



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

**JÉSSIKA DE OLIVEIRA BRASIL**

**AS FORMAS DE TRATAMENTO *TÚ*, *VOS* E *USTED* NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
ESPAÑHOL DO PNLD (2012-2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

**FORTALEZA**

**2020**

JÉSSIKA DE OLIVEIRA BRASIL

AS FORMAS DE TRATAMENTO *TÚ*, *VOS* E *USTED* NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
ESPAÑHOL DO PNLD (2012-2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2020

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)

---

B83f Brasil, Jéssika de Oliveira.  
AS FORMAS DE TRATAMENTO TÚ, VOS E USTED NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PNLD (2012-2018): : UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA / Jéssika de Oliveira Brasil. – 2020.  
141 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

1. Variação linguística. 2. Língua espanhola. 3. Formas de tratamento. 4. Livro didático. 5. PNLD. I. Título.

CDD 410

---

JÉSSIKA DE OLIVEIRA BRASIL

AS FORMAS DE TRATAMENTO *TÚ, VOS E USTED* NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
ESPAÑHOL DO PNLD (2012-2018): UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Leandra Cristina de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL-UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Hebe Macedo de Carvalho  
Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC)

*En el estudio de las formas de tratamiento, me  
recuerdo de ti,*

*Tú que dividiste mi yo, en nosotros dos.*

*Dedico este trabajo a ti, mi hijo João Emanuel*

***Mi vida, mi amor, mi corazón.***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé, força e sabedoria nos momentos de dúvida e dificuldade.

À Nossa Senhora Aparecida, por me conceder paz e serenidade nos momentos de aflição.

Aos meus pais, pelo dom da vida.

Ao meu pai, pelo incentivo ao estudo como fator transformador de vida.

À minha mãe, pelo incentivo ao estudo e por todo o apoio dado em todas as fases da minha vida, além de todo o cuidado dedicado ao meu filho João Emanuel, pois sem esse apoio, este trabalho não se consolidaria.

Ao meu marido, pelo companheirismo, apoio, paciência, amor e cuidado. Por ser essa pessoa serena, firme e divertida que me inspira.

Às minhas irmãs, pela parceria de vida.

À minha irmã Valeska, por todo o cuidado dedicado ao meu filho em todas as vezes que precisei cuidar de mim para me manter firme e sã nessa caminhada acadêmica, além de todo o cuidado para comigo nos momentos mais necessários.

À minha irmã Valéria, por ter me ajudado, ainda na infância, na minha alfabetização. Hoje, a leitura e a escrita são essenciais na minha vida acadêmica.

À minha sobrinha Esther, pela alegria e gentileza que me inspiram, por ser uma criança tão inteligente e amável.

Às minhas amigas de graduação, Denisia, Livya, Mara e Elisângela, por se manterem por perto ainda que distantes e pelo apoio contínuo.

Aos meus amigos de pós-graduação, Kevyn, Priscila e Wanessa, por dividirem as alegrias, dúvidas e inseguranças do mestrado e por se tornarem meu maior presente nessa caminhada acadêmica.

Aos meus amigos de vida, Cinthia e Bruno, por seguirem por perto apesar das nossas rotinas agitadas.

Aos meus professores do PPGL-UFC, pela formação enquanto pesquisadora.

Às profissionais que compuseram as bancas qualificadora e examinadora, pelas valiosas e oportunas colaborações a esse trabalho. Meus sinceros agradecimentos às professoras doutoras Hebe Macedo de Carvalho, Leandra Cristina de Oliveira, Leticia

Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, mulheres por quem guardo profunda admiração e respeito dentro da Academia.

Ao meu orientador, professor Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, por todo o cuidado, zelo e apreço dedicado a essa dissertação em todas as nossas orientações, leituras e reescritas, por ser um profissional inspirador e um ser humano ímpar, e pelo acolhimento ainda na graduação, como orientador do meu TCC, que me possibilitou enxergar na carreira acadêmica um caminho assertivo a seguir. Ao ser humano Valdecy, minha profunda gratidão pelas conversas descontraídas nas orientações, que tornaram a caminhada mais leve, e pela credibilidade depositada em mim.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>ELE</b>	Ensino de Espanhol como língua estrangeira
<b>LD</b>	Livro didático
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCNEM</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os sistemas pronominais registrados na Espanha.....	25
Quadro 2 -Tipos de <i>voseo</i> .....	28
Quadro 3 - Os paradigmas da América.....	30
Quadro 4 - Os sistemas pronominais registrados na América.....	30
Quadro 5 - Quadro resumo das orientações da OCNEM e do PCNEM.....	56
Quadro 6 - Coleções aprovados pelo PNLD.....	74
Quadro 7 - Questionário norteador de análise baseado em Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018) .....	78
Quadro 8 - Adaptação Didática: Questão 10, página 37 – Livro 1, coleção <i>Enlaces</i> .....	86
Quadro 9 - Adaptação Didática: recorte da página 34 – Livro 1, coleção <i>Enlaces</i> .....	95
Quadro 10 - Adaptação Didática: recorte da página 30 – Livro 1, coleção <i>Enlace</i> .....	103
Quadro 11 - Adaptação Didática: recorte da página 150 – Livro 1, coleção <i>Cercanía</i> ..	108
Quadro 12 - Adaptação Didática: recorte da página 17 – Livro 1, coleção <i>Cercanía</i> .....	111
Quadro 13 - Adaptação Didática: recorte da página 70 – Livro 2, coleção <i>Cercanía</i> .....	114
Quadro 14 - Adaptação Didática: recorte da página 17 – Livro 1, coleção <i>Cercanía</i> .....	115
Quadro 15 - Quadro comparativo de resultados: coleção <i>Enlaces</i> e coleção <i>Cercanía</i> ..	123

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como são abordadas as formas de tratamento singular *tú*, *vos* e *usted* nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012-2018) a partir de uma perspectiva sociolinguística. Nosso objeto de estudo é a abordagem da variação linguística dessas formas linguísticas pelos livros didáticos no contexto da educação básica brasileira. Assim, tornou-se oportuno propiciar discussões teóricas sobre as seguintes temáticas: a) variação linguística, com base nos estudos de Bell (1984), Bortoni-Ricardo (2005), Coelho *et al.* (2015), Eckert (2001), Faraco (2005), Labov (2008) [1972], Mollica (2003), Schilling-Estes (2002) e Silva-Corvalán (2001); b) variação linguística quanto ao uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir das contribuições teóricas de Avedaño de Barón (2014), Brown e Gilman (1960), Carricaburo (2015), Fontanella de Weinberg (1999), Hidalgo Navarro (1996) e Lima (2018); c) o contexto escolar de ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil, fundamentado em Guimarães (2016) e Rodrigues (2010) e nos norteamentos dos PCNEM (2000) e OCNEM (2006); e d) o processo de produção e avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira no Brasil, apoiado nos estudos de Alonso (1994), Richards (1998), Choppin (2001), Tomlinson (2001, 2011, 2014), Corracini (2001), Rojo (2013) e Cerrolaza e Cerrolaza (1999, 2001). No que diz respeito ao corpus desta pesquisa, foram analisadas as seguintes coleções didáticas: *Enlaces* e *Cercanía Joven*. No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, elaboramos um questionário norteador de análise baseado em Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018) a partir dos seguintes conceitos teóricos da sociolinguística: (i) concepção de língua; (ii) norma-padrão e norma não-padrão; (iii) condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; (iv) variação diatópica e os usos das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*; e (v) o estilo e as relações interpessoais de simetria e assimetria. Ao desenvolver esta pesquisa, além das análises empreendidas, propusemos adaptações didáticas às coleções. Com base nos resultados obtidos, constatamos que os autores das coleções didáticas analisadas abordam o ensino da língua espanhola considerando a heterogeneidade da língua. No entanto, expõem de forma breve os valores e os contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. Além disso, ao apresentarem as formas de tratamento, não contemplam a dimensão estilística da variação linguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Língua espanhola. Formas de tratamento. Livro didático. PNLD.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general investigar cómo se abordan las formas de tratamiento singulares *tú*, *vos* y *usted* en los libros de texto en español del PNLD (2012-2018), desde una perspectiva sociolingüística. Nuestro objeto de estudio es el abordaje de la variación lingüística de estas formas lingüísticas por los libros de texto en el contexto de la educación básica brasileña. De esta manera, se volvió oportuno propiciar discusiones teóricas acerca de los siguientes temas: a) variación lingüística, basada en estudios de de Bell (1984), Bortoni-Ricardo (2005), Coelho *et al.* (2015), Eckert (2001), Faraco (2005), Labov (2008) [1972], Mollica (2003), Schilling-Estes (2002) y Silva-Corvalán (2001); b) variación lingüística con respecto al uso de formas de tratamiento *tú*, *vos* y *usted* a partir de las contribuciones teóricas de Avedaño de Barón (2014), Brown e Gilman (1960), Carricaburo (2015), Fontanella de Weinberg (1999), Hidalgo Navarro (1996) y Lima (2018); c) el contexto escolar de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil, basado en Guimarães (2016) y Rodrigues (2010) y en las directrices de los PCNEM (2000) y OCNEM (2006); d) el proceso de producción y evaluación de los libros de texto de lenguas extranjeras en Brasil, apoyado por los estudios de Alonso (1994), Richards (1998), Choppin (2001), Tomlinson (2001, 2011, 2014), Corracini (2001), Rojo (2013) y Cerrolaza y Cerrolaza (1999, 2001). Con respecto al corpus de esta investigación, se analizaron las siguientes colecciones didácticas: *Enlaces* e *Cercanía Joven*. A lo que toca a los procedimientos de análisis de datos, preparamos un cuestionario guía de análisis basado en Pontes (2017) y Nobre e Pontes (2018), a partir de los siguientes conceptos teóricos de la sociolingüística: i) concepción de lengua; ii) norma patrón y norma no patrón; iii) condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos; iv) variación diatópica y los usos de las formas de tratamiento *tú*, *vos* y *usted*; v) el estilo y las relaciones interpersonales de simetría y asimetría. En el desarrollo de esta investigación, además de los análisis realizados, propusimos adaptaciones didácticas a las colecciones. A partir de los resultados obtenidos, encontramos que los autores de las colecciones didácticas analizadas abordan la enseñanza de la lengua española considerando la heterogeneidad de la lengua. Sin embargo, exponen brevemente los valores y contextos de uso de las formas de tratamiento *tú*, *vos* y *usted*. Además, al presentar las formas de tratamiento, no incluyen la dimensión estilística de la variación lingüística.

Palabras Claves: Variación Lingüística. Lengua española. Formas de tratamiento. Libro de texto. PNLD.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 AS FORMAS DE TRATAMENTO <i>TÚ, VOS</i> E <i>USTED</i> NA LÍNGUA ESPANHOLA</b>	<b>21</b>
2.1 A norma Peninsular.....	21
2.2 Os paradigmas da América.....	23
2.3 Contextos de uso das formas de tratamento <i>tú, vos</i> e <i>usted</i> .....	28
2.4 Súmula do capítulo.....	37
<b>3 A VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>41</b>
3.1 A dimensão estilística da variação linguística: revisitando conceitos.....	41
3.2 As contribuições da Sociolinguística Educacional e o ensino da variação linguística na educação escolar.....	49
3.3 Súmula do capítulo.....	56
<b>4 O ENSINO DE ESPANHOL E A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....</b>	<b>58</b>
4.1 A língua espanhola como disciplina escolar.....	58
4.2 O livro didático de LE no Brasil: o processo de produção e avaliação.....	62
4.3 Súmula do capítulo.....	67
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>69</b>
5.1 Caracterização da pesquisa.....	69
5.2 Delimitação do universo e da amostra.....	69
5.3 Procedimentos para coleta de dados.....	70
5.4 Procedimentos de análise dos dados.....	74
<b>6 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>78</b>
6.1 Coleção <i>Enlaces</i> .....	78
6.2 <i>Cercanía</i> .....	100
6.3 Coleção <i>Enlaces</i> e coleção <i>Cercanía</i> : comparação de resultados.....	120
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola é a segunda língua mais falada no mundo. Durante a última década, a existência de uma legislação específica favorável ao ensino de espanhol no contexto da educação básica brasileira parece ter favorecido um significativo aumento na oferta do ensino do idioma em escolas públicas e privadas do Brasil, ainda que a Lei 11.161 de 2005, comumente conhecida como “Lei do Espanhol”, tenha sido revogada no ano de 2017<sup>1</sup>. Como possível reflexo dessa lei, segundo os estudos de Guimarães e Freitas (2018), foi possível perceber um crescente aumento nas produções de materiais didáticos (MD) para o ensino de espanhol, especialmente de livros didáticos (LD)<sup>2</sup>, nos anos que sucederam a referida regulamentação.

Consoante o dito aumento, não somente a produção de livros didáticos de espanhol registrou expansão, mas também as pesquisas que se ocuparam em analisar esses livros, partindo de uma perspectiva sociolinguística. São exemplos os diferentes estudos que tiveram como foco geral a análise da variação linguística em livros didáticos de língua espanhola, como as investigações de Kraviski (2007), Nazarko (2009), Pigatto (2012), Araújo, Oliveira e Pontes (2017), Nobre e Pontes (2018), França e Massirer (2017) e Brasil e Pontes (2017). Os autores mencionados, além de se debruçarem em suas investigações seguindo uma perspectiva variacionista, chegaram à conclusão de que há uma tendência nos livros didáticos de língua espanhola a abordarem a variação linguística de forma limitada.

Em contrapartida, ao pensarmos sobre o universo dos estudos das formas de tratamento para o trato de segunda pessoa em língua espanhola, inúmeras são as buscas que se ocupam em descrever a complexidade do sistema pronominal espanhol. Fontanella de Weinberg (1999), Carricaburo (2015) e Calderón Campos (2010) são concordantes quando ponderam que a variação das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* é um dos pontos gramaticais da língua espanhola de maior complexidade. Dada complexidade é

---

<sup>1</sup> Em 2017, a Medida Provisória nº 746 de 2017, posteriormente convertida na Lei 13.415 de 2017, que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre diferentes alterações, explicitou que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa, bem como revoga a Lei 11.161 de 2005. A consolidação no ano de 2018 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ratifica que o ensino obrigatório de língua estrangeira moderna na educação básica brasileira passa a ser exclusivo da língua inglesa.

<sup>2</sup> Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1998).

exemplificada por Carricaburo (2015), pois, além do fenômeno *voseo* na América hispano falante e da dicotomia entre os tratamentos de respeito e os tratamentos de familiaridade em toda língua espanhola, 21 países possuem o espanhol como língua oficial, o que faz com que um amplo território, com diferentes implicações socioculturais e psicológicas, apresente diferentes formas de tratamento. Esta singularidade torna-se mais tangível quando consultamos a obra *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (2010), organizado por Martin Hummel, Bettina Kluge e María Eugenia Vásquez Laslop, livro que reúne, em mais de 1.000 páginas, diferentes artigos de especialistas que tratam de estudar as formas de tratamento do mundo hispânico.

Há uma disparidade entre o volume de estudos descritivos que se ocupam em analisar a variação linguística das formas de tratamento e a transposição didática<sup>3</sup> das colaborações dessas investigações aplicadas ao ensino de língua estrangeira. 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 das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em materiais ou livros didáticos a partir de uma perspectiva sociolinguística, bem como notamos a escassez de propostas didáticas para o ensino das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*<sup>4</sup>.

Diante do exposto, inquietou-nos investigar como são abordadas as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* nos livros didáticos de espanhol do PNLD<sup>5</sup>, pois, ao constatarmos a complexidade gramatical que permeia as formas de tratamento em língua espanhola, seria incoerente suprimir toda esta realidade linguística aos alunos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE). A visão de língua que assumimos como

<sup>3</sup> Segundo Almeida (2011, pp. 47-48), a transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar se dá 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.

<sup>4</sup> O portal Dialnet é um portal para difusão da produção científica nas áreas das ciências humanas, jurídicas e sociais em todo universo hispanofalante. Seu banco de dados foi criado e é administrado pela *Universidad de la Rioja* desde 2002, onde é possível realizar buscas em revistas científicas, artigos, livros e teses. Em consulta ao mencionado portal, foi encontrado apenas o artigo de Pereira e Pontes (2016), que propõe uma reflexão para a utilização da tradução funcionalista para o ensino da variação das formas de tratamento de segunda pessoa (*tú*, *vos*, *usted*, *ustedes* e *vosotros*).

<sup>5</sup> No ano de 2017, entrou em vigor o Decreto nº 9.099, que dispõe sobre alterações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD foi criado em 1985 com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da educação básica da rede pública de ensino e distribuir coleções de livros didáticos para alunos do ensino básico gratuito através do Ministério da Educação (MEC). Entre as mudanças realizadas por este decreto, citamos a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e a possibilidade de distribuição de outros materiais de apoio à prática educativa.

heterogênea, que mantém relação direta com o seu entorno social, conduz-nos a uma reflexão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem de línguas, sendo oportuno suscitar o desenvolvimento de uma competência comunicativa<sup>6</sup> no aluno-aprendiz de língua estrangeira (LE). Em consonância com Coracini (2001), entendemos o livro didático como peça-chave nas práticas escolares para fins de aprendizagem. Dessa forma, sendo a variação linguística um fenômeno inerente a todas as línguas e considerando os livros didáticos como essenciais às práticas escolares para fins de aprendizagem, nossa hipótese básica é que o livro didático de língua espanhola deve abordar, ainda que parcialmente, a variação linguística das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, ponto bastante complexo no que diz respeito à gramática da língua espanhola, conforme sugere os estudos de Fontanella de Weinberg (1991), Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010). É essencial que o LD propicie situações didáticas que colaborem para a compreensão dos diferentes contextos de uso das formas de tratamentos de segunda pessoa nas suas diferentes dimensões, sendo estas sociais e estilísticas.

Assim, ao termos em vista os pressupostos teóricos já mencionados, torna-se conveniente ensinar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* para além das abordagens gramaticais tradicionais<sup>7</sup>, em sua maioria estrutural, limitando-se à exposição

<sup>6</sup> Ao usar o termo competência comunicativa, Hymes (1972) refere-se à capacidade de produzir enunciados gramaticalmente corretos e adequados ao contexto social de fala.

<sup>7</sup> Esta conclusão se deu após consultarmos oito gramáticas diferentes que circulam no cenário brasileiro e observarmos que apenas uma apresenta e discute com maior clareza os diferentes condicionadores extralinguísticos que atuam no uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. A *Gramática constrativa del español para brasileños* (MORENO e FERNÁNDEZ, 2012) dedica uma unidade intitulada *El tratamiento: situaciones de uso* para discutir os usos das formas a partir das relações simétricas e assimétricas entre os interlocutores. Já a *Gramática del español lengua extranjera* (GONZÁLES HERMOSO, 2011 e ROMERO DUEÑAS) menciona apenas que o uso das formas de tratamento *usted/ustedes* acontece em frases de cortesia. Por sua vez, a Gramática de espanhol para brasileiros (MILANI, 2006), embora discuta superficialmente que os usos das formas de tratamento são pautados no nível de formalidade dispensado na interação comunicativa e reconheça a complexidade da temática, sua abordagem não apresenta a forma *vos* na hispana Hispânica dentro do sistema proposto pela autora, dividido em: *España* e *Hispanoamérica*. O fenômeno *voseo* é apresentado na seção seguinte como fenômeno uniforme, exemplificado apenas pelo *voseo* completo.

As demais gramáticas apresentam de modo sistematizado as formas de tratamento da língua espanhola, como a *Gramática de la lengua española* (ALARCOS LLORACH, 2005), *Gramática y práctica de español para brasileños* (FANJUL, 2013), *Gramática básica del estudiante de español* (RAYA et al, 2014) e *Gramática y práctica de español para brasileños* (FANJUL, 2013) sem mencionar a forma de tratamento *vos* registrada na América.

As gramáticas consultadas foram:

- *Gramática de la lengua española* (ALARCOS LLORACH, 2005);
- Gramática de espanhol para brasileiros (MILANI, 2006);
- *Gramática española para brasileños* (MASIP, 2010);
- *Nueva gramática básica de la lengua española* (RAE, 2011);
- *Gramática del español lengua extranjera* (GONZÁLES HERMOSO, 2011 e ROMERO DUEÑAS);
- *Gramática constrativa del español para brasileños* (MORENO e FERNÁNDEZ, 2012);
- *Gramática y práctica de español para brasileños* (FANJUL, 2013);
- *Gramática básica del estudiante de español* (RAYA et al., 2014).

sistemática das formas linguísticas em questão. No sentido de ampliarmos a análise dessas formas, é importante considerarmos o estudo clássico de Brown e Gilman (1960) para compreendermos que os sistemas pronominais, em diferentes línguas, são articulados com base em duas dimensões universais, o Poder e a Solidariedade, a partir das relações simétricas ou assimétricas entre falantes, e, também, seu contexto situacional<sup>8</sup>. Ao concordarmos com Brown e Gilman (1960), quando consideramos que o contexto situacional deve ser analisado para a melhor compreensão do uso de diferentes formas de tratamento, retomamos, também, Silva-Corvalán (2001), que acrescenta que o contexto situacional é a “situação” matriz dos demais componentes envolvidos em qualquer interação linguística.

Portanto, ponderamos que é nas relações de poder e solidariedade, mais especificamente nas relações hierárquicas (entre falantes de uma comunidade de fala<sup>9</sup>), e nos diferentes contextos situacionais que as escolhas das formas de tratamento podem assumir um maior significado social e valorativo, tornando-se apropriado não somente o ensino das formas de tratamento a partir de uma perspectiva social, como também socioestilística, pois, conforme sugerem os estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Carricaburo (2015) e Calderón Campos (2010), considerar apenas os condicionadores extralinguísticos clássicos da sociolinguística<sup>10</sup> para elucidar a variação linguística das formas de tratamento tú, vos e usted pode ser uma escolha teórico-metodológica pouco eficiente para o melhor entendimento desse fenômeno linguístico, uma vez que, a partir do nosso entendimento sobre a dimensão socioestilística da variação linguística, é nas relações de poder e solidariedade que as escolhas linguísticas de uma forma de tratamento frente a outra apresentam maior significado social.

---

<sup>8</sup> O contexto situacional, para Silva-Corvalán (2001), está dividido em quatro componentes básicos: o cenário, o âmbito de uso, o propósito e os participantes. Isso será retomado na subseção *A dimensão estilística da variação linguística: revisitando conceitos*, página 31.

<sup>9</sup> 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*: “*The speech community is not defined by any marked agreement 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.*”

<sup>10</sup> Consideramos como condicionadores extralinguísticos sociais mais comuns, os seguintes: grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária (COELHO et al., 2015).

Deste modo, acreditamos que, no contexto de ensino e aprendizagem das ditas formas de tratamento, é oportuno buscar por alternativas de abordagem de ensino para além da abordagem estruturalista tradicional. As coleções didáticas que já compuseram o PNLD não trouxeram uma abordagem das formas de tratamento que elucidasse os contextos de uso das formas *tú*, *usted* e *vos* a partir de aspectos sociais e estilísticos (BRASIL e PONTES, 2017)<sup>11</sup>. Neste sentido, ao pensarmos nessas alternativas, buscamos refletir sobre caminhos que favoreçam ao discente o desenvolvimento de sua competência comunicativa, pois esta é a capacidade que um falante desenvolve e que lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias comunicativas (TRAVAGLIA, 2009). Assim, enxergamos na abordagem sociolinguística de ensino das formas de tratamento uma opção didática oportuna dentro do universo de ensino de ELE, pois permite ao aluno refletir minimamente sobre os diferentes aspectos socioculturais que envolvem a interação comunicativa, conforme orienta o estudo de Silva-Corvalán (2001), tais como: Com quem se fala? Em qual ambiente, situação ou contexto? Com qual propósito? Quais relações mantêm? Quais papéis sociais desempenham? Essas perguntas objetivam ainda colaborar para que o aluno reflita sobre os possíveis mal-entendidos no uso inadequado das formas de tratamento em estudo.

Neste sentido, tivemos como preocupação proceder a uma análise dos livros didáticos de língua espanhola do PNLD, dada a relevância deste programa no cenário nacional e sua ampla abrangência em todo o território brasileiro. Os livros didáticos que são aprovados no PNLD são amplamente adotados por diferentes instituições de ensino gratuito de todo o país. Assim, o impacto deste programa no ensino público do Brasil ecoa nas salas de ELE e nos faz refletir também sobre em que medida o livro didático pode retirar a responsabilidade do professor na tomada de decisões didáticas e assumir características de excelência, autoridade e validade (ALONSO (1994), RICHARDS (1998) e CERROLAZA e CERROLAZA (1999)).

Por conseguinte, para que conseguíssemos identificar como são abordadas as formas de tratamento de segunda pessoa do singular (*tú*, *vos* e *usted*) pelos livros didáticos do PNLD, foi necessário traçar sete objetivos específicos que nos ajudaram a responder de

---

<sup>11</sup> O estudo trata de uma análise da abordagem dos pronomes de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011 a partir da perspectiva sociolinguística. Após a análise, os autores chegaram à conclusão de que somente uma das duas coleções analisadas abordou motivações extralinguísticas e históricas para o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* para além das noções de formalidade e informalidade. Já a segunda coleção, se limitou a explorar os contextos de usos das formas em estudo a partir das relações de formalidade e informalidade, sem o devido esclarecimento dos diferentes fatores que condicionam estas relações.

forma detalhada o problema da nossa pesquisa. Nosso primeiro objetivo específico foi examinar se o livro didático, ao abordar o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*, considera a heterogeneidade da língua espanhola ou apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos (Espanha e América Hispânica). Esperávamos que o livro didático, ao abordar tais formas de tratamento, o fizesse a partir da divisão *Espanha e América Hispânica*, refletindo, como exposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), o fato da 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. Pelos estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015), há uma complexa variação linguística entre as formas de tratamento *tú, vos e usted*, mas o estudo de Nobre e Pontes (2018) aponta que há uma tendência nos livros didáticos de espanhol em apresentar a língua espanhola a partir de duas macronormas homogêneas, a saber, o espanhol peninsular e o espanhol da América.

Nosso segundo objetivo específico foi averiguar se o livro didático explica o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted* considerando os diferentes contextos de usos da norma-padrão e não padrão da língua espanhola. Assim, esperávamos que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, não somente a norma-padrão prescrita pela *Real Academia Española (RAE)*, mas, também, as normas consideradas não padrão das formas de tratamento *tú, vos e usted* para que o aluno reconhecesse diferentes variáveis 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 nosso terceiro objetivo específico foi investigar quais condicionamentos linguísticos e extralinguísticos são apresentados como influenciadores da variação no uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*. Logo, sugerimos que o livro didático pudesse explicitar casos concretos de variação linguística nas formas de tratamento *tú, vos e usted* e as diferentes motivações linguísticas e extralinguísticas na escolha entre elas, pois reconhecemos que diferentes fatores afetam a opção do falante, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa e social, segundo Labov (2008[1972]). No que diz

respeito aos condicionadores linguísticos relacionados às formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, mais especificamente a forma *vos*, o estudo de Calderón Campos (2010) indica que distintos tempos verbais são favoráveis ao paradigma *voseante* (*imperativo e presente de indicativo*). Já em relação aos condicionadores extralinguísticos clássicos, destacam-se a classe social (BROWN e GILMAN, 1960; CARRICABURO, 2015), a idade (CARRICABURO, 2015) e o uso regional (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Por conseguinte, Brasil e Pontes (2017), ao analisarem a abordagem da variação linguística das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em coleções aprovadas pelo PNLD 2011, apontaram que diferentes aspectos extralinguísticos foram discutidos pelas obras didáticas, tais como relação de formalidade e informalidade, sentimentos de confiança/intimidade e de respeito, e hierarquias sociais.

Nosso quarto objetivo específico foi analisar como o livro didático expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua espanhola e se considera a variação diatópica ao explicar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. Por consequência desse objetivo, esperávamos que o livro didático, no tocante à variação diatópica, abordasse parcialmente os diferentes sistemas pronominais existentes em distintos países falantes de língua espanhola, pois reconhecemos a existência de, pelo menos, quatro diferentes sistemas pronominais da língua espanhola que se ocupam em detalhar o uso das formas de tratamento para o trato de segunda pessoa (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Por sua vez, Carricaburo (2015) assevera existirem diferentes paradigmas na América que estão relacionados diretamente com as formas *tú*, *vos* e *usted*, sendo estes os paradigmas: *tuteante*, *voseante*, *tuteante/voseante* e *ustedeante*. 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".

O nosso quinto objetivo específico foi analisar como o livro didático expõe o *voseo* como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e se considera a variação diatópica e os diferentes paradigmas *voseantes* (verbal, pronominal e completo) em distintas regiões hispano-americanas. Esperávamos que o livro didático, ao abordar o fenômeno *voseo*, apenas o mencionasse como fenômeno linguístico típico de países americanos falantes de língua espanhola, a título de curiosidade, sem apresentação para o aluno e/ou professores dos seus contextos de uso e suas variações, pois os estudos de Nazarko (2009), Pigatto (2012), Brasil e Pontes (2017) e França e Massirer (2017)

concluíram que apesar da maior parte das obras didáticas analisadas por essas pesquisas mencionarem a existência do fenômeno *voseo* na língua espanhola, não há um esclarecimento por parte dos autores dos livros sobre os contextos de uso da forma *vos* e suas variações paradigmáticas. No entanto, consideramos o fenômeno *voseo* como fenômeno linguístico híbrido a partir do reconhecimento do uso distinto da forma *vos* e das suas variações paradigmáticas (*voseo completo*, *voseo pronominal* e *voseo verbal*), dependendo de cada região/país da América (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999 e CARRICABURO, 2015).

Nosso sexto objetivo específico foi averiguar se as coleções de livros didáticos, ao discutirem os contextos de uso que registram as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, assumem que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional de interação linguística, composto de forma primária pelo *cenário*, *propósito comunicativo* e seus *participantes*. Por isso, pensamos se o livro didático não explicitaria que o contexto situacional pudesse condicionar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. Apesar de ponderarmos que apenas as características sociais da sociolinguística (como idade, sexo, nível educacional, etc.) são insuficientes para explicar o contexto estilístico da variação linguística (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 116), ao tratar do “contexto estilístico da variação”, a autora afirma que, assim como a fala, outras formas de condutas sociais se modificam e se adaptam a diferentes situações e que certos usos linguísticos são apropriados ou não, a depender da circunstância. Logo, o contexto situacional, em maior medida, determina o que deve fazer o falante. No entanto, o estudo de Brasil e Pontes (2017) aponta que os livros didáticos analisados tendem a expor interações comunicativas artificiais, afastadas da realidade comunicativa dos seus falantes, em situações idealizadas do uso linguístico, a partir da dicotomia “formalidade e informalidade” ou “sentimentos de confiança/intimidade e de respeito”, sem esclarecer os aspectos sociais, políticos e culturais que podem influenciar esse binômio.

Por último, nosso sétimo objetivo específico foi verificar se o livro didático explicita como os *participantes* de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas podem condicionar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. O estudo de Silva-Corvalán (2001) destaca a relevância do contexto situacional para maior elucidação da dimensão estilística da variação linguística. Por sua vez, a situação comunicativa considera, como um dos seus componentes, os participantes. Já Brown e Gilman (1960) asseveram que são as relações simétricas e assimétricas de poder e solidariedade entre os participantes de uma interação

comunicativa que representam um fator relevante para a escolha de uma forma de tratamento. Os mesmos autores ratificam que as relações de poder não recíprocas são construídas, a depender das funções sociais de cada membro de um grupo. No entanto, o estudo de Brasil e Pontes (2017) assevera que os livros didáticos tendem a expor o uso das formas de tratamento de segunda pessoa a partir da dicotomia “formalidade e informalidade” ou “sentimentos de confiança/intimidade e de respeito”, sem esclarecer os aspectos sociais, políticos e culturais que podem influenciar esses binômios. Por isso, esperávamos que o livro não mencionasse, como os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas, condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Cabe ainda destacar que cada objetivo específico se relaciona diretamente com uma pergunta do nosso questionário norteador de análise, apresentando semelhança com nossas questões da pesquisa. Dessa forma, ao obtermos a resposta para cada pergunta do nosso questionário norteador de análise, também obtivemos as respostas para as questões da pesquisa que impulsionaram esta investigação.

Diante do exposto, a partir da decisão de analisar a abordagem das formas de tratamento *tú, vos e usted* em livros didáticos do PNLD, fez-se necessário percorrer diferentes caminhos a respeito dos conceitos teóricos, os quais assumimos nesta pesquisa e que nos deram suporte para atingir o objetivo principal desta investigação. Esta dissertação está dividida em sete capítulos, incluindo a presente contextualização de pesquisa, a saber: 2. As formas de tratamento *tú, vos e usted* na língua espanhola; 3. A variação sociolinguística e a Sociolinguística Educacional; 4. As formas de tratamento *tú, vos e usted* na língua espanhola; 5. O ensino de espanhol e a análise de materiais didáticos no Brasil; 6 Metodologia; 7. Análise e discussão de resultados. Por fim, apresentamos ainda nossa conclusão.

## **.2 AS FORMAS DE TRATAMENTO *TÚ, VOS E USTED* NA LÍNGUA ESPANHOLA**

As formas de tratamento vêm sendo frequentemente estudadas e apresentadas em diferentes investigações a partir de duas macronormas: a norma Peninsular e a norma Americana. Neste sentido, em conformidade com os estudos de Carricaburo (2015), Fontanella de Weinberg (1999) e Calderón Campos (2010), acreditamos que seja oportuno seguir a mesma divisão proposta com a intenção de tornar mais didática a revisão teórica desta seção.

Cabe ainda dizer que embora sejam adotadas essas divisões nesta dissertação, este capítulo tem a intenção de detalhar os países ou regiões da Espanha e da América que registram o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*, uma vez que é a partir de uma perspectiva sociolinguística de compreensão da língua que entendemos o espanhol como policêntrico, ou seja, inexistindo um centro único de padronização da língua (LIPSKI, 1994, p. 154).

Assim, expomos então as quatro subseções deste capítulo, nomeadas em: a norma Peninsular, os paradigmas da América, os contextos de usos das formas de tratamento *tú, vos e usted*, e a súmula do capítulo.

### **.2.1 A norma Peninsular**

Esta subseção apresenta a norma Peninsular das formas de tratamento para o trato de segunda pessoa do singular. Retomamos Carricaburo (2015), que afirma que os diferentes sistemas pronominais, utilizados nas diferentes regiões do mundo hispânico, constituem um dos pontos mais complexos da gramática espanhola. Dada complexidade é explicada por Carricaburo (2015), pois, além de registrar-se o fenômeno *voseo* na América hispanofalante e a dicotomia entre os tratamentos de respeito e os de familiaridade em toda língua espanhola, 21 países possuem o espanhol como língua oficial, o que faz com que um amplo território, com diferentes implicações socioculturais e psicológicas, apresente diferentes formas de tratamento.

Neste sentido, cabe pontuar que, segundo Calderón Campos (2010), os países hispano-americanos possuem três pronomes de segunda pessoa para o tratamento singular, sendo estes: *tú*, *vos* e *usted*. Assim, para Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015), três são os principais fenômenos que devemos considerar na língua espanhola e que dizem respeito ao trato de uma segunda pessoa, a saber: *tuteo*, *ustedeo* e *voseo*. Apresentemos a definição dos conceitos desses fenômenos:

“*Tuteo*: uso das formas pronominais e verbais do paradigma de *tú* (*tú*, *tienes*, *te*, etc.) para se dirigir a um interlocutor. (...) *Ustedeo*: o emprego de *usted* em situações de confiança ou intimidade, isto é, entre amigos, namorados ou cônjuges, pais para filhos, etc. Não usando este termo para se referir ao seu uso convencional como marcador de distância, (...) chamaremos *voseo* ao uso do pronome sujeito *vos* ou das formas verbais da segunda pessoa do plural (*amás*, *amai(s)*, *tenés*, *tenís*, etc.) para tratar de um único interlocutor, com quem se mantém uma relação de solidariedade, confiança ou intimidade”. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, pp. 225-226, tradução nossa<sup>12</sup>)

Apresentados esses fenômenos, é oportuno entender que embora haja três formas de tratamento registradas na língua espanhola para o trato de uma segunda pessoa, pela revisão teórica dos estudos de Carricaburo (2015), Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010), Morín Almeida e Rodríguez (2010) e Aijón Oliva (2009), no que diz respeito às zonas dialetais da Espanha, não se registra o uso de *vos*. Para deixar clara tal realidade, expomos o seguinte quadro-resumo baseado nos estudos de Fontanella de Weinberg (1999), uma vez que as contribuições dos demais autores coincidem com o que foi sistematizado pela autora.

Quadro 1 – Os sistemas pronominais registrados na Espanha<sup>13</sup>

Relação entre os interlocutores	Sistema I		Sistema II	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Confiança	<i>Tú</i>	<i>Vosotros(as)</i>	<i>Tú</i>	<i>ustedes</i>
Formalidade	<i>usted</i>	<i>ustedes</i>	<i>Usted</i>	

Fonte: disponível em Fontanella de Weinberg (1999, pp. 152-153).

<sup>12</sup> Texto original: “*tuteo*: se trata emplear formas pronominales y verbales del paradigma de *tú* (*tú*, *tienes*, *te*, etc.) para dirigirse a un interlocutor. (...) *Ustedeo* debe entenderse el empleo de *usted* en situaciones de confianza o intimidad, es decir, entre amigos, novios o cónyuges, de padres a hijos, etc. No emplearemos este término para referirnos al uso convencional de *usted* como marcador de distancia. (...) llamaremos *voseo* al uso del pronombre sujeto *vos* o de las formas verbales de segunda persona de plural (*amás*, *amai(s)*, *tenés*, *tenís*, etc.) para dirigirse a un solo interlocutor, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad”. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, pp. 225 e 226)

<sup>13</sup> No estudo de Fontanella de Weinberg (1999), a autora sistematiza quatro sistemas pronominais presentes na língua espanhola. Considerando que os sistemas III e IV não se registram na Espanha, estes serão apresentados na próxima subseção, que sucede este projeto.

Em uma primeira análise, ao contrapormos os dois sistemas expostos, percebemos que o sistema II não registra a forma plural *vosotros(as)*. Também se confirma o exposto anteriormente, ou seja, a forma *vos* é registrada apenas em regiões do continente americano. É por esta particularidade do não uso de *vosotros* que o sistema II é proposto para detalhar os sistemas pronominais registrados também na Espanha e na América.

No tocante ao sistema I, esse é registrado na maior parte da Espanha. Fontanella de Weinberg (1999) afirma que este é o único sistema do mundo hispânico, em que a relação de confiança e formalidade se encontra neutralizada, pois há correspondência entre as formas singulares e plurais, diferentemente do sistema II, no qual a forma *ustedes* atua no âmbito de confiança e formalidade.

No que toca às regiões de uso do sistema II, temos a Península Ibérica, Canárias e as zonas da América. Na Península Ibérica, mais especificamente na Andaluzia Ocidental, parte de Córdoba, Jaén e Granada. Nas Canárias, encontra-se praticamente generalizado o uso desse sistema, e na América se estende por quase todo o território mexicano e peruano, assim como nas Antilhas, mas também compreende a maior parte do território de Colômbia, Venezuela e uma pequena parte do território uruguaio.

Diante do exposto, conforme o estudo de Fontanella de Weinberg (1999), constatamos a existência de, pelo menos, duas macronormas linguísticas no que diz respeito ao uso das formas de tratamento de segunda pessoa, com, pelo menos, dois sistemas pronominais no território espanhol. Essa realidade linguística plural está em consonância com o proposto por Moreno Fernández (2010), que afirma que há, pelo menos, três zonas dialetais na Espanha: i) Espanhol Castelhana; ii) Espanhol de Andaluzia; e iii) Espanhol de Canárias. Neste sentido, constatamos a heterogeneidade linguística no território espanhol no que diz respeito ao uso das formas de tratamento em estudo.

Exposta a norma Peninsular, seguimos na próxima subseção para os paradigmas da América.

## **.2.2 Os paradigmas da América**

Ao intitular esta subseção “Os paradigmas da América”, assumimos o continente americano como um espaço geográfico plural quanto à existência de variantes regulares para o tratamento de segunda pessoa. Diferente da Espanha, na América, além da

existência das formas *tú* e *usted* para o trato de segunda pessoa, também é registrada a forma de tratamento *vos* e o fenômeno *voseo*. O *voseo*, para Calderón Campos (2010, p. 226), tradução nossa<sup>14</sup>, é “o uso do pronome sujeito *vos* ou das formas verbais de segunda pessoa do plural (*amás*, *amái(s)*, *tenés*, *tenís*, etc.) para se dirigir somente a um interlocutor, com quem se mantém uma relação de solidariedade, confiança e intimidade”. Ramírez (2011) acrescenta que o *voseo* é um dos mais importantes fenômenos morfossintáticos do espanhol da América. Dada essa importância, faz-se oportuno explicar, com maior detalhamento, o surgimento deste fenômeno.

Na concepção de Calderón Campos (2010), o uso atual do *vos* é diferente daquele apresentado na era medieval, que figura, por exemplo, em obras clássicas como *El Cantar de Mio Cid*. Carricaburo (2015) esclarece que o surgimento da partícula *vos* data do século V e seguiu em vigor na Espanha como uma forma de tratamento dado à nobreza, sendo levado para a América no período colonial como uma forma de tratamento no lugar do *tú*. Para Lapesa (1980), o *tú* era o tratamento dado às pessoas que mantinham intimidade máxima, entre iguais ou pessoas de baixo estrato social, enquanto o pronome *vos* era usado em todos os outros contextos.

De acordo com Carricaburo (2015), com o desgaste progressivo da utilização do *vos* em diferentes contextos, outra forma de tratamento de cortesia foi introduzida: *vuestra merced* + verbo em terceira pessoa. Assim, a forma *tú* é restaurada como valor de confiança e o *vos* passa a atuar como forma de segunda pessoa do plural para a relação de confiança (transformando em *vos + otros – otros* - para melhor transmitir a ideia de pluralidade = *vosotros*), e o *vuestra merced* cumpre o papel de segunda pessoa do singular em uma relação de respeito.

É importante notar que ditas mudanças não alcançaram a América, sendo o *tuteo* disseminado no Peru e no México. Já os demais países da América permaneceram *voseantes*, adotando o *vos* para o tratamento de uma única segunda pessoa e *ustedes* para as demais pessoas em plural, tanto nos casos de confiança como nos casos de respeito (é importante esclarecer que tal expansão do uso de *ustedes* registra-se na América não *voseante* e em Andaluzia). Em todo caso, desaparece a segunda pessoa do plural *vosotros*, na maior parte da América, e *ustedes* é usado como segunda pessoa do plural de *tú* e *usted*.

Diante da origem da forma *vos*, cabe, ainda, retomar a definição do fenômeno *voseo*, exposta por Calderón Campos (2010), para informar que dito fenômeno não se

<sup>14</sup> Texto original: “llamaremos *voseo* al uso del pronombre sujeto *vos* o de las formas verbales de segunda persona de plural (*amás*, *amái(s)*, *tenés*, *tenís*, etc.) para dirigirse a un solo interlocutor, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad.” (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 226).

limita apenas ao emprego da forma de tratamento *vos*, mas também considera o uso de diferentes paradigmas voseantes. Carricaburo (2015), ao esclarecer os paradigmas voseantes, expõe o *voseo* como fenômeno híbrido, pois utiliza o pronome objeto *te* pertencente a forma *tú*, assim como utiliza alterações verbais distintas. Assim, é necessário explicitar os tipos de *voseo* que se registram na América. Além disso, cabe salientar que, segundo a autora, a sistematização dos diferentes tipos de *voseo* seria uma abstração, pois dito fenômeno encontra-se em diferentes estágios de evolução. A seguir, expomos um quadro resumo com os tipos de *voseo* e seus paradigmas verbais:

Quadro 2 – Tipos de *voseo* de acordo com Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015)

<b>TIPOS DE VOSEO - CALDERÓN CAMPOS (2010)</b>		
<b>VOSEO PRONOMINAL</b>	<b>VOSEO VERBAL</b>	<b>VOSEO COMPLETO</b>
Também chamado de reflexivo pronominal, caracteriza-se pela presença do paradigma pronominal voseante junto a formas verbais próprias do <i>tuteo</i> em todos os tempos verbais. É considerado o tipo de <i>voseo</i> menos frequente.  Ex.: <i>Vos tienes.</i>	Consiste na presença do paradigma pronominal, exclusivamente tuteante, acompanhado de formas verbais da segunda pessoa do plural, nos tempos em que essas formas costumam aparecer.  Ex.: <i>tú estáis, tenés o tenis.</i>	O <i>voseo</i> completo ou pronominal e verbal apresenta o paradigma pronominal do <i>voseo</i> , acompanhado de formas verbais da segunda pessoa do plural.  Ex.: <i>vos tenés.</i>
<b>TIPOS DE VOSEO – CARRICABURO (2015)<sup>15</sup></b>		
I	II	III
<i>-ais/-eis</i> <i>-eis/-ais</i> <i>-is/-ais</i>	<i>-as/-es</i> <i>-es/-as</i> <i>-is/-ais</i>	<i>-ais/-is</i> <i>-is/-ais</i> <i>-is/-ais</i>
Ditongado  Ex.: <i>vos tenéis</i>	Monotongado na vogal mais aberta  Ex.: <i>vos tenés</i>	Monotongado na vogal mais fechada  Ex.: <i>vos tenís</i>

<sup>15</sup> Carricaburo (2015), ao expor as alterações das terminações verbais, baseia-se na conjugação de verbos regulares em presente, na oposição dos modos indicativo e subjuntivo respectivamente.

Ex. 1: 2ª pessoa do singular do presente do indicativo em verbos regulares: *amas, comes, vives;*

Ex. 2: 2ª pessoa do singular do presente do subjuntivo em verbos regulares: *ames, comas, vivas.*

<i>(tienes)</i>	<i>(tienes)</i>	<i>(tienes)</i>
-----------------	-----------------	-----------------

Fonte: adaptado de Carricaburo (2015, p. 17) e Calderón Campos (2010, p. 227).

Ao expor os diferentes tipos de *voseo*, é oportuno dizer que o *voseo pronominal*, segundo Calderón Campos (2010), está documentado na Bolívia, especialmente na zona ocidental, no norte do Peru, em áreas rurais da Costa e da Sierra do Equador, nas províncias argentinas de Santiago de Estero e Tucumán. Em algumas zonas em que o fenômeno está presente, é possível encontrar formas de imperativo voseantes. No que diz respeito ao *voseo verbal*, esse é característico do espanhol do Uruguai e do Chile, mas também é encontrado na Guatemala, Honduras e em outros países centro-americanos. Neste caso, os tempos verbais, que tipicamente se modificam pelo paradigma voseante, são: *modo imperativo (cantá)* - exceto o Chile - e *el presente de indicativo (cantás)*. O modelo *amás, temés, partís* é o mais difundido, presente na maioria das regiões voseantes da América Central, como Argentina, Uruguai, zona andina da Colômbia, norte e oeste da Bolívia. No Chile, registram-se as formas menos frequente *amái(s), temí(s), partí(s)*.

Por fim, o *voseo completo* é geralmente registrado na maior parte da Argentina e é popularmente chamado de *voseo argentino*. Para Carricaburo (2015), esse *voseo* é o que a autora considerou como sendo do tipo II. Já o *voseo* do tipo III seria o registrado no falar popular do Chile. Vale dizer, ainda, que Carricaburo (2015), ao mencionar os tipos de *voseo*, o faz a partir das oposições das terminações verbais do presente do indicativo/subjuntivo e suas possíveis alterações. Ao mencionar os tipos de *voseo*, a autora ressalva que os tempos verbais que sofrem alterações dependem das zonas, não sendo tempos verbais tipicamente voseantes: o *futuro*, o *pretérito perfecto simple*, o *imperativo* e o *presente de subjuntivo*. Em certa medida, isso contrapõe o mencionado por Calderón Campos (2010), quando categoriza o *imperativo* como tempo verbal, que tipicamente se modifica frente ao paradigma voseante. Assim, ao citarmos Carricaburo (2015), temos a intenção de melhor descrever as diferentes alterações verbais que podem sofrer as formas verbais dependendo da região da América.

Descrito o fenômeno *voseo* e as suas particularidades, é conveniente apresentar os diferentes paradigmas das formas de tratamento de segunda pessoa existentes na América. Para esse fim, utilizaremos duas classificações que costumam figurar em trabalhos descritivos com a mesma temática (PEREIRA, 2017; LIMA, 2018). No que diz respeito aos paradigmas que se apresentam na América, assunto dominante desta seção,

apresentamos o seguinte quadro-resumo dos aportes teóricos de Carricaburo (2015) e Fontanella de Weinberg (1999):

Quadro 3- Os Paradigmas da América

<b>AMÉRICA TUTEANTE</b>		
Número	Informalidade/Solidariedade/ Familiaridade/Aproximação	Formalidade/Cortesia/ Poder/Distanciamento
SINGULAR	<i>TÚ</i>	<i>USTED</i>
PLURAL	<i>USTEDES</i>	
<b>AMÉRICA VOSEANTE</b>		
Número	Informalidade/Solidariedade/ Familiaridade/Aproximação	Formalidade/Cortesia/ Poder/Distanciamento
SINGULAR	<i>VOS</i>	<i>USTED</i>
PLURAL	<i>USTEDES</i>	
<b>AMÉRICA TUTEANTE/VOSEANTE</b>		
Número	Informalidade/Solidariedade/ Familiaridade/Aproximação	Formalidade/Cortesia/ Poder/Distanciamento
SINGULAR	<i>TÚ/ VOS</i>	<i>USTED</i>
PLURAL	<i>USTED</i>	
<b>AMÉRICA USTEDEANTE</b>		
Número	Informalidade/Solidariedade/ Familiaridade/Aproximação	Formalidade/Cortesia/ Poder/Distanciamento
SINGULAR	<i>USTED</i> <i>TÚ/VOS</i> <i>USTED</i>	
PLURAL	<i>USTEDES</i>	

Fonte: adaptado de Carricaburo (2015).

Quadro 4 – Os sistemas pronominais registrados na América

Relação entre os interlocutores	Sistema II		Sistema III				Sistema IV	
	Singular	Plural	Singular		Plural		Singular	Plural
			IIIa	IIIb	IIIa	IIIb		
Intimidade				<i>vos</i>				
Confiança	<i>tú</i>	<i>ustedes</i>	<i>vos/ tú</i>	<i>tú</i>	<i>ustedes</i>	<i>ustedes</i>	<i>vos</i>	<i>ustedes</i>
Formalidade	<i>usted</i>		<i>usted</i>	<i>usted</i>			<i>usted</i>	

Fonte: adaptado de Fontanella de Weinberg (1999).

Comparando os quadros acima, percebemos que o Sistema II de Fontanella de Weinberg (1999) mantém relação com o que Carricaburo (2015) decidiu chamar de América Tuteante. Fontanella de Weinberg (1999), ao dissertar sobre este sistema, informa

as regiões nas quais ele é registrado: todo o território mexicano e peruano, assim como as Antilhas, também compreendendo a maior parte do território da Colômbia e Venezuela e uma pequena parte do território uruguaio.

Já o sistema IIIa mantém relação com o disposto por Carricaburo (2015) como América tuteante/voseante. Isto fica claro quando Fontanella de Weinberg (1999) afirma que o sistema IIIa está mais difundido nas regiões da América nas quais coexistem o *tuteo* e o *voseo*. A autora esclarece, ainda, que não existe uma limitação funcional precisa para a escolha de uma forma frente a outra, embora também afirme que o uso de *tú* é registrado por falantes mais cultos e em estilos mais cuidadosos. Por outro lado, o uso de *vos* ocorre com falantes de menor nível sociocultural e em estilos menos cuidadosos. Esse sistema IIIa se encontra no sul do Peru, parte do Equador, grande parte da Colômbia, no oeste venezuelano, na região de fronteira entre o Panamá e a Costa Rica e no estado mexicano de Chiapas.

No tocante ao sistema IIIb, há ainda um maior detalhamento do que Carricaburo (2015) chamou de América tuteante-voseante de forma ampla. O sistema em questão é registrado no Uruguai e deixa claro que são os contextos de uso que determinam a escolha entre *vos* e *tú*. Percebamos então que o *vos* é utilizado em contextos de intimidade, *tú* de confiança e *usted* nos contextos de formalidade. No entanto, Fontanella de Weinberg (1999) não deixa claro quais são os aspectos contextuais que repercutem na diferenciação do que ela decidiu chamar de intimidade e confiança. Vale salientar, inclusive, que no Uruguai o tipo de *voseo* registrado é completo e monotongado.

Por fim, o sistema IV, exposto por Fontanella de Weinberg (1999), relaciona-se com o sistema de paradigma *voseante*, proposto por Carricaburo (2015), o qual se registra na maior parte da Argentina, da Costa Rica, Nicarágua e Paraguai.

Considerando todo o exposto sobre a descrição dos sistemas linguísticos das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* da língua espanhola, retomaremos na próxima seção os estudos apresentados com a intenção de discutir e contrapor o discorrido entre os autores sobre os contextos de uso dos fenômenos *tuteo*, *ustedeo* e *voseo* com o objetivo de mapear, de forma mais detalhada, os condicionadores que influenciam tais fenômenos. Para esse fim, além de revisarmos os aportes teóricos de Carricaburo (2015), Fontanella de Weinberg (1999) e Calderón Campos (2010), apresentaremos as contribuições do estudo clássico de Brown e Gilman (1960) para o uso das formas de tratamento e, ainda, os estudos mais recentes de Aijón Oliva (2009) e Lima (2018), que se ocuparam em analisar a variação das formas de tratamento a partir de uma perspectiva socioestilística.

### **.2.3 Contextos de uso das formas de tratamento *tú, vos e usted***

Para apoiar nossa discussão sobre os contextos de usos das formas de tratamento *tú, vos e usted*, acreditamos que, inicialmente, faz-se oportuno discutir de modo amplo os contextos de usos gerais de diferentes formas de tratamento. Nesse sentido, apresentamos o estudo clássico sobre os usos das formas de tratamento denominado *The pronouns of power and solidarity*, de Brown e Gilman (1960).

Brown e Gilman (1960) asseveram que, em um sistema linguístico, existem, pelo menos, dois pronomes destinados ao tratamento de segunda pessoa. Nessa relação binária, há um pronome destinado para o trato de pessoas mais próximas ou em situações menos informais e, também, um pronome destinado ao trato de pessoas marcadamente mais distantes ou em situações mais formais.

A partir dessa relação binária exposta, Brown e Gilman (1960) concluem que existem duas dimensões universais para o uso dos pronomes de tratamento, as quais eles resolveram chamar de Poder e Solidariedade. A dimensão de Poder é definida quando há o controle das ações de um indivíduo sobre outro indivíduo a partir das diferenças de poder existente. O poder ou a semântica do poder é a relação não recíproca ou assimétrica entre pelo menos duas pessoas, na qual uma pessoa superior utiliza uma forma T e uma inferior que utiliza uma forma V. Os autores escolhem por essas duas variáveis T - Solidariedade e V - Poder, pois têm origem no latim antigo, nas quais as formas *tu* e *vos* são utilizadas para a expressão de um tratamento familiar e um educado, respectivamente.

Ao refletir sobre a dimensão/semântica do poder e como isso se evidencia em diferentes países, os autores esclarecem que é oportuno mencionar que as relações de poder não recíprocas são construídas dependendo das funções sociais de cada membro de um grupo. Por exemplo, segundo esses autores, falantes africanos fizeram oito distinções diferentes de poder não recíproco nas relações entre “membros da família”, na relação “cliente e garçom” e na relação entre “chefe e funcionário”, distinções essas quase nunca codificadas nos falantes da França, Itália e Alemanha.

Já na França, por exemplo, a classe social alta, em um contexto de Revolução Francesa, movida pelos princípios que o autor decidiu chamar de “*Fraternité*”, se manteve resistente a preferir o uso de *V*, muito embora o uso de *T* tenha sido registrado em um dado momento histórico. Para os autores, o mesmo aconteceu na Iugoslávia, onde o uso de *T* foi

maior com o estabelecimento do comunismo, e o retorno de *V* ocorreu com o declínio do espírito comunista. Isso seria reflexo da relação entre os usos das formas de tratamento e as ideologias. Em contrapartida, dentro desse mesmo contexto, na Iugoslávia, um soldado de um exército diz *V* ao seu comandante, mas esse general devolve uma forma de tratamento *T* assimétrica. Assim, inferimos que as formas *T* e *V* também possam desvelar as ideologias de um grupo.

Diante do exposto, podemos inferir que, no uso das formas de tratamento da língua espanhola, também haverá a tendência a empregá-las com base nas duas dimensões expostas. Inclusive, podemos supor que as relações de Poder e Solidariedade irão se revelar peculiares dependendo das regiões analisadas. Tal hipótese é confirmada com a investigação de Morín, Almeida e Rodríguez (2010), que destacam que as diferentes sociedades e culturas concebem as relações sociais de forma distinta. Assim, os estudos descritivos sociolinguísticos dar-nos-ão uma melhor visão do funcionamento do sistema pronominal espanhol. Por isso, revisaremos os estudos de Carricaburo (2010, 2015) e Calderón Campos (2010) no que toca aos contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

Carricaburo (2015) afirma que na língua espanhola, além de um sistema binário das formas de tratamento dispensadas a um único interlocutor *tú* e *usted*, registra-se também um sistema ternário entre *tú*, *vos* e *usted*. Tal constatação coincide com o que Brown e Gilman (1960) propõem com seu sistema binário. No entanto, para a autora, o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* pode ser simplificado em uma forma de respeito, *usted*, e duas formas menos formais, *tú* e *vos*, onde as alternâncias para o uso dessas formas dependem das normas regionais de um mesmo país.

Calderón Campos (2010), por sua vez, ao expor os contextos de usos das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, afirma que é uma escolha pouco acertada determinar o uso de *usted* como uma forma de expressão de cortesia ou respeito e, ainda, que o *tú* remeta aos valores inversos. Para o autor, quando se trata um amigo de *tú*, de forma alguma ocorre um tratamento desrespeitoso. Logo, a determinação das diferenças e a noção de respeito são “terrenos movediços”, de análise mais pragmática e não devem ser considerados. Ao afirmar isso, o autor esclarece que a escolha das formas de tratamento adequadas está pautada na situação, no contexto e nas circunstâncias de cada comunidade de fala.

Ao descartar os conceitos de cortesia e respeito para sua abordagem geral<sup>16</sup>, Calderón Campos (2010) propõe etiquetas de solidariedade, confiança e intimidade, representadas em três graus de proximidade com o interlocutor: mínima (solidariedade sem confiança, nem intimidade), média (confiança) e máxima (intimidade). O tratamento de *tú* e *vos* implica na proximidade com o interlocutor nesses três graus. Portanto, o uso de *tú* e *vos* pelo falante é dado quando este julgar possuir com seu interlocutor uma relação de solidariedade, confiança e intimidade. Já ao contrário, escolhe-se *usted* para indicar distância (classe social, hierarquia, etc.).

Tal abordagem, em certa medida, está de acordo com Carricaburo (2015). Para a autora, o *tuteo* e o *voseo* são utilizados para expressar familiaridade, informalidade, solidariedade e proximidade psicológica ou afetiva. Por sua vez, a solidariedade é descrita pela autora como a relação entre iguais, pessoas da mesma classe, que possuem a mesma ideologia, a mesma profissão e os mesmos grupos de interesses, tais como esportes, ambiente escolar, etc. A autora esclarece que o uso de *tú* não recíproco pode significar menor autoridade e menor idade de quem recebe.

Já Calderón Campos (2010) acrescenta que, independente dos traços de proximidade, é possível dirigir-se ao seu interlocutor com *tú* ou *vos* quando esse é jovem, especialmente entre crianças e adolescentes. Este seria, então, o único caso no qual o *tú* ou *vos* não serve para expressar intimidade, a não ser se vier exigido pela assimetria de idade. Assim, para Calderón Campos (2010), em todos os outros os casos a escolha entre *usted* ou *tú/vos* vem determinada pelo desejo, conveniência ou a obrigação do falante em manter mais ou menos distância de seu interlocutor e é a partir do uso adequado ou inadequado dessas formas, com base nas pautas gerais apresentadas, que surgem as valorações sociais desses pronomes de tratamento.

Calderón Campos (2010) também chama atenção para o uso inadequado das formas de tratamento e seus significados sociais quando, por exemplo, o falante sai do convencional ou mantém menor ou maior distância esperada, que podem ser entendidas como desrespeito, excesso de confiança ou trato excessivamente frio, distante, etc. No entanto, o autor considera que essas valorações são secundárias para o uso das formas de tratamento e prefere reduzir os significados básicos das escolhas pronominais para a expressão da distância, deixando os demais valores para estudos mais pragmáticos. Entre

<sup>16</sup> Calderón Campos (2010) expõe que, embora sejam inúmeras as investigações que tratem das formas de tratamento da língua, a soma das pesquisas de diferentes zonas dialetais oferece uma enorme dispersão de dados que requerem uma inteligível sistematização. Assim, ao tratar dessa temática, as pautas que regulam a escolha entre as formas *tú*, *vos* e *usted* a serem discutidas são genéricas e dizem respeito a critérios gerais, utilizados por falantes de espanhol.

esses valores se apresentam respeito, carinho, (des)igualdade, hierarquia, impaciência, raiva, mal-estar, calor humano, desprezo, insulto, paternalismo, servidão, humilhação, etc.

Calderón Campos (2010) esclarece que nos últimos séculos, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, houve uma tendência para a redução da distância social, ou melhor, uma valorização positiva das tentativas de redução da distância social. Durante o século XX, o conceito de solidariedade foi amplamente estendido e houve um aumento nas possibilidades de uso do *tuteo* e do *voseo*. Essa tendência é apresentada por Brown e Gilman (1960) quando asseveram que, gradativamente, as formas de poder vêm sendo substituídas por formas de solidariedade na sociedade moderna.

Por outro lado, o uso de *usted* para Carricaburo (2015) é registrado em contextos de formalidade e poder, nos quais seu uso é preferido em relações não recíprocas, de maior autoridade ou idade de quem o recebe. Também é possível registrar o uso de *usted* solidário e informal quando empregado entre iguais que desejam manter distância ou que pesem diferentes variantes como maior idade de um ou maior prestígio social de outro, ou até mesmo a marcação da distância psicológica ou afetiva quando um pai deseja repreender seu filho e, para isso, utiliza a forma *usted*.

Ainda sobre o uso do *usted* solidário ou o fenômeno *ustedeo*, Carricaburo (2010), em um estudo que investiga o *ustedeo* na Argentina, chega à conclusão de que, inicialmente, a forma *usted* atua como modo de identificação prática entre classes sociais. Assim, o uso da segunda pessoa pronominal e verbal no fenômeno *ustedeo* surge inicialmente no registro coloquial. Segundo o estudo empreendido, o uso de *usted* se dá entre pessoas do mesmo sexo e entre casais, com marca da endogamia<sup>17</sup> entre grupos sociais de classe alta. No entanto, segundo Carricaburo (2010), o fenômeno foi estendido a classes sociais mais baixas que tentavam imitar classes sociais de maior prestígio social.

Na atualidade, as classes média e alta utilizam o *usted* solidário na Argentina como signo de pertencimento e integração social, uma vez que o desgaste do uso da forma *vos*, estendida para contextos solidários simétricos e assimétricos, cria uma lacuna para o trato especial entre iguais. Dessa forma, aspectos como a amizade e o companheirismo entre jovens se manifestam com o emprego de *usted*, que privilegia a imagem do interlocutor que integra um grupo.

Por fim, embora os seguintes estudos não completem as três formas aqui estudadas, *tú*, *vos* e *usted*, sendo limitados a explicar os contextos de uso das formas *tú* e *usted*, mencionamos as investigações de Aijón Oliva (2009), Avendaño de Barón (2014) e

<sup>17</sup> Endogamia: ação de casar com pessoas da mesma classe social.

Lima (2018), as quais apontam para motivações extralinguísticas diferentes das apresentadas até o momento, que estão em torno de três aspectos gerais: o *efeito pretendido*, o *estilo discursivo* e *as relações entre interlocutores*. Ao apresentar esses estudos, esperamos ampliar o entendimento dos diferentes contextos de uso das formas de tratamento em estudo.

Aijón Oliva (2009), ao estudar os pronomes *tú* e *usted*, a partir de fatores socioestilísticos e cognitivos desenvolveu uma pesquisa que objetivava analisar algumas estratégias persuasivas em publicidade da língua espanhola. Entre outras conclusões, destacamos as que afirmam que o uso de *usted* foi maior quando o anúncio publicitário desejava transmitir uma mensagem carregada de *qualidade, experiência ou profissional, tradição e luxo*. Também ganha destaque a conclusão de que o âmbito da atividade social anunciada seria fator relevante na escolha das formas *tú* e *usted*. Ao estabelecer dez categorias diferentes (*automóveis, eletrônica e informática, hotelaria, móveis e decoração, ócio e espetáculos, publicidade informativa, roupa, complementos, serviços, supermercados e alimentação e moradia*), o estudioso concluiu que os anúncios classificados na categoria “ócio e espetáculos”, devido ao seu caráter lúdico, favoreciam a ocorrência de *tú*. O autor afirma que a escolha das formas de tratamento em anúncios publicitários não se dá por acaso, bem como não se considera somente o perfil do consumidor, mas também depende do publicitário que maneja o ato comunicativo e o efeito que se pretende alcançar no público-alvo.

Lima (2018), por sua vez, ao estudar a variação dos pronomes *tú* e *usted* no espanhol oral de Valência, considerou diferentes variáveis para sua investigação. Além das variáveis linguísticas e sociais, chama-nos a atenção o controle de três variáveis estilísticas diferentes, que se mostraram relevantes para a compreensão do uso das formas de tratamento sob análise. Para além da variável estilística, já discutida nesta seção, *a relação de proximidade entre locutores* e a sua influência na escolha de um pronome frente a outro, também foi considerada uma variável pouco recorrente em estudos sociolinguísticos: o *estilo discursivo*<sup>18</sup>.

Avendaño de Barón (2014), em estudo inicial, expôs que os diferentes *estilos discursivos* favorecem e influenciam o uso das formas de tratamento. Por sua vez, Lima (2018), ao escolher a variável *estilo discursivo*, conclui que os estilos *expositivos* e *argumentativos* foram favoráveis à ocorrência da forma de tratamento *tú*, embora

<sup>18</sup> O termo *estilo discursivo*, empregado no estudo de Lima (2018), foi utilizado como sinônimo de sequência textual, referindo-se à proposta de Adam (1997), na qual classifica as sequências textuais em: *narrativa, expositiva, descritiva, argumentativa* e *dialogal*.

podéssemos supor, empiricamente, que as formas de tratamento fossem registradas com maior frequência no *estilo dialogal*.

Diante do exposto, podemos concluir que a variação das formas de tratamento *tú, vos e usted* e seus contextos de uso é uma temática complexa e que sua abordagem em livros didáticos de língua espanhola não deveria estar limitada apenas à norma-padrão, utilizada em único país do sistema pronominal espanhol, bem como à noção de uso formal ou informal da língua, ou, ainda, à presença ou ausência de respeito, conforme propõem algumas abordagens gramaticais. Ao expor a relevância das variáveis dos condicionadores extralinguísticos clássicos, mais especificamente de idade e de região, das dimensões de Poder e Solidariedade e das relações entre interlocutores, é oportuno repensar a apresentação dessa temática em materiais didáticos que possam favorecer, minimamente, a reflexão por parte do aluno das dimensões sociais e estilísticas da variação linguística em estudo.

Ao pensar a aplicabilidade desses estudos na prática, faz-se relevante ponderar que a ausência da transposição didática dessas discussões teórico-analíticas pode comprometer o entendimento do sistema pronominal espanhol e a sua adequada utilização. Desse modo, o aluno se afasta da realidade linguística de diferentes comunidades de fala, pois a apresentação do fenômeno em estudo nas abordagens gramaticais tradicionais é meramente uma abstração ou generalização rasa dos fatos linguísticos apontados em estudos descritivos.

Nesse sentido, ao constatararmos que a dimensão de Poder e Solidariedade de Brown e Gilman (1960) direciona uma parte significativa dos contextos de usos das formas de tratamento *tú, vos e usted* e, ainda, que a situação é um aspecto relevante para a compreensão socioestilística da variação linguística (SILVA-CORVALÁN, 2001), torna-se minimamente necessário refletir em que medida o ensino dessas formas linguísticas nos livros didáticos poderá trazer aportes teóricos que permitam ao aluno refletir sobre alguns questionamentos, tais como: Com quem se fala? Em qual ambiente, situação ou contexto? Com qual propósito? Qual relação mantém? Quais papéis sociais desempenham? Assim, na tentativa de responder essas perguntas, poderão ser suscitadas discussões que evidenciem aspectos sociais e estilísticos, registrados em situações comunicativas, que facilitem o entendimento da variação linguística das formas de tratamento sob análise.

Para que possamos construir um caminho para a abordagem da variação linguística em língua estrangeira, recordamos Bortoni-Ricardo (2004) quando discute sobre a presença da variação linguística no ensino escolar do português brasileiro (PB). A autora

tenta traçar uma metodologia para a análise da variação linguística em língua materna. Ainda que os contextos de ensino e aprendizagem de línguas sejam diferentes (língua materna e língua estrangeira), refletir sobre uma metodologia proposta para o ensino da variação linguística em sala de aula de língua materna poderá nos ajudar a buscar caminhos assertivos para o tratamento da variação linguística da língua espanhola na educação básica do Brasil.

Bortoni-Ricardo (2004), em seu estudo, tenta esclarecer que não existem fronteiras rígidas para que possamos classificar os diferentes falares do português brasileiro. É a partir desse entendimento que a autora constrói uma noção de contínuo aplicado à análise da variação linguística, sendo três os contínuos: i) o contínuo de urbanização, ii) o contínuo de oralidade-letramento, e o iii) contínuo de monitoração estilística.

Ao propor o *contínuo de urbanização* aplicado como metodologia de análise da variação linguística em língua materna, Bortoni-Ricardo (2004) tenta demonstrar que é possível situar qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo ao considerar a região onde ele nasceu e viveu. Temos então como opostos do mencionado contínuo *as variedades rurais isoladas e as variedades urbanas padronizadas*, sendo o a *área rurbana*<sup>19</sup> a mediana do contínuo.

No que diz respeito ao *contínuo de oralidade-letramento*, podemos concebê-lo pela oposição entre *eventos de oralidade* e *eventos de letramento*, que classificaria os diferentes eventos linguísticos. Para a autora, o texto escrito passa a ser a referência para a classificação entre *eventos de letramento* (com base em registros escritos) e *eventos de oralidade*, nos quais não houve influência direta da escrita. Por último, o *contínuo de monitoração estilística* está relacionado à oposição entre situações de comunicação espontâneas e situações previamente planejadas. Para Bortoni-Ricardo (2004), está claro que os falantes alternam estilos monitorados que exigem muita atenção e planejamento e estilos menos monitorados, realizados com um mínimo de atenção. Para ela, essa alternância de estilos monitorados está relacionada aos seguintes fatores: i) o ambiente, ii) o interlocutor, e iii) o tópico da conversa.

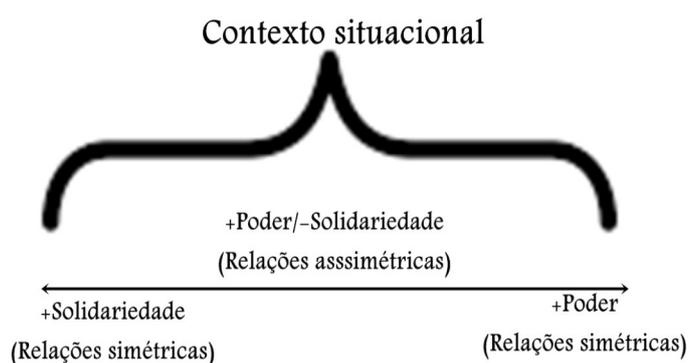
Ao expor brevemente o discutido por Bortoni-Ricardo (2004), concordamos com ela quando destaca que em língua materna não existem fronteiras rígidas para que

---

<sup>19</sup> Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, possivelmente pela absorção de tecnologia agropecuária.

possamos classificar os diferentes falares do português brasileiro. Assim, a mesma fragilidade em estabelecer fronteiras para classificar os diferentes falares em língua espanhola possivelmente será percebida na análise da variação linguística no espanhol. Nesse caso, no contexto de ensino de língua estrangeira, a língua espanhola está presente como língua oficial em mais 21 países e classificar diferentes variantes linguísticas de forma dicotômica como culta ou formal ou coloquial/informal, como alguns livros didáticos tendem a fazer, não nos parece dar condições ao aluno para refletir de forma mais profunda sobre o fenômeno da variação linguística.

Logo, no que diz respeito aos contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* discutidos e detalhados até o presente momento, propomos um *continuo socioestilístico* para análise da variação linguística das formas de tratamento de segunda língua no contexto escolar:



Fonte: elaborado pela autora com base em Brown e Gilman (1960) e Silva-Corvalán (2001).

Ao revisar os contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* expostos neste trabalho, constatamos que apenas os fatores sociais clássicos não são suficientes para que possamos compreender os valores sociais que assumem as escolhas linguísticas das formas de tratamento de segunda. Percebemos então a relevância das dimensões de poder e solidariedade quando tentamos explicar os condicionamentos sociolinguísticos que podem influenciar as escolhas de uma forma de tratamento ao invés de outra. Percebemos ainda como as relações de poder e solidariedade podem variar de acordo com o contexto situacional no qual acontece a interação linguística. É isso que asseveram Brown e Gilman (1960) ao explicarem que os diferentes sistemas pronominais sofrem influências dessas dimensões e que as relações interpessoais de poder e solidariedade podem ser simétricas e assimétricas. Brown e Gilman (1960) esclarecem ainda que as situações de poder/solidariedade variam de acordo com as funções sociais de

cada grupo e que essas funções são construídas de acordo com cada sociedade. Para Silva-Corvalán (2001), é o contexto situacional a matriz dos diferentes componentes que atuam na interação linguística, sendo um dos componentes do contexto situacional as relações entre participantes. Já Bortoni-Ricardo (2012), ao propor o contínuo socioestilístico, observa fatores como o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Parece-nos então haver uma convergência para expor que os interlocutores de uma dada situação comunicativa e as relações nas quais estes desempenham, bem como o contexto situacional ou ambiente em que acontece uma dada interação linguística, são fatores relevantes para a compreensão mais profunda do funcionamento da variação linguística.

Assim, propomos um contínuo para a análise da variação linguística das formas de tratamento de segunda pessoa a partir das relações interpessoais poder e solidariedade, abarcado pelo contexto situacional.

Na extrema-direita, representamos as relações simétricas de extremo Poder e menor Solidariedade, nas quais ambos os falantes dispensam formas de Poder (P). Temos assim uma relação simétrica de poder. No gráfico, essa relação foi representada pelos sinais (+ poder), uma vez que a dimensão de poder nesse extremo predomina.

Já na extrema-esquerda, localizamos as relações simétricas de extrema Solidariedade e menor Poder, nas quais ambos os falantes dispensam formas de solidariedade. Logo, temos uma relação simétrica de solidariedade representada no gráfico pelos sinais (+ solidariedade), já que a dimensão da solidariedade predomina nesse extremo.

Na mediana do contínuo, representamos as relações assimétricas de Poder e Solidariedade, uma vez que é possível que um interlocutor dispense um tratamento de Poder e receba um tratamento de Solidariedade (S) ou que, ainda, esse mesmo interlocutor dispense um tratamento de Solidariedade e receba um tratamento de Poder. Assim, teríamos as relações assimétricas de Poder e Solidariedade representadas no gráfico pelos sinais + poder/- solidariedade. Devemos destacar que a mediana do contínuo serve unicamente para representar as relações assimétricas de poder e solidariedade e não como limite entre as dimensões de Poder e Solidariedade, dada a própria dificuldade de estabelecer delimitações entre ditas dimensões. Destacamos ainda que sendo o contexto situacional a matriz da interação comunicativa (SILVA-CORVALÁN, 2001), é ele que irá calibrar todo o contínuo socioestilístico proposto acima.

## .2.4 Súmula do capítulo

Nesta seção, compreendemos que o uso das formas de tratamento para a segunda pessoa no mundo hispanofalante é um ponto bastante complexo. Foram explicitadas as formas de tratamento de segunda pessoa que figuram tanto em território espanhol como na América. Entendemos ainda que essa divisão está relacionada a peculiaridades pontuais relacionadas ao uso das formas de tratamento *vos* e *vosotros*.

A Espanha possui a particularidade de não registrar a forma *vos*, amplamente difundida na América. Em contrapartida, em diferentes regiões da América se registra o uso do *voseo*. No que diz respeito à Espanha,  possível apontar ainda que, embora o sistema pronominal predominante seja *tuteante*, a Andaluzia Ocidental, Córdoba, Jaén e Granada não registram o uso *vosotros* para o trato de segunda pessoa plural, o que nos faz depreender que a Espanha apresenta dois sistemas pronominais.

Já na América, além de possuir três paradigmas denominados *tuteante*, *voseante* e *tuteante-voseante*, registra-se o fenômeno *voseo*, que se apresenta nesta região em três tipos distintos: pronominal, verbal e completo. Ao se referir ao *voseo* verbal e suas alterações paradigmáticas nas formas verbais, essas podem ser monotongadas ou ditongadas na vogal mais aberta ou na vogal mais fechada. Vimos ainda que embora bastante utilizado na América, o *vos* não alcançou todas as regiões americanas. Ao expor o sistema II de Fontanella de Weinberg (1999), percebemos que regiões como todo o território mexicano e peruano, as Antilhas, assim como maior parte do território da Colômbia e Venezuela e uma pequena parte do território uruguaio não registram o uso do *vos*, sendo essas regiões *tuteantes*.

Por fim, revisamos os contextos de uso que favorecem o uso dos fenômenos *tuteo*, *ustedeo* e *voseo* e percebemos que os aspectos pautados em Carricaburo (2015) e Calderón Campos (2010) não são concordantes, embora apontem para a mesma direção, ou seja, a de que somente a presença ou ausência de respeito nas relações entre interlocutores seja capaz de influenciar a escolha da forma de tratamento. Chegamos à conclusão de que a formalidade, distância e proximidade entre interlocutores, a idade, o poder e a solidariedade são fatores condicionantes para a alternância de *t*, *vos* e *usted*.

Em outras palavras, as relações entre falantes e as dimensões de poder e solidariedade se mostraram relevantes para o detalhamento dos contextos de usos das formas de tratamento em estudo. Também compreendemos que estudos socioestilsticos

das formas de tratamento mais recentes indicam o controle do *estilo discursivo* como fator relevante para a escolha pronominal.

Com base no que foi explicitado, podemos concluir que a abordagem das formas de tratamento de segunda pessoa, *tú*, *vos* e *usted* nos livros didáticos de língua espanhola para fins de ensino e aprendizagem necessita pautar-se nas revisões teóricas apresentadas, e, em certa medida, precisa favorecer ao aluno o conhecimento das formas de tratamento além da norma considerada padrão de um único país e seus respectivos contextos de uso.

Diante do exposto, ressaltamos que, em nossa análise dos livros didáticos, pretendemos retomar as revisões teóricas apresentadas nessa subseção que dará suporte para as nossas discussões quando apontarem as abordagens assertivas ou limitadas das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir de um ponto de vista socioestilístico. Neste sentido, as seguintes colaborações teóricas fornecerão subsídios para uma possível abordagem didática mais contundente e exequível, que contemple os seguintes aspectos:

- a. A admissão de quatro sistemas pronominais distintos na língua espanhola (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999);
- b. O reconhecimento dos diferentes paradigmas das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* (*tuteante*, *voseante* e *ustedeante*) (CARRICABURO, 2015);
- c. O assentimento do fenômeno *voseo* como fenômeno híbrido e proveniente de países americanos falantes de língua espanhola (CALDERÓN CAMPOS, 2010 e CARRICABURO, 2015);
- d. A concordância de que há uma dimensão universal de Poder e Solidariedade aplicada às formas de tratamento (BROWN e GILMAN, 1960);
- e. A constatação de que diferentes motivações linguísticas e extralinguísticas influenciam a escolha da forma de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

As motivações linguísticas e extralinguísticas apresentadas neste capítulo foram:

- a) Motivações linguísticas:
  - *Modo imperativo e presente de indicativo* (CALDERÓN CAMPOS 2010)
- b) Motivações extralinguísticas:
  - *Confiança e intimidade* (CALDERÓN CAMPOS, 2010);
  - *Classe social* (BROWN e GILMAN, 1960 e CARRICABURO, 2015);
  - *Estilo discursivo* (AVENDAÑO DE BARÓN, 2014 e LIMA, 2018);
  - *Efeito pretendido* (AIJÓN OLIVA, 2009);

- *Familiaridade e informalidade* (CARRICABURO, 2015);
- *Idade* (CARRICABURO, 2015);
- *Proximidade com o interlocutor* (CARRICABURO, 2015 e CALDERÓN CAMPOS 2010);
- *Uso regional* (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999 e CARRICABURO, 2015);
- *Relações interpessoais de simetria e assimetria* (BROWN e GILMAN, 1960; CALDERÓN CAMPOS, 2010 e CARRICABURO, 2015);
- *Tú impersonal* (HIDALGO NAVARRO (1997).

### **.3 A VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Ao expor os contextos de usos das formas de tratamento *tú, vos e usted* na seção 2.3 desta dissertação, notamos que as motivações extralinguísticas para a escolha de uma forma de tratamento 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 deste capítulo objetiva retomar os conceitos básicos da sociolinguística variacionista, bem como expor e discutir os principais conceitos de estilo assumidos pela Sociolinguística e reverberados nesta investigação que colaboraram com o nosso entendimento da dimensão estilística da variação linguística.

Em um segundo momento, também é nossa intenção discutir as possíveis contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino da variação linguística, mais especificamente no ensino da variação da linguística em línguas estrangeiras. Para isso, apoiamos-nos em alguns documentos norteadores da educação básica brasileira, tais como os PCNEM (2000) e as OCNEM (2006). Logo, este capítulo está dividido em duas seções intituladas: i) a dimensão estilística da variação linguística: revisitando conceitos, e ii) as contribuições da Sociolinguística Educacional e o ensino da variação linguística na educação escolar.

#### **.3.1 A dimensão estilística da variação linguística: revisitando conceitos**

É a partir do pressuposto de que língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra e da consciência da heterogeneidade linguística que muitos especialistas se dedicam a estudar a língua, estabelecendo uma relação necessária com a comunidade de fala<sup>20</sup> em que ela está envolvida, considerando não somente os aspectos linguísticos para o

<sup>20</sup> 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: “*The speech community is not defined by any marked agreement 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*

melhor entendimento do sistema linguístico, mas, também, os aspectos sociais (MOLLICA, 2003). Labov (2008[1972]) já enfatizava que a Sociolinguística está preocupada em estudar a língua tanto diacrônica quanto sincronicamente, mas, em ambos os casos, considera seus contextos sociais. Nesse sentido, podemos afirmar que a Sociolinguística considera em seus estudos linguísticos a língua e seu entorno social.

É importante ressaltar que sendo a língua heterogênea e considerando seu entorno social, ela sofre mudanças. Por isso, devemos considerar a variação linguística como um fenômeno social real. De acordo com Labov (2008[1972]), a variação linguística consiste na alternância de alguns elementos por outros que desempenham as mesmas funções. Para Mollica (2003, p. 10), “a variação é um fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas chamadas variantes”. Pontes (2012, p. 77), ao dissertar sobre a variação linguística, ratifica o exposto pelos autores ao dizer que a variação linguística é a existência de diferentes possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística à disposição, isto é, diferentes estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de possíveis realizações entre recursos expressivos à disposição do falante. Com o fim de exemplificar, é possível mencionar os termos *colectivo* e *guagua*, usados respectivamente na Argentina e em Porto Rico, equivalentes ao termo *autobús*<sup>21</sup>, usado na Espanha.

Por sua vez, para Moreno Fernández (2010, p. 23), são exemplos de variação linguística a presença de dois ou mais elementos alternativos para atingir o mesmo propósito comunicativo. É importante mencionar que quando Labov (2008[1972]) trata da heterogeneidade da língua, ele se refere à variação linguística que pode ser sistematizada, sendo essa variação um fenômeno real que surge através da interação social.

Portanto, para evitar alguns equívocos sobre as principais contribuições teóricas da Sociolinguística que utilizaremos neste trabalho, é conveniente discutir alguns conceitos básicos da Sociolinguística, tais como: Variante/Variável Linguística (em todo caso, é conveniente esclarecer como concebemos norma-padrão e não padrão) e os tipos de variação linguística. Também é oportuno esclarecer quando uma variação linguística passa a ser considerada mudança linguística, identificar os diferentes condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que podem afetar o uso de uma variante e discutir a compreensão que assumimos sobre a variação socioestilística.

---

*are invariant in respect to particular levels of usage.”*

<sup>21</sup> Em português: ônibus.

Segundo Tarallo (2005), a variante linguística refere-se às diferentes formas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto comunicativo, enquanto a variável linguística se refere ao conjunto dessas variantes. Este é o caso, por exemplo, dos estudos realizados no espanhol falado no Panamá e no espanhol falado em Porto Rico, com pessoas residentes na Filadélfia, que encontraram três maneiras de marcar o plural: o [s], [ø] e o fricativo aspirado [h], ou seja, três variantes para a variável <s> da pluralidade. Assim, existindo diferentes variantes para um fenômeno variável, isto é, um conjunto de opções de comunicação em um contexto social, é natural que haja uma classificação quanto à aceitabilidade ou a valoração dessas variantes dentro de nossa sociedade. Portanto, é necessário que sejam esclarecidos, segundo a Sociolinguística, alguns conceitos relacionados ao termo “norma”, que apresenta algumas nuances diferentes de acordo com a visão dirigida à sua definição.

Na visão de Faraco (2002), a norma-padrão é a norma de prestígio quando comparada às demais variantes, que visa padronizar a língua e considera tudo o que é diferente dela como incorreto. Por sua vez, Rodrigues (2002) define o conceito de norma-padrão como o padrão ideal, o que algumas pessoas escolhem arbitrariamente como “melhor” e que deve ser usado por pessoas que realmente valorizam ou prezam pela língua. Por tudo isso, podemos entender uma norma não padronizada como uma opção que não se ajusta ao padrão de língua, que foi estabelecido sob critérios previamente fixados do ponto de vista prescritivo. Assim, somos levados a concluir que “os falantes estão destinados a usar a norma-padrão já bem-aceita pela sociedade”. No entanto, essa não é a realidade na qual vivemos: tanto em língua materna quanto em uma língua estrangeira, as línguas naturais são ricas em variedades que não se encaixam no padrão da língua e tais variedades são utilizadas em suas comunidades de fala.

Ao reconhecer essa riqueza de variedades, também é oportuno recordar que a variação linguística, além de ocorrer em diferentes níveis da língua (fonético, léxico, morfológico e discursivo), também pode ser classificada em diferentes tipos, tais como: diatópica, diastrática, diafásica, diamésica e diacrônica. Segundo Tarallo (2005), a variação diatópica é aquela relacionada às diferenças regionais ou geográficas, a diastrática envolve as diferenças de classe social, idade, etc., e a diafásica é aquela relacionada aos diferentes contextos de comunicação e estilos da linguagem. A variação diamésica trata das diferenças das modalidades da escrita ou fala e a variação diacrônica são diferenças relacionadas aos momentos históricos da língua e sua evolução.

Ainda sobre a variação linguística, faz-se oportuno retomar a afirmação clássica de Weinreich, Labov e Herzog (1968), quando afirmam 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 toda mudança do sistema linguístico precede uma variação linguística. No caso da língua espanhola, exemplificamos o exposto com a própria evolução da forma linguística *vuestra merced*, hoje *usted*, em que esta forma inovadora foi consolidada, desaparecendo a forma linguística empregada anteriormente. E então temos as formas *vos* e *tú* que em diferentes países da América são usadas em variação para remeter a um único interlocutor em contextos de solidariedade. Embora ambas as formas coexistam e disputem espaço em diferentes contextos de uso, nenhuma delas deixou de ser registrada, não consolidando assim uma mudança linguística.

Deve-se pontuar também que diversas motivações influenciam o uso de uma variante em detrimento de outra. Segundo Labov (2008[1972]), diferentes fatores afetam o sistema linguístico, tanto de ordem interna e estrutural ou de ordem externa e social. Labov preferiu chamar esses fatores de condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Os condicionadores extralinguísticos sociais mais comuns nas pesquisas sociolinguísticas são grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária (COELHO *et al.*, 2015).

Labov (2008[1972]), além de definir os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, apresenta um conceito para estilo<sup>22</sup> em seus estudos com cidadãos da cidade de Nova Iorque para melhor esclarecer os aspectos que podem influenciar a escolha do falante por uma determinada variante. Na concepção do autor, a questão estilística conduz o falante para um grau (maior ou menor) de monitoramento da fala e está diretamente relacionada à atenção dada à fala. Assim, quanto mais monitorada seja a fala (em contextos mais formais), mais provavelmente este usuário da língua buscará usar os registros linguísticos que estejam mais próximos de uma norma-padrão. Quanto menos monitorada seja a fala (em contextos menos informais), o falante utilizará o registro linguístico que Labov denomina ser o “vernáculo da língua”. Neste sentido, a variação estilística estaria diretamente relacionada ao grau de atenção prestado à fala, podendo-se

---

<sup>22</sup> Nesta pesquisa, o estilo é visto além da definição primeira apresentada por Labov (2008[1972]). A definição de estilo assumida nesta pesquisa de modo geral se relaciona “como uma restrição que pode favorecer ou não a escolha de uma dentre as diferentes variantes que constituem uma variável” (HORA e WETZELS, 2011, p. 148).

assim definir um “*continuum*” no qual no topo estaria a variedade considerada de prestígio. Por outro lado, encontra-se no nível mais baixo a variedade dita estigmatizada.

Bell (1984) discordava dessa noção dada ao estilo por Labov em seus estudos sociolinguísticos. A questão estilística estaria relacionada à audiência do falante, ou seja, para qual interlocutor um falante se dirige. Logo, em situações com menor informalidade de interação, ainda existe um monitoramento da fala. Sendo assim, quanto mais próximo for a audiência do interlocutor, mais influência esta terá sobre as escolhas linguísticas por dada variante.

Embora esses estudos datem da década de 1980, dentro do contexto de investigações sociolinguísticas brasileiras tal dimensão socioestilística para variação linguística ainda é pouco abordada. Veloso (2014) destaca que os estudos sociolinguísticos em geral, e sobretudo os estudos brasileiros, apresentaram a tendência de privilegiar a análise dos fatores estruturais e sociais em detrimento do fator *estilo*.

Segundo Freitag, Martins e Tavares (2012), com base nos estudos de Eckert (2012), dentro dos estudos sociolinguísticos de modo geral há três grandes ondas.

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.

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 socioestilístico em comunidades de práticas<sup>23</sup>. 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”.

Nesse sentido, constatamos que as questões relacionadas ao estilo não figuram como objeto de estudo recente em pesquisas sociolinguísticas. Logo, é conveniente agora esclarecer como compreendemos a variação socioestilística que figura nesta investigação. Com o único intuito de melhor explicar a variação linguística de uma língua, não tratamos os conceitos apresentados até o momento como excludentes ou apostos, mas como conceitos complementares que poderão ser úteis para atingir o objetivo desta pesquisa: explicar a variação das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Diante do exposto, além das noções de estilo propostas por Labov (1972, 2001) e Bell (1984), pautamo-nos também na noção estilística proposta por Eckert e Rickford (2001) e Schilling-Estes (2002). Ao refletirmos sobre as duas noções apresentadas até o momento, percebemos que ambas possuem enfoques diferentes, uma vez que Labov (1972, 2001) pauta a noção de estilo com foco no falante e Bell (1984) com o foco no ouvinte. Ao constatar tal polaridade nessas dimensões estilísticas, Schilling-Estes (2002) expõe duas assertivas: i) os falantes são criativos e suas escolhas linguísticas são conscientes e não dizem respeito apenas a elementos presentes nas situações comunicativas e ii) os falantes se adéquam a situações externas e não somente a situações internas, mas também se adéquam às relações com o outro e às suas próprias identidades. É a partir deste segundo ponto que percebemos uma diferenciação das noções de estilo expostas até o momento. Ao tratar de questões sobre identidade, a dimensão estilística da variação linguística passa a analisar os papéis sociais que os falantes assumem em suas comunidades e, portanto, discorda do enfoque apresentado até então: ora o falante, ora o ouvinte.

Segundo Eckert e Rickford (2001), o indivíduo não existe fora da matriz social e o estilo deve ser visto como uma prática daquilo que somos e não somos e isso se relaciona com a construção da persona/identidade, que afeta diretamente nossas escolhas

---

<sup>23</sup> Entendemos 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: “*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.*”

linguísticas. Para Eckert e Rickford (2001) e Schilling-Estes (2002), as escolhas e combinações realizadas pelo falante são intencionadas para produzir diferentes maneiras de falar.

Correlacionado o exposto até o momento e as explicações de Silva-Corvalán (2001, p. 116), podemos concluir que apenas as características sociais (como idade, sexo, nível educacional, etc.) são insuficientes para explicar o contexto estilístico da variação linguística. Ao tratar do “contexto estilístico da variação”, a autora afirma que assim como a fala, outras formas de condutas sociais se modificam e se adaptam a diferentes situações e que certos usos linguísticos são apropriados ou não, a depender da circunstância. Assim, haveria uma “escala de formalidade” entre diferentes construções linguísticas disponíveis ao falante, no qual o contexto situacional, em maior medida, determina o que deve fazer o falante.

Para a autora, é possível inferir que nas realizações linguísticas “¿*Querih un traguito?*” e “¿*Le puedo ofrecer algo de beber?*”<sup>24</sup> é a relação de solidariedade ou amizade entre o falante e o interlocutor que condicionam a escolha linguística por uma frase em detrimento da outra. Neste sentido, a autora conclui que ao reconhecer o contexto situacional como aspecto relevante à questão estilística da variação, é possível diferenciar quatro componentes básicos dentro deste contexto: o cenário, o âmbito de uso, o propósito e os participantes. A interação entre esses componentes impulsiona uma ampla e complexa gama de estilos de formalidade. Na visão da autora, as variações das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* são estudadas como reflexo dos diferentes padrões interpessoais e regras sociais e é a “situação” a matriz para os demais componentes da interação linguística.

O estudo *The pronouns of power and solidarity*, de Brown e Gilman (1960), mencionado por Silva-Corvalán (2001), é um estudo clássico das formas de tratamento e suas reflexões são oportunas para o entendimento da variação socioestilística. Medina Morales (2010) assevera que, além de ser um estudo clássico, a investigação foi responsável por propor uma orientação radicalmente nova, a partir de uma metodologia mais simples para o estudo das formas de tratamento, dentro da dimensão de Poder e Solidariedade, considerando para isso o caráter simétrico e assimétrico de ambos. A explanação das colaborações teóricas desses autores foi realizada na seção 2.3 desta dissertação e nos ajudará a compreender os contextos de usos gerais de diferentes formas de tratamento para distintas línguas a partir de condicionadores extralinguísticos, os quais

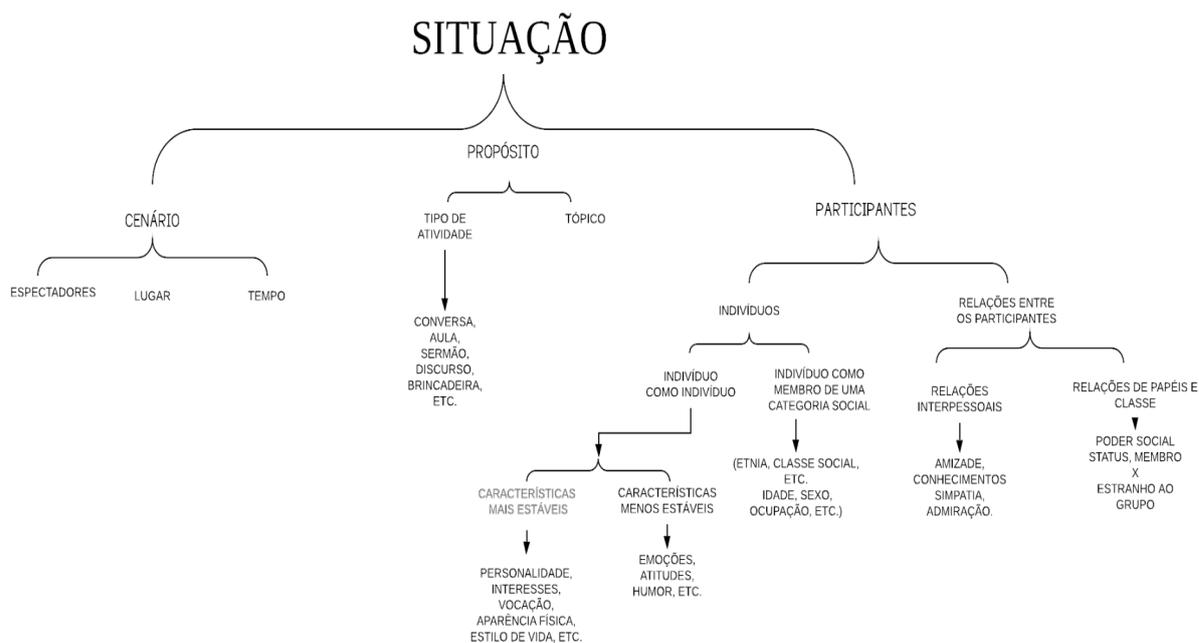
---

<sup>24</sup> As orações “¿*Querih un traguito?*; ¿*Le puedo ofrecer algo de beber?*” podem ser traduzidas por: você quer uma bebida?; posso oferecer ao senhor algo para beber? (Tradução nossa)

agora compreendemos também como estilísticos. Para os autores, a escolha das formas de tratamento se dá dentro do contexto dos falantes e considera as relações e funções sociais desempenhadas nas comunidades de fala.

Dito isso, fica claro que a preocupação de Bell (1984) em propor um estudo estilístico voltado para audiência do falante - “Audience Design” - foi indispensável para um estudo mais minucioso das formas de tratamento, posto que, a depender da função social dos envolvidos na interação comunicativa (aquele com quem se fala), a forma de tratamento é conscientemente escolhida para atingir diferentes objetivos comunicativos. Em certa medida, isso também mantém relação com o sugerido por Eckert e Rickford (2001), que explicitam que os falantes se adequam a situações externas e não somente a situações internas, mas também às relações com o outro e com as próprias identidades.

Ao mencionar as relações de Poder assimétricas, que são codificadas de formas diferente em distintos lugares, Brown e Gilman, ainda na década de 1960, mantém relação com o proposto posteriormente por Eckert e Rickford (2001) sobre a inexistência do indivíduo fora da matriz social e o estilo uma prática que reúne o que constitui e o que não constitui nossa identidade. Daí podemos inferir que aquilo que somos é socialmente construído e que as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes também são reflexos da identidade do indivíduo. Ao observarmos mais detalhadamente o esquema proposto por Silva-Corvalán (2001), percebemos que a autora tentou tornar mais didático aquilo que já havia sido teorizado outrora sobre estilo, com o detalhamento do componente do contexto situacional da interação linguística. Por isso, vimos validade nas contribuições expostas até o momento. Vejamos o esquema:



Fonte: extraído de Silva-Corvalán (2001), p. 117.

Diante do exposto e considerando o objetivo geral desta pesquisa, ponderamos que é a partir de uma perspectiva socioestilística que obteremos uma compreensão mais profunda e detalhada dos diferentes sistemas pronominais e das múltiplas formas de tratamento, visto que as dimensões de Poder e Solidariedade (estilísticas por natureza) propostas por Brown e Gilman (1960) na década de 1960 continuam sendo um aporte teórico basilar para os estudos das formas de tratamento em geral e tais concepções, como demonstrado nesta subseção, relacionam-se com os diferentes conceitos de estilos presentes na Sociolinguística.

### **.3.2 As contribuições da Sociolinguística Educacional e o ensino da variação linguística na educação escolar**

Ao pensarmos sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de línguas, torna-se oportuno compreender primeiramente este termo como uma vertente dos estudos sociolinguísticos, cunhado por Bortoni-Ricardo (2005), que tem a intenção de refletir sobre a variação linguística nos contextos educacionais e sociais. Assim, uma abordagem educacional da variação linguística, conforme Silva e Freitas (2015), é aquela que 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.

Neste sentido, essa vertente da Sociolinguística, além de utilizar conceitos clássicos do âmbito da Sociolinguística Variacionista, também se preocupa com a relação do sujeito e o contato que este mantém com a sua língua e com a formação de professores de línguas. Por essa razão, Bortoni-Ricardo (2005) postula seis princípios que devem orientar o trabalho com a variação linguística na sala de aula de línguas, a saber:

1º princípio: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2º princípio: relaciona-se ao caráter sócio simbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

3º princípio: refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

4º princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, podemos nos valer de estudos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim”, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade.

5º princípio: postulamos a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação por si, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

6º princípio: refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas que são produtos da pesquisa acadêmica, é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

(BORTONI-RICARDO, 2005, pp. 130-132).

A partir dos princípios expostos, a presença da variação linguística no ensino de língua é orientada para o entendimento de que não existe uma língua ou variedade linguística melhor que outra e, ainda, objetiva permitir que professores e alunos

compreendam os diferentes fenômenos linguísticos e suas diferenças, considerando que essas devem ser respeitadas e possam ser bem empregadas.

A Sociolinguística Educacional, segundo Bortoni-Ricardo (2005), ocupa-se de investigar a variação linguística e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, o desenvolvimento e aplicação do que a autora denomina de “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”, uma vez que todo sociolinguista assume como uma de suas premissas a “heterogeneidade linguística inerente” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 112).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) orienta também que é necessário repensar o papel da escola no processo de ensino das diferenças sociolinguísticas por meio da atuação didática dos professores. Para a autora, não basta somente evidenciar as diferenças linguísticas para os alunos, é necessário, ainda, repensar a ideia de que as diferentes alternativas para representar o “mesmo estado” de coisas possuem valores sociais e propósitos comunicativos diferentes.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo, para aplicar a pedagogia da variação linguística, é oportuna uma mudança de postura da escola, dos professores e dos alunos e de toda a sociedade. Neste sentido, a autora argumenta que em uma etapa preliminar do trabalho docente, é oportuno revelar as variáveis da fala do grupo de alunos com que se trabalha (neste caso em sala de aula de língua portuguesa).

Uma vez que nos voltamos 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 estamos dispostos a evidenciar e esclarecer no ensino de LE. Logo, é na leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica brasileira que encontramos o aporte favorável para a presença de diferentes fenômenos variáveis em sala de aula de ELE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), ao apontarem para a necessidade do ensino de língua estar direcionada ao desenvolvimento da competência comunicativa, consideram que dita competência só é alcançada quando um conjunto de habilidades é desenvolvido, ganhando destaque para nós as que dizem respeito à variação linguística, tais como: i) o aluno deve saber distinguir entre as variantes linguísticas; ii) o aluno deve saber escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação; e iii) o aluno deve saber distinguir entre as variantes linguísticas.

Já as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006, p. 134) tentam fazer o professor refletir sobre a necessidade de substituir o discurso

hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante. Para isso, orienta que a escola deve atuar no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e, ainda, que permita a exposição dos estudantes a variedades sem estimular a reprodução de preconceitos. Assim, o professor seria o articulador de muitas vozes (variedades linguísticas) que não deveriam ser apresentadas ao aluno como um conjunto de curiosidades ou registros históricos, mas a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, levando o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. E mesmo que professor opte por uma variedade, diferente da presente do livro didático, tal realidade não precisa ser encarada como problemática, mas como uma oportunidade excelente de trabalhar as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

As OCNEM (2006), ao orientarem que é necessário mostrar as variedades linguísticas aos estudantes, fizeram com que a análise mais detalhada da variação linguística ganhasse o “status” necessário para estar presente no ensino de línguas. Por sua vez, só é possível distinguir e escolher assertivamente as variantes linguísticas para um contexto situacional e compreender seus significados sociais (PCNEM, 2000) quando essas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Os estudos de Pereira (2014, 2017) resumem os direcionamentos previstos nestes documentos que se relacionam com o conhecimento sociolinguístico e que foram discutidos nessa seção. Vejamos:

Quadro 5 – Quadro-resumo das orientações das OCNEM e dos PCNEM

OCNEM (2006)	PCNEM (2000)
(i) considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de espanhol e promover tal reflexão;	(i) saber distinguir entre as variantes linguísticas;
(ii) mostrar as variedades aos estudantes sem promover dicotomias simplistas e redutoras, tampouco promover preconceito linguístico;	(ii) escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação;
(iii) o professor é livre para escolher a variedade que mais lhe agrada, mas não o impede de aproximar os alunos das demais variedades, derrubando estereótipos ou preconceitos;	(iii) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada.
(iv) abordar a variação linguística desde os níveis iniciais de aprendizagem, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático.	

Fonte: Pereira (2014, 2017).

Destacamos que não somente os PCNEM (2000) e as OCNEM (2006) podem ser vistos como documentos oficiais norteadores da prática docente, mas também os editais do PNLD ao estabelecerem critérios rigorosos para a seleção dos livros didáticos que serão distribuídos nas escolas públicas brasileiras a partir de determinações claras sobre como deve ser o livro didático. No diz respeito às línguas estrangeiras, o edital de convocação do PNLD de 2018 reitera o que já fora discutido pelos PCNEM (2000) e pelas OCNEM (2006) quando afirma que a diversidade inerente à língua deve ser fomentada da seguinte forma:

“Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra: (...) b) Seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, **de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam.**” (BRASIL, 2016, p. 39, grifos nossos).

Destarte, os documentos norteadores mencionados direcionam para um ensino de línguas estrangeiras que exponha não somente as diferentes variedades linguísticas, mas também que ensine a usá-las de forma adequada ao contexto da situação comunicativa. A escola passa ter o dever de ser a instituição fomentadora da diversidade, conscientizando o aluno das diferenças linguísticas não como forma de curiosidade, mas sendo a heterogeneidade linguística um fato que marca os povos, as culturas, as línguas e a linguagem.

Também é oportuno destacar que, a partir do ano de 2018, a educação básica brasileira iniciou um processo de substancial mudança no que diz respeito à organização nacional curricular com a homologação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017).

A BNCC, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o Brasil. Assim, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Neste documento, a área de linguagens e códigos é contemplada a partir dos direcionamentos sobre as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver durante o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira, e mais especificamente da língua inglesa.

Percebe-se então a ausência de direcionamentos específicos para o ensino de língua espanhola dada a inexistência de legislação que determine a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio brasileiro, uma vez que a popular “Lei do Espanhol” ou Lei 11.161 de 2005 tornou-se sem efeito com a homologação da BNCC.

Ainda que reconheçamos o caráter norteador do documento BNCC em comparação aos PCNEM (2000) e às OCNEM (2006) já discutidos nesta seção, a ausência de direcionamentos para o ensino de língua espanhola permite-nos refletir de modo geral sobre as competências e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas no aluno que dizem respeito à área de linguagens e códigos e que convergem para a presença da variação linguística em sala de aula. Assim, apresentamos a seguinte competência a ser desenvolvida no aluno de ensino médio, prevista na BNCC, que pode requerer um entendimento social do funcionamento da linguagem:

“Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.” (BNCC, 2018, p. 481).

A competência acima mencionada, ainda que não discuta pontualmente sobre a presença da variação linguística em sala de aula, entende a língua como fenômeno variável, heterogêneo e sensível aos diferentes contextos de uso. Esse entendimento é consonante com a visão de língua discutida neste trabalho, pois entendemos a língua como fenômeno intrinsecamente heterogêneo e social, por isso variável. 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 de ensino médio.

Diante do exposto, também é possível ponderar que não basta expor o aluno a diferentes “variantes” para um fenômeno variável, como destaca Bortoni-Ricardo (2005). Conforme expõem Zilles e Faraco (2015), a língua é um forte elemento para discriminação social, seja no próprio contexto escolar ou em outros contextos sociais, como no acesso aos empregos e aos serviços públicos. Mollica (2003) reflete sobre o valor social de uma variante e acrescenta a necessidade de relativizar a noção de “certo e errado”. Segundo ela:

“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)

Percebe-se, ainda, que o explicado pela autora nada tem a ver com a desqualificação do uso de uma gramática normativa em sala de aula - pelo contrário, a desqualificação é pela 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. Assim, torna-se necessário pensar em uma “Sociolinguística Educacional” que objetive contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente, na área de ensino da língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005). Entendemos então que tal prerrogativa também deve ser aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. 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 se torna 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.

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.

### **.3.3 Súmula do capítulo**

Entendendo a variação linguística como fenômeno real da linguagem, discutimos os conceitos de variante, variável, norma-padrão e norma não-padrão, variação diatópica, diastrática, diafásica, diamésica e diacrônica e mudança linguística e entendemos a concepção de condicionamentos linguísticos e extralinguísticos.

Reconhecemos que os condicionadores extralinguísticos considerados clássicos não são suficientes para explicar, de modo mais profundo, diferentes variações linguísticas. Por esta razão, Labov, ainda em estudos sociolinguísticos iniciais, ocupa-se em conceituar o que ele passou a chamar de *estilo*, dentro da Sociolinguística. Essa noção foi discutida e reelaborada por estudiosos nos anos seguintes como Bell (1984), Eckert e Rickford (2001) e Schilling-Estes (2002). Ao observar que os conceitos apresentados eram diferentes mas não excludentes, decidimos assumir os conceitos discutidos como complementares e, a partir do estudo de Silva-Corvalán (2001), que dissecou o contexto situacional da variação socioestilística, demonstramos como foram válidos os conceitos de estilo propostos até o momento na área da Sociolinguística para o entendimento da dimensão estilística da variação linguística.

A variação linguística é um fato linguístico complexo que dificilmente poderá ser negligenciado no ensino de línguas. Assim, apresentamos nosso entendimento sobre a Sociolinguística Educacional e nos remetemos ao exposto pelos PCNEM (2000) e pelas

OCNEM (2006) para discutir a viabilidade da aplicação dos conceitos teóricos sociolinguísticos na prática docente e ponderamos que os professores, pesquisadores e autores de livros didáticos devem promover caminhos para a reflexão e articulação sobre como os conceitos teóricos, discutidos até o momento, poderão ser apresentados nos livros didáticos de ELE.

Destarte, apresentamos um resumo dos conceitos teóricos sociolinguísticos discutidos neste capítulo, pois a compreensão desses conceitos nos permitiu a elaboração do roteiro de análise dos livros didáticos, realizada a partir de uma perspectiva sociolinguística:

- a. *Variação linguística* (LABOV, 2008[1972]; MOLLICA, 2003; MORENO FERNÁNDEZ, 2010);
- b. *Variante e variável* (TARALLO, 2005);
- c. *Norma-padrão e norma não padrão* (FARACO, 2005);
- d. *Variação diatópica* (TARALLO, 2005);
- e. *Mudança linguística* (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968);
- f. *Condicionadores linguísticos e extralinguísticos* (LABOV, 2008[1972]; COELHO *et al.*, 2015);
- g. *Estilo e variação socioestilística* (LABOV, 2008[1972]; BELL, 1984; ECKERT e RICKFORD, 2001; SILVA-CORVALÁN, 2001; SCHILLING-ESTES, 2002);
- h. *A variação linguística e o ensino de língua* (BORTONI-RICARDO, 2005);
- i. *As orientações sobre o ensino da variação linguística no ensino de LE propostas pelos PCNEM (2000) e OCNEM (2006).*

## **.4 O ENSINO DE ESPANHOL E A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL**

No capítulo anterior, compreendemos que a variação linguística é um fato linguístico complexo que dificilmente poderá ser negligenciado no ensino de línguas. Constatamos também que os norteamentos dos PCNEM (2000) e das OCNEM (2006) são favoráveis à aplicação dos conceitos teóricos da Sociolinguística em sala de aula de língua estrangeira.

Como objetivamos analisar a abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em livros didáticos do PNLD, torna-se oportuno discutir os contextos de ensino da língua espanhola no Brasil, mais especificamente entender a língua espanhola como disciplina escolar na educação básica, para que possamos compreender minimamente a realidade educacional brasileira no que diz respeito ao ensino de ELE. Além de reconhecermos os referidos contextos, é preciso ainda discutir a nossa concepção sobre o livro didático no ensino de línguas, a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, bem como depreender o contexto de produção e avaliação desses materiais didáticos, uma vez que as análises linguísticas desses materiais não se realizam desvinculadas da realidade didática da sala de aula.

Diante do exposto, este capítulo está dividido em duas seções: a língua espanhola como disciplina escolar e o livro didático de LE no Brasil: o processo de produção e avaliação.

### **.4.1 A língua espanhola como disciplina escolar**

O sistema educacional brasileiro, a contar do período do Brasil Império, segundo relata o estudo de Guimarães (2016), preocupou-se em institucionalizar as línguas vivas no Brasil, seja o inglês ou francês, com a intenção de atender à necessidade de alunos ingressos em cursos superiores ou para a realização de atividades econômicas no país. Desde que o Brasil se tornou independente até 1942, as línguas que compunham os currículos escolares apareciam “designadas” em uma espécie de arquivo jurídico, uma

memória discursiva de “determinação” das línguas a serem ensinadas nesse espaço. É a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 que o ensino de línguas estrangeiras tem seu marco legislativo e o espanhol ganha espaço<sup>25</sup>.

No entanto, conforme aponta Rodrigues (2010), com a vigência de diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1961, 1976) posteriores à mencionada Lei Orgânica, o Brasil passa a adotar uma postura de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras quando apaga qualquer referência ao ensino de LE. Constatamos então um desinteresse do Estado brasileiro pelo fomento do ensino de línguas estrangeiras, o que inclui o espanhol. É somente a partir da resolução de 1976 que o ensino de LE volta à obrigatoriedade e tem sua permanência até a LDB de 1996.

Por sua vez, a Lei 11.161 de 2005, comumente conhecida como “Lei do Espanhol”, parece ter influenciado o mercado de produção de livros didáticos de espanhol no Brasil, sendo perceptível nas últimas décadas um crescente aumento na produção de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola, especialmente de livros didáticos (LD)<sup>26</sup>, conforme atestam os estudos de Guimarães e Freitas (2018).

No entanto, cabe destacar que a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 pode ter iniciado um processo de profunda mudança no cenário brasileiro de educação básica no que diz respeito ao ensino de língua espanhola no Brasil – a referida MP revogou a “Lei do Espanhol”. A consolidação, no ano de 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ratifica essa MP quando determina que o ensino obrigatório de língua estrangeira moderna na educação básica brasileira passa a ser exclusivo da língua inglesa.

Ainda que a “Lei do Espanhol” tenha sido revogada, é preciso destacar que alguns estados e municípios brasileiros discutem e/ou implementam propostas sobre o ensino obrigatório da língua espanhola na educação básica. São exemplos dessa realidade o estado da Paraíba, que promulgou a Lei 11.191 de 2019, determinando a oferta obrigatória do espanhol no currículo escolar de escolas de nível médio do estado. Também podemos mencionar o município de Currais Novos, no estado do Rio Grande do Norte, que sancionou a Lei 3.466 de 2019, determinando a oferta obrigatória da língua espanhola em

---

<sup>25</sup> Embora haja o registro da Lei Rocha Vaz na década de 1920, o Decreto Federal nº 18.564 de 15 de janeiro de 1929, este é direcionado para os programas de ensino do Colégio Pedro II. Logo, consideramos a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 como marco legislativo do ensino de espanhol no Brasil, pois tem aplicabilidade em todo o cenário nacional.

<sup>26</sup> Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1998).

anos finais do ensino fundamental e na modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos) em instituições de ensino do município.

Também devemos destacar que a existência por mais de uma década de uma legislação nacional específica que regulamentava o ensino de espanhol no Brasil, no contexto de educação básica, também permitiu que o Ministério da Educação (MEC) elaborasse diretrizes para nortear a prática pedagógica dos professores de espanhol. Destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM (2000)) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM (2006)). Esse cenário pode ter impulsionado a inclusão da língua espanhola, em 2011, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Governo Federal encarregado de aprovar livros didáticos que estivessem de acordo com os PCNEM e as OCNEM e com o que edital que os propõe.

Ao tratar do ensino de línguas estrangeiras, os PCNEM (2000, pp. 24-25), de modo geral, apontam que é fundamental conferir ao ensino de LE da escola um caráter além da capacitação do aluno para compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma e propiciar ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a diversas informações, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. Destaca-se, então, a importância de entender a presença das línguas estrangeiras modernas inseridas em uma área e não mais como uma disciplina isolada, em uma perspectiva de ensino interdisciplinar, relacionada a contextos reais.

Já as OCNEM (2006, p. 133), ao tratarem especificamente do papel do ensino de línguas estrangeiras e da língua espanhola de forma objetiva, destacam que a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre são distintas, uma vez que a escola regular, diferente de outros institutos, precisa interagir com outras disciplinas (ser interdisciplinar) para a melhor compreensão de uma realidade complexa, reduzida por olhares simplificadores, e necessita ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.

No que concerne os comentários sobre os materiais didáticos de língua estrangeira, os PCNEM (2000) não dispõem nenhuma orientação específica quanto à sua elaboração, análise ou utilização. Já as OCNEM (2006) dedicam uma seção para fomentar a reflexão do professor, no sentido de que o livro didático não deve ser visto como único recurso presente em sala de aula, mas como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, um guia orientador geral que auxilia a seleção e organização dos objetivos e

dos conteúdos. Ao referir-se ao livro didático como “guia orientador”, destaca-se, então, que esta função pode repercutir de forma vantajosa ou não no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as OCNEM (2006) apresentam o livro didático como um recurso, entre tantos outros, que o professor dispõe para estruturar suas aulas e chamam atenção para o fato de que o material didático ou o LD é elaborado com base em pressupostos teóricos, nem sempre claros ao professor. Esses pressupostos norteiam, de forma silenciosa, as escolhas dos professores e podem dificultar a correlação entre a teoria e a prática docente. Assim, pondera-se que nenhuma teoria ou metodologia encontrada nos materiais didáticos em geral deve ser tomada como verdade inquestionável e que o livro didático deve ser enxergado como meio para se chegar a um objetivo. Logo, é apenas no posicionamento crítico, diante dos materiais didáticos, que é possível concebê-lo como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

As OCNEM (2006) concebem o livro didático como recurso útil e válido no ensino de LE, embora ele possa apresentar limitações, vantagens e desvantagens, sendo a postura crítica do professor decisiva para garantir o bom uso de qualquer material didático. Ao perceber a importância da avaliação dos materiais didáticos na prática docente, é preciso esclarecer que “material didático” se refere a qualquer coisa usada para facilitar a aprendizagem de línguas, incluindo livros (didáticos ou não), videogames, sites e, inclusive, a interação com telefones celulares (TOMLINSON, 2001, p. 66).

Assim, quando os documentos oficiais do MEC, no contexto de educação básica, propõem uma postura crítica diante dos materiais didáticos (MD's), a análise e avaliação dos LD's é uma realidade que não podemos omitir do contexto de ensino de LE, pois, embora o professor tenha autonomia para escolher diferentes materiais didáticos, segundo Coracini (2011, p. 11), o livro didático, em muitos casos, “é o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, que nele buscam legitimação e apoio nas aulas”. Se pensarmos a relevância e a abrangência do PNLD, essa exclusividade é acentuada.

Embora haja limitações expostas nas OCNEM (2006) quanto ao uso do LD, a adoção de um LD no ensino de línguas, perante todo o exposto, é um fato quase inevitável. Cunningsworth (1984, p. 1) assevera que é raro encontrar um professor que, em maior ou menor grau, não faça uso do LD, e acrescenta ainda que isso não é surpreendente, visto que produzir material original é um processo difícil do ponto de vista prático. Logo, considerando o objetivo geral de nossa pesquisa, é bastante oportuno pensarmos sobre as

características, funções, as vantagens e desvantagens do LD, conhecermos o contexto de produção do LD de espanhol e as investigações de livros didáticos que se ocuparam em analisar a abordagem da variação linguística em obras didáticas. Apresentamos essas questões nas próximas subseções.

#### **.4.2 O livro didático de LE no Brasil: o processo de produção e avaliação**

Ao pensar sobre a importância do LD no ensino e aprendizagem em geral, Choppin (2001) ajuda-nos a compreender melhor a relevância desse material no contexto escolar quando afirma que os livros escolares, além de trazerem diretrizes para o professor, são, antes de tudo, ferramentas pedagógicas, suportes das verdades, vistos como vetores, meios muito poderosos de comunicação, cuja eficácia está na importância de sua difusão, com grande alcance em diferentes realidades pedagógicas. Os LD's passam a ser materiais didáticos que ocupam função central no processo de ensino e aprendizagem e figuram como “poderosas ferramentas de unificação – até uniformização, nacional, linguística, cultural e ideológica” (CHOPPIN, 2008, p.13).

Chervel (1990) observa que é a presença do livro didático que diferencia a aprendizagem escolar de todas as outras aprendizagens. Apesar desta última afirmação nos parecer demasiado taxativa, ela colabora com o entendimento de que as obras didáticas são tipicamente instrumentos do trabalho docente e, quando usadas em efetivo, integram as atividades do dia a dia na sala de aula.

Relacionado ao exposto, com dados históricos sobre o aumento substancial da produção de livros didáticos de língua espanhola após a inclusão do idioma na grade curricular obrigatória brasileira nos anos 2000 com a “Lei do Espanhol”, constataremos a efetiva presença desse tipo de material didático no ambiente escolar.

Dada a relevância destacada dos LD's no ambiente escolar, muitas são suas funções e as vantagens e desvantagens discutidas no contexto de ensino de línguas que ganham notoriedade. Rojo (2013) propõe quatro funções do livro didático no ensino de línguas, sendo a primeira uma função referencial relacionada à curricular ou programática. Relaciona-se a esta função, a vantagem exposta por Tomlinson (2014, pp. 393-402), quando esclarece que o uso do LD é a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos, dando consistência e continuidade a um curso, dando aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso, ajudando os professores a preparar sua aula. No entanto,

Silva (2018) observa que muitas instituições de ensino utilizam o livro didático como o próprio conteúdo programático.

A segunda função proposta por Rojo (2013) é a instrumental, que assume que o livro coloca em prática o método de aprender e propõe exercícios. Neste sentido, é comum que diferentes estudos se preocupem em destacar as desvantagens que as obras didáticas apresentam ao se vincularem a um método propondo atividades, pois esta função limita o trabalho pedagógico dos professores. O professor “parece nem perceber a limitação de sua liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com ideologia vigente” (CORACINI, 2001, p. 37).

No entanto, a função instrumental do livro também vincula algumas vantagens, pois, de acordo com Alonso (1994), Richards (1998) e Cerrolaza e Cerrolaza (1999), os LD's dão segurança e sequência, visto que não são uma série de fotocópias e anotações desorganizadas que podem se perder e, ainda, propiciam benefícios práticos como variedade, tempo, material interessante e bem elaborado, vocabulário sistematizado. Segundo os mesmos autores, os LD's aliviam os professores da pressão de terem de criar algo diferente e inovador a cada aula, posto que a elaboração de materiais exige muita dedicação, tempo e pesquisa. São um modo conveniente de fornecer estrutura ao programa ao proporcionarem maior equilíbrio entre as atividades de prática da língua, como as habilidades linguísticas, por exemplo.

No que diz respeito à terceira função, ideológica e cultural, o livro didático passa a ser um dos vetores essenciais da língua, cultura e valores das classes dominantes. Esta função remete-nos a duas reflexões: a primeira é que o LD, por ser um vetor essencial de conhecimento de classes dominantes, passa a atuar como autoridade linguística e ideológica, assumindo seu caráter homogeneizante; e a segunda é que o LD, ao assumir funções ideológicas e culturais claras, pode retirar a responsabilidade dos professores na tomada de decisões didáticas.

A última função exposta por Rojo (2013) é a documental: o livro didático pode fornecer, sem que a sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confronto podem desenvolver o espírito crítico do aluno. No entanto, retornando às considerações de Rinvoluceri (1990), embora o LD se ocupe de ser fonte documental, também passa a se infiltrar nos diálogos professor/aluno e aluno/aluno, além de fornecer o “comando” a partir de textos para escutar, ler, transformar, etc. Assim, o que é discutido em sala de aula é controlado por uma terceira pessoa desconhecida tanto

pelos professores como pelos alunos. Cabe dizer ainda que embora sejam um conjunto de documentos, de acordo com Alonso (1994), Richards (1998) e Cerrolaza e Cerrolaza (1999), os livros se desatualizam com muita rapidez.

Diante do exposto, o uso do LD não está isento de divergências, mas seu uso no contexto de ensino de LE é uma realidade pouco evitável. Por isso, é preciso compreender como se dá a produção e análise de livros didáticos de espanhol no Brasil, além de suas características, funções, vantagens e desvantagens.

Em um contexto geral, Richards (2002) destaca que os livros didáticos são elaborados para atender mercados globais. Ramiro (1996) também expõe que a produção de livros didáticos tem como perspectiva alcançar um mercado amplo e heterogêneo. No entanto, a produção de LD no contexto brasileiro, segundo os estudos de Gérard e Roegiers (1998), Bunzen Júnior (2005), Eres Fernández e Rinaldi (2018), não leva em conta apenas os interesses de mercado e não se dá de forma aleatória, mas considera, para isso, diferentes polos que interagem entre si. Segundo Bunzen Júnior (2005), esses polos são: a) concepção (autores, direção da coleção, ilustrados, técnicos conselheiros); b) edição (editor topógrafo e paginador); c) avaliação (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos); e d) utilização (experimentadores, divulgadores, professores e alunos).

Para Eres Fernández e Rinaldi (2018), o processo de elaboração do LD por parte dos editores e autores leva em consideração muito mais do que aspectos teóricos (linguísticos e metodológicos) e questões práticas de editoração - há uma infinidade de fatores que não podem ser ignorados, tais como os princípios técnicos e pedagógicos exigidos por instâncias oficiais do PNLD, as necessidades mercadológicas, os custos de produção, a aceitação por parte dos docentes, os prazos de confecção, etc.

Corroboram com essa questão Gérard e Roegiers (1998) quando afirmam que os autores de livros didáticos mantêm diálogo constante com diferentes elementos apontados, ficando claro que a produção dos LD's não acontece em uma realidade isolada de quem os concebe.

Segundo as diretrizes do PNLD, as escolhas das obras didáticas que serão adquiridas acontece antecipadamente, consideram os diferentes níveis da educação básica brasileira e estão sujeitas a critérios gerais aplicados a todas as áreas de conhecimento que se relacionam com diferentes aspectos teóricos, metodológicos e gráficos e, ainda, com critérios específicos de cada disciplina que tornam-se públicos com o lançamento trienal dos editais de seleção. As obras são escritas pelos detentores dos seus direitos autorais e

analisadas por uma comissão técnica específica, instituída pelo MEC, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas. A vigência da comissão corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

Quando aprovados, os livros didáticos passam a figurar no Guia Digital do PNLD, com as orientações pertinentes sobre as obras analisadas, auxiliando a escolha das coleções didáticas por parte dos professores e direção escolar. Assim, embora o Guia Digital do PNLD não seja um documento norteador, torna-se um documento importante, pois traz consigo informações que poderão influenciar as escolhas dos livros didáticos distribuídos em todo o país.

Ao recordarmos o objetivo geral de nossa pesquisa e as determinações impostas pelo PNLD (na subseção 5.1.2) que tratam da abordagem da variação linguística pelos livros didáticos de espanhol do ensino médio, observamos que estas são favoráveis e fomentam a presença da variedade linguística na sala de aula de língua estrangeira. No entanto, diferentes pesquisas que se ocuparam em analisar a variação linguística nos livros didáticos de espanhol no Brasil chegaram à conclusão de que a variação linguística é abordada de forma superficial nos LD's. Assim, revisitamos os estudos de Buguel (1998), Kraviski (2007), Nazarko (2009), Pigatto (2012), Araújo, Oliveira e Pontes (2017), Nobre e Pontes (2018), França e Massirer (2017) e Brasil e Pontes (2017) para verificar que há uma discrepância entre o que é norteado pelo MEC e o que de fato é abordado pelos livros didáticos no diz respeito à abordagem das formas de tratamento *tú, vos e usted*

O estudo de Buguel (1999) conclui que os materiais didáticos analisados mantêm o foco em apresentar a língua espanhola a partir das características linguísticas e culturais da Espanha e constata ainda que é prática comum que os professores elaborem seus próprios materiais em sala de aula com a intenção de complementar as lacunas dos livros didáticos. Da mesma forma, quando retomamos Nobre e Pontes (2018), notamos que a variação linguística abordada nos livros didáticos do PNLD 2014 considera a América de forma homogênea. No geral, as pesquisas indicam que há uma abordagem homogênea das normas “Espanha” e “América”.

Já os estudos de Araújo, Oliveira e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018), ao analisarem a abordagem de qualquer variação linguística pelos livros didáticos a partir de uma perspectiva sociolinguística variacionista, concluem que esta se dá de forma superficial e apontam que as atividades e exercícios propostos pelos livros didáticos não colaboram para a reflexão sobre o papel das variáveis e variantes em todos os níveis linguísticos nos diversos contextos de uso real da língua.

No que se refere aos estudos que se dedicaram a analisar, especificamente, a abordagem do *voseo* em livros didáticos de espanhol, Nazarko (2009), Pigatto (2012) e Massirer e França (2017) atestam que embora os livros didáticos apresentem a forma *vos* ao longo de suas coleções didáticas, estas tendem a não discutir os diferentes tipos de *voseo* existentes e os seus contextos de uso.

Por sua vez, o estudo de Brasil e Pontes (2017), que também se dedica a analisar as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em livros didáticos do PNLD (2011), aponta as seguintes conclusões: a) os livros didáticos abordam as formas de tratamento a partir de duas perspectivas homogêneas: Espanha e América; b) as coleções didáticas não trazem informações bibliográficas suficientes para o complemento do LD; c) os usos e motivações extralinguísticas e históricas para o uso de um pronome em vez de outro não são expostos a partir de diferentes gêneros autênticos; e d) os livros não exploram a heterogeneidade da modalidade falada, em contraste com a escrita, nas diferentes variedades da língua espanhola.

Com todos os resultados mencionados, percebemos que embora haja diferentes estudos analisando os livros didáticos a partir de uma perspectiva sociolinguística, nenhuma pesquisa mencionada aborda claramente questões da dimensão estilística da variação, ainda que desde a década de 1960, em estudo publicado por Labov (2008[1972]), os aspectos estilísticos sejam considerados para explicar o funcionamento da variação linguística, extrapolando a dimensão social. Assim, esta dissertação tem caráter inovador quando propõe analisar a abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* para além da análise de fatores sociais clássicos, com a inclusão da dimensão estilística da variação linguística.

Fica evidente que o LD é um recurso didático presente em sala de aula de espanhol e, mesmo que sejam apontadas desvantagens para seu uso, muitas vantagens e funções são assumidas por este material didático no ambiente escolar. Consideramos a relevância do PNLD no cenário nacional, que não só determina as coleções didáticas usadas nas instituições públicas de ensino, mas garante a sua distribuição efetiva. Destacamos ainda que uma abordagem da variação linguística pelos livros didáticos aprovados neste programa deve minimamente salientar as diferenças linguísticas e culturais dos diferentes países hispanofalantes, bem como promover um conhecimento dos contextos de usos das formas de tratamento sem a generalização superficial de uma “regra abstrata americana ou espanhola” partindo de uma dimensão estilística.

Por isso, é importante que o livro didático ofereça uma revisão bibliográfica disponível ao professor, com indicações de leituras complementares relativas às formas de tratamento em questão, bem como atividades propostas pelo LD para garantir a possibilidade de se obter o conhecimento necessário sobre diferentes fenômenos variáveis das regras linguísticas que regem a variação e os preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

Ao constatar as limitações quanto à abordagem da variação linguística, faz-se necessário não somente investigar os LD's, mas também propor reformulações viáveis às coleções analisadas que circulam no mercado editorial nacional para dar condições aos professores de complementarem os livros didáticos ou, ainda, de elaborarem seus materiais próprios com base em uma revisão teórica pertinente no que diz respeito à abordagem da variação linguística - neste caso específico, da variação linguística das formas *tú*, *vos* e *usted*.

A próxima subseção trará uma revisão bibliográfica dos diferentes estudos sobre as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* que permitirão fundamentar a análise dos livros didáticos a que nos propomos realizar.

#### **.4.3 Súmula do capítulo**

Embora tenhamos constatado que o Estado brasileiro historicamente adotou uma postura de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras no geral, foi possível perceber, no que diz respeito ao ensino de língua espanhola como disciplina escolar, que o Ministério da Educação (MEC), por meio dos seus documentos norteadores, além de direcionar o ensino de LE e de ELE para um objetivo geral, também apresentou orientações favoráveis para o ensino da variação linguística no ambiente escolar e na análise de materiais didáticos por parte dos professores.

Constatamos também que o livro didático é um tipo específico de material didático e que, muito embora o professor tenha autonomia para elaborar seus próprios materiais, o LD é visto, em muitas realidades, como o único recurso disponível em sala de aula. Além disso, considerando a relevância do LD, mostramos brevemente as suas funções, vantagens e desvantagens. A partir da constatação de que os livros didáticos são elaborados para atender mercados globais, pontuamos, de forma específica, aspectos relevantes para a produção de LD's no cenário brasileiro.

No contexto brasileiro, diferentes investigações nos mostraram que a variação linguística nos livros didáticos de língua espanhola é superficialmente abordada, e com isso ponderamos que nenhuma das pesquisas apontadas considerou em sua análise a dimensão estilística da variação linguística.

Por fim, ponderamos que é oportuna uma análise de livros didáticos a partir de uma perspectiva sociolinguística, e que também é pertinente propor reformulações viáveis às coleções didáticas analisadas, com a intenção de dar subsídios teóricos para que os professores complementem o LD ou, ainda, elaborem os seus próprios materiais.

## **.5 METODOLOGIA**

### **.5.1 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 (2001) e Gil (2002). No que diz respeito ao nosso objetivo geral, procedemos com uma investigação descritiva que objetiva analisar como é abordada a variação das formas de tratamento *tú, vos e usted* em livros didáticos do PNLD (2012 a 2018). Para atingir este objetivo, descreveremos a abordagem da variação das formas de tratamento *tú, vos e usted* nas coleções de livros didáticos do PNLD, retomando os referenciais teóricos da Sociolinguística para fundamentar nossa análise e descrição linguística.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para obtenção do corpus, nos pautamos em desenvolver, segundo Gil (2002), uma pesquisa documental: as coleções de livros didáticos do PNLD que serão analisadas são documentos que ainda não receberam tratamento analítico. No tocante à abordagem do estudo, será qualitativa.

Por fim, em relação ao método, este será indutivo, a partir da análise de uma amostra de dados limitada. Tentaremos traçar tendências sobre a abordagem da variação das referidas formas de tratamento nos livros didáticos de língua espanhola.

### **.5.2 Delimitação do universo e da amostra**

Atualmente, o mercado editorial conta com uma vasta opção de livros didáticos com diferentes propostas e perspectivas de ensino, de produções nacionais a estrangeiras. Por conta disso, é possível que o professor encontre certa dificuldade ao escolher qual livro didático será adotado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de qualquer área de conhecimento.

Dentro dessa múltipla realidade, o Ministério da Educação (MEC), em 1985, criou o PNLD, com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico de professores da rede pública de ensino e distribuir obras didáticas de diferentes áreas de conhecimento para

alunos da educação básica. A partir de 2011, as línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) foram incluídas pelo referido programa. Este programa é trienal para os diferentes níveis da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio), ou seja, a cada três anos é lançado um edital com critérios estabelecidos pelo MEC para a seleção das coleções inscritas por suas respectivas editoras. Após o resultado final, o MEC torna pública a lista das coleções aprovadas e disponibiliza as resenhas dos livros selecionados. Tal resenha poderá servir como guia para seleção por parte das unidades escolares e de seus profissionais de ensino, sendo o processo de escolha limitado às obras consideradas aprovadas.

Assim, o PNLD figura como um programa já consolidado e com significativa relevância no cenário nacional, na prática de seleção de livros didáticos que serão disponibilizados e amplamente utilizados em instituições de ensino gratuito do Brasil. Por esta razão, julgamos pertinente analisar os livros didáticos de língua espanhola que foram aprovados neste programa.

### **.5.3 Procedimentos para coleta de dados**

Dado o grande número de coleções de língua espanhola que já figuraram no PNLD, foi preciso selecionar o nível das coleções que figuraram em nossa amostra de pesquisa para que houvesse uma melhor articulação entre as análises linguísticas realizadas.

Considerando que o PNLD seleciona livros para os níveis fundamental e médio da educação básica brasileira, optamos por analisar as coleções pertencentes ao ensino médio, já que a presença da língua espanhola no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pode favorecer a permanência do ensino de espanhol nas instituições secundárias de ensino do Brasil, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas prevê a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no ensino médio.

As próximas edições do PNLD poderão sofrer sensíveis mudanças quanto ao processo de escolha das coleções didáticas das diferentes áreas de conhecimento, mais especificamente das coleções didáticas de língua estrangeira moderna. A partir do edital do PNLD 2021 (BRASIL, 2020), direcionado para a seleção de obras didáticas destinadas ao ensino médio, constatamos que dita seleção dos livros didáticos dar-se-á através da

contemplanção das grandes áreas de conhecimento, não mais por disciplina ou componente curricular. São as áreas contempladas: i) Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias; ii) Projetos Integradores da área de Matemática e suas Tecnologias; iii) Projetos Integradores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; iv) Projetos Integradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e v) Projeto de Vida. No que diz respeito às línguas estrangeiras modernas, mais especificamente a língua espanhola, verificamos que esse componente curricular não foi mencionado pelo edital do PNLD 2020. Assim, a última edição do PNLD direcionada ao nível médio a contemplar a língua espanhola foi a edição publicada no ano de 2018.

Diante dessa realidade, apresentamos os critérios que foram elaborados para a seleção do corpus desta pesquisa:

- a. Os livros didáticos de língua espanhola deveriam ter sido aprovados no PNLD entre os anos de 2011 e 2018 (*ano de inclusão e ano de saída do componente língua estrangeira moderna (língua espanhola)*);
- b. os livros didáticos de língua espanhola aprovados no PNLD deveriam pertencer ao nível médio;
- c. os livros didáticos analisados deverão ser a versão 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 ao (ou sonega do) docente”;
- d. as coleções didáticas analisadas deveriam ser aquelas aprovadas em mais de uma edição do PNLD.

Devemos considerar ainda que cada edição anual do PNLD está voltada para um nível da educação básica. Dessa forma, vejamos então o quadro abaixo que dispõe as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD em suas distintas edições para o nível médio:

Quadro 6 – Coleções aprovadas pelo PNLD

<b>PNLD 2012</b>	<b>PNLD 2015</b>	<b>PNLD 2018</b>
<i>El arte de leer español</i>	<i>Cercanía Joven</i>	<i>Confluencia</i>
<b><i>Enlaces – español para jóvenes brasileños</i></b>	<b><i>Enlaces – español para jóvenes brasileños</i></b>	<b><i>Cercanía Joven</i></b>
<i>Síntesis – curso de lengua española</i>		<i>Sentidos en lengua española</i>

Fonte: elaborado pela autora (grifos nossos).

Após a análise do quadro acima e a observação dos nossos grifos, concluímos que foram selecionadas as coleções didáticas *Cercanía Joven* e *Enlaces – español para jóvenes brasileños*.

#### a) *Cercanía Joven*

A coleção é composta de três livros e foi publicada pela editora SM. Os volumes são enumerados de 1 a 3, com a devida correspondência 1º, 2º ou 3º ano. Os autores são Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves.

Cada volume contém três unidades temáticas, introduzidas pela seção *¡Para empezar!*, com dois capítulos. Estes estão compostos de duas seções – *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Após os dois capítulos, cada unidade apresenta as seções *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*; *¿Lo sé todo?*; *¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar*; *Profesiones en acción* e *Proyecto*. Após as três unidades, a obra apresenta ainda as seções *La lectura en el ENEM y en las selectividades*; *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!*; *Para tocar la guitarra* (1º e 2º anos); *Glosario*; *Sitios electrónicos para información, estudio e investigación*, e *Referencias bibliográficas*.

O manual do professor divide-se em dois blocos. O primeiro apresenta uma reprodução idêntica ao Livro do Estudante, com as sugestões de respostas para as atividades propostas. O segundo bloco está composto por três partes, sendo as seguintes: Parte 1: *Presentación de la obra* – composta pelas seções: *Breve historia del idioma español en Brasil*; *Métodos y descripción de abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil*; *Los documentos oficiales de ELE en la educación en Brasil*; *Fundamentos teórico-metodológicos de la obra*; *Lectura*; *Escritura*; *Escucha*; *Habla*; *Gramática en los textos orales y escritos*; *Vocabulario en contexto en los textos orales y escritos*; *La lectura en el ENEM y en las selectividades*; *Proyectos*; *Estructura y organización de la colección*; *Organización de la colección en las escuelas (sugerencia)* e *A quien no lo sepa: algunos aspectos de los países/comunidades hispanohablantes*). Parte 2: *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades*. Parte 3: *Respuestas de las actividades*.

A coleção declara apresentar uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Para os autores da coleção, “*se pode considerar a língua um sistema que se organiza em três subsistemas que se imbricam: o linguístico, o semântico e o discursivo*” (CHAVES e COIMBRA, 2016, p. 186). Neste

sentido, segundo Chaves e Coimbra (2016), há uma estrutura linguística gramatical com sentido e significado sociais que se utilizam nas esferas de circulação dos textos orais e escritos. Sendo assim, a língua não funcionaria de forma isolada, ora com regras e formas, ora com sentido e discurso. A língua se manifesta nos gêneros e a cultura se insere na língua.

### **b) Enlaces – español para jóvenes brasileños**

A coleção é composta de três livros e foi publicada pela editora Macmillan. Os autores são Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde. O livro do aluno é composto por três volumes, enumerados de 1 a 3, com 8 unidades cada. A cada duas unidades, há uma página de revisão dos conteúdos trabalhados. Ao final de cada livro, há um apêndice com as seguintes seções: *un poco más de todo; simulado para el ENEM; sugerencias de lecturas, películas, canciones, sites; tabla de verbos; glosario español-portugués; bibliografía*<sup>27</sup>.

Segundo os autores da coleção, os níveis e as sequências das unidades desenvolvem o estudo da língua espanhola de maneira progressiva. A unidade se compõe de seções que apresentam diferentes habilidades e competências de forma predominante, porém não exclusiva, uma vez que se busca a integração entre essas habilidades e competências. Resumidamente, a organização da unidade se dá da seguinte forma: i) *Página de abertura*; ii) *Hablemos de...*; iii) *!Y no solo esto!*; iv) *¡Manos a la obra!*; v) *En otras palabras*.

Na versão do manual do professor, além da reprodução total do livro do aluno, com todas as respostas das atividades propostas, há também um guia didático composto dos seguintes componentes: *fundamentación teórica que orienta la colección; orientaciones didácticas y sugerencias de actividades para el trabajo con las unidades; transcripciones de los textos grabados; sugerencias de lecturas con bibliografía comentada; referencia bibliográfica; indicación de las obras utilizadas para la elaboración de la colección*<sup>28</sup>.

A coleção didática opta por uma perspectiva socioconstrutivista de ensino ao assumir que ensinar pressupõe descobrir e atuar nas relações reais entre o processo de

<sup>27</sup> Em português: um pouco mais de tudo; simulado para o ENEM; sugestões de leituras, filmes, vídeos, músicas, sites; tabela de verbos; glossário português-espanhol; bibliografia.

<sup>28</sup> Em português: fundamentação teórica que orienta a coleção; orientações didáticas e sugestões de atividades para o trabalho com as unidades; transcrições dos textos gravados; sugestões de leituras com bibliografia comentada; referência bibliográfica; indicação das obras utilizadas para a elaboração da coleção.

desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem do aluno (OSMAN *et al.*, 2013). Os pressupostos de Vygotsky (1998) são considerados pelos autores ao afirmarem que a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram a vida intelectual daqueles que as rodeiam.

Para os autores, uma das concepções de língua assumida pelo LD é a de que a língua se trata de uma entidade essencialmente “geopolítica” (RAJAGOPALAN, apud OSMAR *et al.*, 2013). Por outro lado, para Osman *et al.* (2013), deve-se considerar o funcionamento real das interações verbais entre os falantes que se identificam no espaço de uma dada língua. Ainda sobre a concepção linguística, a coleção assume que há uma tentativa de focar no funcionamento da língua, privilegiando a produção de sentido, mas sem eludir os níveis desse funcionamento que mostram um grau de sistematicidade necessário.

#### **.5.4 Procedimentos de análise dos dados**

Inicialmente, observaremos e leremos todos os livros didáticos pertencentes ao nosso corpus. Em seguida, procederemos com a análise dos livros didáticos sempre que houver alguma explanação sobre as formas *tú*, *vos* e *usted* ou menção ao fenômeno da variação no uso das formas de tratamento em estudo. Independente da seção em que houver ocorrência do fato linguístico a ser observado, tentaremos aplicar o máximo de questões possíveis de um questionário autoral (descrito abaixo), contendo sete perguntas, elaborado com base nos objetivos específicos desta investigação e nos referenciais teóricos que norteiam este projeto.

Quadro 7 – Questionário norteador de análise baseado em Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018)

<b>EIXO TEÓRICO</b>	<b>PERGUNTAS NORTEADORAS</b>
<b>PRINCÍPIOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>	
<b>Concepção de língua</b>	O livro didático considera a heterogeneidade da língua espanhola ou apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos, Espanha (com base na variedade de Madri) e América Hispânica?
<b>Norma-padrão e norma não-padrão</b>	O livro didático, ao expor contextos de uso das formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> , o faz a partir da noção de norma-padrão prescrita pela <i>Real Academia Española</i> (RAE) ou considera as diferentes normas linguísticas dos distintos países falantes de língua espanhola?
<b>Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos</b>	O livro didático faz referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar a variação linguística das formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> ?  ( <i>Modo imperativo afirmativo, presente de indicativo, idade, sexo, classe social, uso regional</i> )
<b>VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DIATÓPICA</b>	
<b>Variação diatópica das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i></b>	O livro didático expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou contempla a variação diatópica no uso das formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola?
<b>Variação diatópica do <i>voseo</i> e seus paradigmas <i>voseantes</i></b>	O livro didático considera a variação diatópica ao abordar o <i>voseo</i> como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas <i>voseantes</i> (verbal, pronominal e completo) em diferentes regiões hispano-americanas ou o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina?
<b>DIMENSÃO ESTILÍSTICA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Estilo</b>	O livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> , assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo <i>cenário</i> , <i>propósito comunicativo</i> e seus <i>participantes</i> ?
<b>Relações interpessoais de simetria e assimetria</b>	O livro didático expõe como os <i>participantes</i> de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> ?

Fonte: elaborado pela autora.

O questionário, elaborado com base nos estudos de Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018), será aplicado para guiar 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, por exemplo, analisando os seus respectivos volumes 1, 2 e

3 ou 1º, 2º e 3º ano. A seleção dos trechos para análise considerará a abordagem das formas de tratamento “*tú, vos* ou *usted*” na totalidade da coleção. Além disso, contaremos com anotações de apoio, nas quais serão registradas cada página dos livros em que foram realizadas as análises mencionadas. Posteriormente, as páginas que forem analisadas serão digitalizadas para inserção na seção de *análise* desta pesquisa para melhor ilustrar nossas discussões.

As análises linguísticas retomaram os referenciais teóricos que deram suporte a este estudo. A partir da identificação dos acertos e das limitações da abordagem das formas de tratamento, e ainda com base nos resultados obtidos, propusemos adaptações didáticas às coleções analisadas. Para Tomlinson (2011, p. 236), a adaptação de material didático consiste em fazer alterações ao material a fim de improvisá-lo ou torná-lo mais adequado para um determinado tipo de aluno. O autor aponta ainda cinco movimentos possíveis na adaptação de material didático: reduzir, adicionar, omitir, modificar e complementar conteúdo ou atividades. 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. Assim, propusemos adaptações didáticas a partir da discussão teórica para as formas de tratamento em estudo, sem a intenção de nos afastar dos princípios teóricos de ensino e aprendizagem propostos pela coleção analisada. Logo, também reconhecemos a realidade dos livros didáticos, como a limitação que a edição de materiais didáticos sofre, inclusive, com o próprio espaço físico das páginas do LD.

Neste sentido, temos a intenção de colaborar com a transposição didática da amplitude das discussões teóricas sobre as formas de tratamento de segunda pessoa do singular da língua espanhola (*tú, vos* e *usted*), mas respeitamos o espaço físico e os princípios teórico-metodológicos de cada coleção didática. Também consideramos as condições de ensino de ELE nas escolas públicas brasileiras, uma vez que as adaptações didáticas sugeridas consideraram a viabilidade e aplicabilidade das atividades em sala de aula ao reconhecerem possíveis dificuldades encontradas pelo professor de espanhol, tais como a baixa carga horária e a grande quantidade de alunos.

Por fim, ao final da análise das coleções, elaboraremos um quadro-resumo com base nos resultados encontrados, com a intenção de traçar tendências gerais sobre como foram abordadas as referidas formas de tratamento nos livros didáticos de espanhol do PNLD, visando atingir o objetivo geral desta pesquisa.

Para tornar possível a análise da abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* nas coleções em estudo, foi necessário estabelecer um percurso de análise, brevemente resumido, nos seguintes passos: a) leitura e identificação da abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* 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 das formas de tratamento, 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 *Enlaces* e *Cercanía Joven*.

## **.6 ANÁLISE DE DADOS**

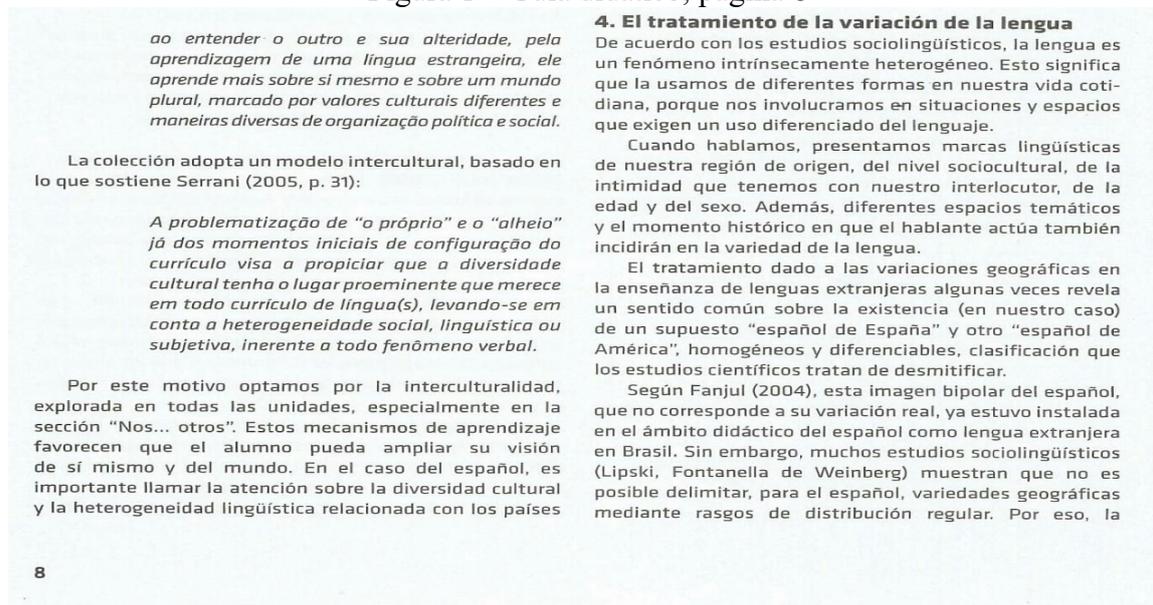
Este capítulo está dividido em três subseções: i) Coleção *Enlaces*; ii) Coleção *Cercanía Joven*; e iii) comparação dos resultados.

### **.6.1 Coleção *Enlaces***

Como mencionado na metodologia (seção 5.3), ao final de cada livro, a coleção *Enlaces* conta com um guia didático (GD), que se repete em seus três volumes. Esse GD traz informações teóricas metodológicas que poderão nortear a prática docente dos professores que adotarem esses livros didáticos em suas salas de aulas. Trazem ainda informações relevantes a serem discutidas nesta seção, que se relacionam com a primeira pergunta do nosso roteiro de análise: o livro didático considera a heterogeneidade da língua espanhola ou apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos, Espanha (com base na variedade de Madri) e América Hispânica?

Com base na análise empreendida da coleção *Enlaces*, a partir de um ponto de vista teórico, percebemos que o LD assume a língua espanhola como língua heterogênea, e consequentemente se demonstra favorável à abordagem da variação linguística. O LD destaca que a língua é um fenômeno intrinsecamente heterogêneo, empregada de diferentes formas em nossa vida cotidiana, uma vez que nos envolvemos em situações e espaços que exigem um uso diferenciado da linguagem. Vejamos dita concepção teórica no trecho do guia didático do professor:

Figura 1 – Guia didático, página 8



Fonte: página 8, guia didático, coleção *Enlaces*.

O GD enfatiza ainda que na fala apresentamos marcas linguísticas de nossa região de origem, do nível sociocultural, da intimidade que temos com nosso interlocutor, da idade e do sexo. Além disso, os diferentes espaços temáticos e o momento histórico em que o falante se insere incidem na variedade da língua. Os autores destacam também uma realidade mencionada por Nobre e Pontes (2018), que afirmam que o ensino das variações geográficas, no âmbito do ensino de língua estrangeira, tende a uma compreensão genérica sobre a existência de um suposto “*Español de España*” e “*Español de América*”, homogêneos e diferenciáveis. Ratifica esse pensamento dos autores a citação de Fanjul (2004), que afirma que a imagem bipolar do espanhol já esteve instalada no âmbito didático do espanhol como língua estrangeira.

Ao constatar dita realidade, a coleção didática destaca os estudos de Lipski (1994) e Fontanella de Weinberg<sup>29</sup> para afirmar que a abordagem da língua pelo livro didático assume a existência de diferentes centros (Fontanella de Weinberg; Rivarola<sup>30</sup>). Conclui-se então que a coleção não apresenta uma concepção de língua restrita aos usos linguísticos de um determinado país ou região, mas tenta expor ao aluno a heterogeneidade linguística por meio de diversas fontes escritas e orais, sem a pretensão de esgotar essa heterogeneidade que não cabe em um livro didático.

<sup>29</sup> O guia didático não menciona os anos de publicação das citações às quais fazem referências.

<sup>30</sup> O guia didático não menciona os anos de publicação das citações às quais fazem referências.

A discussão sobre a variação linguística é estendida ainda para a melhor compreensão do que se trata de um mito: pensar que existe um órgão legislador para dirimir conflitos e dúvidas linguísticas. Quase sempre se evoca a *Real Academia Española* (RAE) para esclarecer o que se considera “certo” ou “errado” na língua espanhola. É mencionado que a elaboração da *Nueva Gramática Española* (NGE), publicada em dezembro de 2009, teve a participação não somente da RAE, mas também da *Asociación de Academias de la lengua Española*. Para os autores, tal fato desmonta a ideia de que haja apenas um centro regular da língua espanhola. O GD conclui afirmando que não é ignorado pela coleção didática que haja algumas formas e usos linguísticos de maior prestígio que outros, os quais, independente da vontade dos autores, são estigmatizados. No entanto, o livro didático assume não imprimir juízo de valor para a classificação do que seria “certo” ou “errado”, porém adverte, quando necessário, sobre a inadequação de alguns usos em determinados contextos. Vale destacar que o guia didático da coleção propicia ao professor uma discussão valiosa sobre a variedade e heterogeneidade da língua espanhola.

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 com o tratamento real dos fenômenos linguísticos, mais especificamente da abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. Nesse caso, se há uma perspectiva de língua heterogênea aplicada às referidas formas de tratamento.

A coleção, no livro do aluno, faz a apresentação da sistematização das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir de 3 classificações, fundamentadas nos países ou regiões geográficas que as registram, a saber: i) *Espanha (maior parte)*; ii) *América Hispânica e Espanha (nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia)*; e iii) *alguns países da América Hispânica*. Vejamos:

Figura 2 – Questão 10, página 37

10. Presta atención a las diferentes formas de tratamiento en España e Hispanoamérica, y completa con las formas correspondientes en Brasil.

	FAMILIARIDAD, INFORMAL		CORTESÍA, FORMAL	
	Singular	Plural	Singular	Plural
España (la mayor parte)	tú	vosotros/as	usted	ustedes
Hispanoamérica y España (en Canarias y algunas zonas de Andalucía)	tú	ustedes	usted	ustedes
Algunos países de Hispanoamérica	vos	ustedes	usted	ustedes
Brasil	tu / você	vocês	o senhor / a senhora	os senhores / as senhoras

37

Fonte: página 37, livro 1, coleção *Enlaces*.

Analisando o exemplo acima, percebemos que as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* foram expostos a partir de dois macroblocos homogêneos (Espanha “maior parte” e América Hispânica e Espanha “nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia”). Não são dadas informações adicionais sobre quais seriam os países ou regiões da Espanha e da América hispanofalante que registram as formas de tratamento apresentadas pela coleção, e nem quais seriam os países que registram a forma *vos*, apresentada como forma linguística exclusiva de “*alguns países*”. Dita abordagem tende a remeter-nos a uma concepção linguística da Espanha e da América homogênea no que diz respeito às formas de tratamento em análise uma vez que a variação linguística das formas *tú*, *vos* e *usted* é sistematizada em 3 grandes blocos geográficos, sendo a referência geográfica primária de sistematização a Espanha.

Diante do exposto, retomando nossa hipótese inicial, esperávamos que o livro didático, ao abordar as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* 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 macronormas 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. E nos estudos de Fontanella de Weinberg

(1999), Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015), há uma complexa variação linguística entre as formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Por conta disso, nossa hipótese foi atendida parcialmente, pois no que diz respeito aos pressupostos teóricos basilares da coleção didática expostos até o momento e a sistematização das formas de tratamento expostas na página 37, ainda que o LD, de um ponto de vista teórico, não considere a Espanha e a América como um todo homogêneo, houve uma sistematização das formas de tratamento a partir de três grandes macroblocos geográficos.

Embora a proposta de sistematização das formas de tratamento contemple, por exemplo, em sua classificação a categoria “*algunos países de hispanoamérica*”, percebemos que dita proposta transparece que há a concepção linguística da Espanha e da América como homogênea, uma vez que uma única norma linguística é utilizada para referir-se à maior da parte da Espanha.

Segundo Fontanella de Weinberg (1999), sabemos da existência de pelo menos 4 sistemas pronominais no espanhol. Na Espanha, há, pelo menos, dois subsistemas pronominais em atuação na região. Já na América, segundo Carricaburo (2015), há pelo menos 4 paradigmas americanos, sendo estes *tuteante, voseante, ustededeante, tuteante-voseante*.

A fim de contribuir com uma visão mais ampla da temática sobre as referidas formas de tratamento, retomamos as discussões sobre a abordagem da variação linguística presentes nas OCNEM (2006) para manter que a atuação da escola deve ser a de mostrar as variedades aos estudantes sem promover dicotomias simplificadores e reducionistas. Assim, o professor seria o articulador de muitas vozes (variedades linguísticas), não devendo ser apresentadas ao aluno como um conjunto de curiosidades ou registros históricos.

Com base em Tomlinson (2011), sugerimos a adaptação didática do LD a partir de dois movimentos: a adição e modificação das atividades, respeitando a limitação de espaço e considerando uma proposta exequível em sala de aula. Sugerimos 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 para que o professor tenha as informações necessárias para apresentar e discutir com o aluno a complexidade da temática. Retomando as orientações das OCNEM (2006), os direcionamentos previstos nestes documentos discutem a necessidade de considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de espanhol e de promover situações que

favoreçam a reflexão dessa realidade linguística. Assim, o professor, a partir do suporte teórico disponível pelo LD, terá meios de refletir sobre a variação linguística das formas de tratamento *tú, vos* e *usted* para além da divisão Espanha e América. Dita adaptação didática poderá colaborar com uma abordagem das formas de tratamento a partir de uma concepção de língua heterogênea, com os diferentes países que registram o uso das formas acima mencionadas sendo exemplificados ao professor.

Também seria oportuno que o LD propusesse uma adaptação da sistematização das formas de tratamento *tú, vos* e *usted* considerando os aportes teóricos de Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola. Com base no proposto pela página 37 da coleção *Enlaces*, apresentamos a seguinte sistematização:

Quadro 8 - Adaptação Didática: Questão 10, página 37 – Livro 1, coleção Enlaces

<b>Paradigmas</b>	<b>FAMILIRIADAD, INFORMAL</b>		<b>CORTESÍA, FORMAL</b>	
	<b>Singular</b>	<b>Plural</b>	<b>Singular</b>	<b>Plural</b>
<i>Tuteante</i>	<i>Tú</i>	<i>Vosotros/as</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>
	<i>Tú</i>	<i>Usted</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>
<i>Voseante</i>	<i>Vos</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>
<i>Ustedeante</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>
	<i>Tú/vos</i>			
<i>Tuteante/ voseante</i>	<i>Tú/vos</i>	<i>Ustedes</i>	<i>Usted</i>	<i>Ustedes</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e a partir da proposta didática da coleção *Enlaces*, livro 1, página 37.

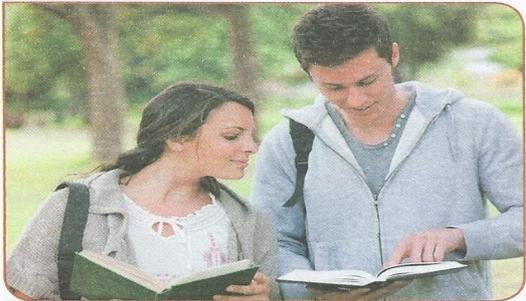
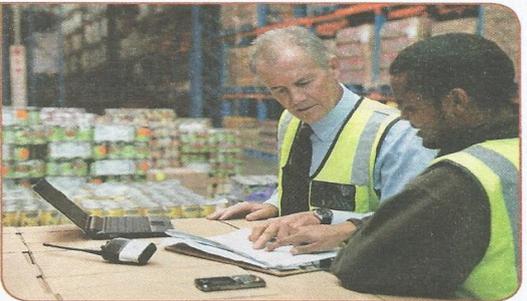
A adaptação didática acima detalhada, proposta com base nos estudos Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015), tem a intenção de apresentar os sistemas pronominais da língua espanhola para além da sistematização dicotômica Espanha e América. Para alcançar esse objetivo, propomos a exposição didática das formas de tratamento de segunda pessoa com base dos paradigmas constatados nos diferentes sistemas pronominais da língua espanhola: a) *tuteante*; b) *voseante*; c) *ustedeante*; d) *tuteante/voseante* e suas respectivas formas de tratamento

No que se refere ao nosso questionamento sobre se o livro didático expõe os contextos de uso das formas de tratamento *tú, vos* e *usted* a partir da noção de norma-padrão prescrita pela *Real Academia Española* (RAE) ou se considera as diferentes normas

linguísticas dos distintos países falantes de língua espanhola, observamos que o LD sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa a partir de duas macronormas (Espanha ‘maior parte’ e América Hispânica e Espanha) com base no contraste das formas *tú* e *usted* (formal e informal), como no visto na pág. 37, ainda que mencione que alguns países da América Hispânica apresentam a forma *vos*. Observamos ainda que a coleção tem a tendência de propor atividades com base no contraste entre as formas *tú* e *usted*. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 3 – Questão 04, página 29

4. Observa las siguientes imágenes y completa las frases con **tú** o **usted**.

a La chica de la imagen de la izquierda trata a su compañero de escuela de tú, ya que ambos son jóvenes y parecen ser amigos.

b El joven de la imagen de la derecha trata al señor de usted, porque es una persona mayor y parece ser su jefe.

Fonte: página 29, livro 1, coleção *Enlaces*.

Na figura 3 há uma atividade que propõe o preenchimento de lacunas de frases que devem ser completadas com as formas de tratamento *tú* e *usted*. As frases descrevem os contextos de uso de cada forma linguística. Justifica-se, então, o uso de *tú* para pessoas jovens e amigas e o uso de *usted* para pessoas de maior idade, com as quais se mantém uma relação hierárquica (chefia). Ainda na mesma página, é dado ao aluno diferentes descrições de pessoas com informações sobre sua idade, profissão e parentesco e é questionado qual forma de tratamento deve ser utilizada, se *tú* ou *usted*, como podemos observar a seguir:

Figura 4 – Questão 08, página 29

8. Y tú, ¿cómo tratarías a las siguientes personas: de **tú** o **usted**?

a Un/a compañero/a de clase.	tú	e La abuela de tu amigo.	usted
b El presidente de tu país.	usted	f Tus padres.	tú/usted
c Tu profesor/a de español.	tú/usted	g Una persona de tu edad desconocida.	tú
d Un/a policía.	usted	h Una persona mayor desconocida.	usted

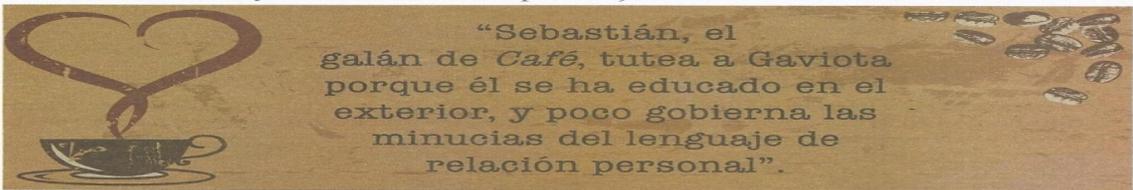
Fonte: página 29, livro 1, coleção *Enlaces*.

Os autores reiteram as propostas de atividades com apenas a alternância entre as formas de tratamento *tú* e *usted*. Cabe então recordar que embora haja a intenção por partes dos autores da coleção de não superestimar nenhuma variedade linguística, a contraposição única entre essas formas linguísticas em diferentes exercícios expõe ao aluno um único sistema pronominal, denominado por Fontanella de Weinberg (1999) de sistema I, registrado na maior parte da Espanha.

Também podemos concluir que embora o quadro exposto na página 37 mencione que alguns países registram a forma *vos*, a coleção didática dá pouca ênfase aos fenômenos que não se aplicam à norma-padrão prescrita pela RAE. Nesse caso, a regra de uso geral exposta no LD é uma relação assimétrica entre *tú* x *usted*, ou seja, as variantes linguísticas relacionadas ao trato de segunda pessoa do singular, como o *voseo* e o *ustedeo* (uso de *usted* solidário), foram brevemente discutidas. Observemos a imagem que exemplifica a abordagem do fenômeno *ustedeo*:

Figura 5 – Questão 6, página 33

6. Sebastián y Gaviota son colombianos. Lee la explicación de Daniel Samper Pizano sobre el uso de *tú* y *usted* entre los dos personajes.



“Sebastián, el galán de *Café*, tutea a Gaviota porque él se ha educado en el exterior, y poco gobierna las minucias del lenguaje de relación personal”.

Extraído de <www.cvc.cervantes.es>. Acceso el 12 de noviembre de 2012.

A partir de los diálogos y de la cita, podemos afirmar que:

a  *usted* no siempre es un tratamiento formal en todos los países donde se habla español.

b  las formas de tratamiento no obedecen a reglas fijas.

c  el uso de *usted* siempre indica la posición jerárquica en Colombia.

Fonte: página 33, livro 1, coleção *Enlaces*.

É exposto de forma genérica que nem todos os países utilizam o *usted* como forma de tratamento formal. Tal afirmação é exposta em apenas um item da questão de número 6, sem maiores explicações sobre contextos ou situações de comunicação que podem favorecer o referido uso. Assim, o uso do segundo *usted*, proposto por Carricaburo (2015), é pouco exemplificado, ou seja, não se faz referência ao emprego de *usted* em situações de confiança ou intimidade, entre amigos, namorados ou cônjuges, pais para filhos, etc. (CALDERÓN CAMPOS, 2010).

A coleção didática reitera o uso de *usted* para indicação de formalidade em diferentes atividades. Por exemplo, na página 39, ao expor a transcrição de uma entrevista de emprego que utiliza dita forma de tratamento, contextualiza-se a situação de enunciação

com informações sobre a idade dos participantes e as relações que estes mantêm. Notamos então que, no manual do professor, o uso de *usted* para o tratamento de formalidade foi indicado como resposta. Vejamos:

Figura 6 – Questão 1, página 39

DEL TÚ AL 'USTED

## En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

1. Ahora lee la **transcripción de una entrevista de trabajo** entre Felipe Otero, 18 años, técnico en informática, y Álvaro García, 35 años, jefe del departamento de informática de una empresa. La transcripción transforma la modalidad oral del diálogo en forma escrita. Se organiza de forma dialogal a partir de la indicación de mudanza de turno de habla. Comenta con un/a compañero/a qué tipo de tratamiento debería haber entre ambos. Respuesta esperada: tratamiento más formal, por lo menos del técnico en relación al jefe.

[Transcripción de la entrevista de trabajo entre Álvaro García y Felipe Otero.]

Felipe: ¡Buenos días!

Álvaro: Buenos días.

Felipe: Es usted el señor García, ¿no?

Álvaro: Sí, soy yo.

Felipe: Me llamo Felipe Otero.

Álvaro: Mucho gusto.

Felipe: El gusto es mío.

Álvaro: Siéntese, por favor.

Felipe: Gracias.

Álvaro: ¿Habla usted con fluidez alguna lengua extranjera?

Felipe: Inglés. Trabajé en una empresa estadounidense.

Álvaro: ¿Podemos tutearnos?

Felipe: Sí, ¡cómo no!

Álvaro: Perfecto. ¿Tienes disponibilidad para viajar?

Felipe: Sí.

Álvaro: ¿Cuánto tiempo de experiencia llevas como técnico informático?

Felipe: Dos años.

Álvaro: Muy bien, te llamo cuando tenga una definición. Hasta luego.

Felipe: Adiós, hasta luego.

Indicación de quién habla.

Introducción del diálogo con un saludo formal.

Uso de la forma *usted* para indicar formalidad.

Fórmulas para usar en una presentación más formal.

Forma de expresar agradecimiento.

Pregunta sobre una habilidad específica del cargo postulado.

Propuesta de cambio de la forma de tratamiento.

Expresión de acuerdo.

Marcas de informalidad en el verbo (*tienes*) y en el pronombre (*te*).

Cierre de la entrevista con fórmulas de despedida.

Fonte: página 39, livro 1, coleção *Enlaces*.

É positivo que a coleção didática exponha o uso da forma de tratamento *usted* como uma forma de tratamento solidária ou informal, mas é preciso entender que a frequente reiteração dos valores de *usted* como forma de tratamento de poder nas demais atividades propostas pelo LD pode reforçar o valor equivocado de *usted* como forma de tratamento de poder ou formal.

Retomando nossa segunda hipótese sobre a abordagem da norma-padrão e não padrão, ao expor contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, esperávamos que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, não somente a norma-padrão prescrita pela *Real Academia Real* (ERA), mas também a norma considerada não padrão dessas formas de tratamento para que o aluno reconhecesse as diferentes variáveis linguísticas. 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 agregarem a certos valores socioculturais,

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

Diante do exposto, nossa segunda hipótese foi atendida parcialmente, pois as diferentes formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* foram apresentadas ao aluno. No entanto, a frequente contextualização do uso de *usted* para o tratamento formal e a ausência de maiores explicações sobre seu uso como forma solidária nos leva a concluir que o fenômeno *ustedeo* foi apresentado ao aluno de modo genérico: no quadro-resumo, exposto na página 37, a forma *usted* não figura como forma de tratamento de familiaridade e informalidade utilizada em diferentes países da América (CARRICABURO, 2015). O próprio guia didático pontua que a intenção com a apresentação das formas de tratamento é que o aluno seja exposto a variedades do idioma, independente do lugar que se fala. No entanto, o LD, em diferentes oportunidades, dá ênfase para o uso de *tú* ou *vos* entre familiares, amigos e pessoas da mesma idade, e o uso de *usted* para pessoas desconhecidas, mais velhas e quando não há confiança, sem mencionar ou discutir o uso de *usted* solidário.

Neste caso, como adaptação didática do material, no que diz respeito ao fenômeno linguístico em estudo e à abordagem de suas variantes não padrão, sugerimos novamente o movimento de modificação, com base em Tomlinson (2011). A forma *usted* (com valor informal) deverá figurar em uma nova sistematização, reelaborada a partir da proposta inicial do LD, com base no apresentado na página 37 e como já exposto nesta seção de análise. Essa adaptação objetiva expõe os diferentes valores de uso da forma *usted* tanto como forma de tratamento de poder como de tratamento solidário.

Já na frase da atividade da página 33, questão 6, é oportuno que sejam especificados em quais contextos de uso se emprega *usted*, com valor informal. Essas alterações objetivam se aproximar 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. Reconhecer os valores de uso do *ustedeo* é, pois, um caminho para se refletir sobre o valor social dessa variante. Neste caso, ao nos apoiarmos no estudo de Carricaburo (2010), pode ser oportuno exemplificar ao aluno que o uso de *usted* com valor solidário remete a uma forma de pertencimento e identificação social entre iguais, e que o uso de *tú* e *vos*, dependendo do contexto situacional, advém de formas linguísticas primariamente solidárias, porém empregadas em relações simétricas e assimétricas. Assim, propomos que o item a, da questão 6, página 33, seja reescrito da

seguinte forma: a) *usted no siempre es un tratamiento formal, pues también puede ser utilizado con valor solidario entre iguales.*

Também julgamos ser oportuno acrescentar ao guia didático indicações de leituras complementares que possam auxiliar o professor em possíveis discussões sobre o assunto. Por exemplo, o próprio guia didático, na página 21, orienta que o professor discuta que as formas de tratamento *usted* e “você” possuem valores distintos nas línguas espanhola e portuguesa. Ao perceber essa oportunidade exposta pelo próprio LD, ponderamos que recordar os contextos histórico e linguístico da implementação gradual da forma *vuestra merced* ao sistema pronominal espanhol poderia auxiliar no melhor entendimento das motivações das diferenças e aproximações semânticas e pragmáticas assumidas por ditas formas de tratamento no universo hispanofalante.

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 Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015), que abordam especificamente o contexto de inserção da forma de tratamento *usted* no universo hispanofalante.

No tocante à abordagem dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos e como esses fatores podem influenciar a variação linguística no uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*, retomamos as definições apresentadas para o uso de *tú* e *usted* na página 29 (já apresentadas nesta análise) para afirmar que o LD suscitou a reflexão sobre os fatores extralinguísticos idade e o uso regional (página 37). Acrescentamos também que ao mapear os contextos de uso das formas de tratamento *tú, vos e usted* na página 34, os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos mais uma vez foram evidenciados ao aluno. Observemos a atividade a seguir:

Figura 7 – Questões 2 e 3, página 34

**2. ¿Tú o usted?** Lee el siguiente esquema y complétalo con los elementos que faltan.

Condorito trata:

- ▶ al sastre con cortesía o distancia (formal), por eso usa el pronombre sujeto usted y las formas verbales en 3.ª persona: oiga y quiso.
- ▶ a su sobrino con familiaridad (informal), por eso usa el pronombre sujeto tú y la forma verbal en 2.ª persona: eres.

**3.** Matías es el personaje principal de *Yo, Matías*, tira cómica creada por el dibujante argentino Fernando Sendra. Lee la siguiente tira, fíjate en los elementos destacados y señala las opciones adecuadas con un/a compañero/a.



Extraído de <www.chistesclarin.com.ar>. Acceso el 26 de noviembre de 2012.

**a** De acuerdo con el contexto, Matías trata a su madre con:

cortesía (formal)       familiaridad (informal)

**b** ¿Qué pronombre sujeto utiliza para dirigirse a su madre?

tú       vos       usted

**c** Busca en la tira las formas verbales correspondientes al pronombre **vos** y escríbelas.

Usás, ponés, tenés

**FORMAS DE TRATAMIENTO**

En español hay dos formas de tratamiento para dirigirse al interlocutor:

- ▶ el tratamiento informal (**tú** o **vos**), que se usa, generalmente, entre familiares, amigos o gente de la misma edad;
- ▶ el tratamiento formal (**usted**), que se usa, generalmente, para personas desconocidas, mayores o con las que no tenemos confianza.

34

Fonte: página 34, livro 1, coleção *Enlaces*.

Na página 34, é afirmado que o uso de *tú* e *vos* é registrado entre familiares, amigos e pessoas da mesma idade (tratamento informal). Já o uso de *usted* (tratamento formal) é empregado para o trato de pessoas desconhecidas, mais velhas e aquelas que não temos confiança.

O livro didático também apresentou o condicionamento linguístico *presente de indicativo* ao expor o paradigma *voseante* verbal na conjugação de verbos no presente do indicativo na página 18. Entretanto, o LD não discutiu= “como” e “porque” ocorrem as alterações verbais nesse tempo verbal, diante da forma *vos*. Vejamos:

Figura 8– Questões 2, página 18

2. Los verbos destacados sirven para presentar nuestros datos: nombre, edad, nacionalidad, estudios, domicilio, etc. Completa la siguiente tabla de verbos en presente de indicativo con las formas que faltan.

PRONOMBRES SUJETO	ESTUDIAR	LEER	VIVIR	SER	TENER	LLAMARSE
yo	estudio	leo	vivo	soy	tengo	me llamo
tú	estudias	lees	vives	eres	tienes	te llamas
vos	estudiás	leés	vivís	sos	tenés	te llamás
él/ella, usted	estudia	lee	vive	es	tiene	se llama
nosotros/as	estudiamos	leemos	vivimos	somos	tenemos	nos llamamos
vosotros/as	estudiáis	leéis	vivís	sois	tenéis	os llamáis
ellos/as, ustedes	estudian	leen	viven	son	tienen	se llaman

Fonte: página 18, livro 1, coleção *Enlaces*.

Retomando nossa quarta hipótese, reconhecemos que diferentes fatores afetam a opção do falante, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa e social, segundo Labov (2008[1972]). No que diz respeito aos condicionadores linguísticos relacionados às formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, mais especificamente a forma *vos*, o estudo de Calderón Campos (2010) indica que distintos tempos verbais são favoráveis ao paradigma *voseante* (*imperativo* e *presente de indicativo*). Já em relação aos condicionadores extralinguísticos clássicos, destacam-se a classe social (BROWN e GILMAN, 1960; CARRICABURO, 2015), a idade (CARRICABURO, 2015) e o uso regional (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Por conseguinte, Brasil e Pontes (2017), ao analisarem a abordagem da variação linguística das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em coleções aprovadas pelo PNLD 2011, apontaram que diferentes aspectos extralinguísticos foram discutidos pelas obras didáticas, tais como relação de formalidade e informalidade, sentimentos de confiança/intimidade e de respeito e hierarquias sociais. Assim, sugerimos que o livro didático explicita casos concretos de variação linguística nas formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* e as diferentes motivações linguísticas e extralinguísticas para a escolha entre essas formas.

Diante do discutido até o presente momento, nossa quinta hipótese foi confirmada parcialmente, uma vez que o LD suscitou a reflexão sobre os fatores extralinguísticos idade e uso regional, mas o condicionamento linguístico *modo imperativo* e o condicionamento extralinguístico classe social não foram mencionados pelos autores. No que diz respeito ao fator idade, devemos salientar que, ainda que o LD o mencione, e

que os estudos de Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015) apontem para esse fator, é importante dar condições ao aluno de refletir sobre como esse condicionamento extralinguístico é relativo na escolha de uma forma de tratamento.

Nos contextos de uso das formas de tratamento de segunda pessoa discutidos por Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015), notamos que são relevantes para a escolha adequada de uma forma pronominal a percepção dos diferentes graus de *solidariedade, confiança e intimidade* (CALDERÓN CAMPOS, 2010) e o entendimento das dimensões de *formalidade, familiaridade, solidariedade e proximidade x formalidade, cortesia, poder e distância* (CARRICABURO, 2015).

Ao constatarmos que há diferentes graus de solidariedade, formalidade, intimidade, por exemplo, podemos inferir que delimitações entre as dimensões de formalidade e informalidade, propostas pela coleção didática em análise, são bastantes sutis. Ponderamos ser assertivo expor a idade como fator social condicionante da escolha de uma forma de tratamento frente a outra. Entretanto, é importante expor ao aluno pontualmente que outros fatores sociais podem se sobrepor à idade do interlocutor na escolha de uma forma de tratamento – um exemplo: em relações hierárquicas assimétricas é possível o uso de *tú* não recíproco entre pessoas da mesma faixa etária, mas com posições hierárquicas diferentes.

No que diz respeito ao fator classe social, o LD utiliza as noções de formalidade e informalidade para explicar o uso das formas de tratamento em estudo. Ainda assim, não houve uma explicação sobre os possíveis elementos que influenciam as noções mencionadas. Recordamos então Brown e Gilman (1960), que apontam que as dimensões de poder e solidariedade são aspectos relevantes que exercem influência na escolha de uma forma de tratamento. Os autores trazem ainda exemplos que destacam a relevância da classe e da função social para as diferentes escolhas pronominais.

Assim, enxergamos que expor o fator classe social pode ser um caminho oportuno para colaborar no reconhecimento da estruturação social de uma comunidade de fala, permitindo ao aluno entender o valor social de uma variação linguística.

Retomamos então o movimento de modificação de atividade como proposta de adaptação didática do material (TOMLINSON, 2011). Acreditamos ser viável que o LD, ao definir o contexto informal e formal na página 34, o faça contemplando resumidamente as discussões expostas até o momento. Vejamos o esboço:

Quadro 9 - Adaptação Didática: recorte da página 34 – Livro 1, coleção *Enlaces*

*El tratamiento informal (tú o vos) se usa generalmente entre iguales, familiares, amigos y personas de la misma edad, función o clase social.*

*El tratamiento formal (usted) se usa generalmente entre personas desconocidas o mayores y entre personas que ocupan funciones o clases sociales más altas.*

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Porroche Ballasteros (2009) e Brown e Gilman (1960) e a partir da proposta didática da coleção *Enlaces*, livro 1, página 34.

A adaptação didática apresentada objetiva contemplar em alguma medida os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar na escolha de uma forma de tratamento, revisados na presente investigação e mencionados em nossa pergunta norteadora de análise. Nesse sentido, foram acrescentadas informações ao texto original do LD, como conceitos de função ou classe social.

Seguindo nosso roteiro de análise, as próximas duas perguntas estão relacionadas ao bloco de variação diatópica das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* e, mais especificamente, a variação diatópica do *voseo*. No entanto, dada a escassez de dados, julgamos conveniente tentar elucidar as problemáticas propostas de modo concomitante. De maneira primária, tínhamos como propósito identificar se o LD expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou se ele contempla a variação diatópica no uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola.

Também foi nosso interesse verificar se o livro didático considera a variação diatópica ao abordar o *voseo* como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas *voseantes* (*verbal*, *pronominal* e *completo*) em diferentes regiões hispano-americanas ou se o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina.

Nesse sentido, ao retomar a página 37, do livro 1 da coleção *Enlaces*, quando expõe as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, chegamos à conclusão de que a abordagem das formas linguísticas em análise não contempla os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola, pois o LD expõe as 3 classificações a seguir: i) *Espanha (maior parte)*; ii) *América Hispânica e Espanha (nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia)*; e iii) *alguns países da América Hispânica*. Como já constatado, temos uma divisão a partir de países ou regiões pontuais que não retrata de forma coerente a realidade linguística exposta

pelos estudos descritivos das formas de tratamento nessa dissertação (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999 e CARRICABURO, 2015).

Seguindo a lógica do LD, observa-se a inexistência de países que possuem o paradigma *tuteante voseante* (CARRICABURO, 2015) ou o sistema III subdividido em IIIa e IIIb (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Considere que o sistema IIIa é amplamente empregado no sul do Peru, parte do Equador, grande parte da Colômbia, no oeste venezuelano, na região de fronteira entre o Panamá e a Costa Rica e no estado mexicano de Chiapas, enquanto que o sistema IIIb é registrado no Uruguai. Também constatamos que o LD trata a América Hispânica em sua maior parte como *tuteante*, condicionando assim o uso da forma *vos* para apenas alguns de seus países.

No que se refere ao *voseo*, embora dita exposição didática exponha que a forma *vos* é empregada em alguns países, não há delimitação de quais regiões a utilizam. A atividade da página 97 induz o aluno a pensar que o emprego de *vos* é marca linguística de pessoas de nacionalidade argentina. Observamos também que a forma *vos* é pouco mencionada ao longo da atividade. Registram-se apenas duas questões que fazem menção a esta forma linguística. A primeira menção registra-se na página 34 (questão 3), já exposta nesta análise, e a segunda expomos a seguir:

Figura 9 – Questões 6, página 97

6. Vuelve a escuchar el diálogo entre Laura y Carmen; fijate en la pronunciación de las palabras y marca la opción adecuada.

Es probable que sean argentinas, pues se tratan de **vos** y pronuncian **za, zo, zu y ce, ci** de la misma manera que la **s** ante vocales, como en las palabras **cazadora** y **precioso**.

Es probable que sean cubanas, pues suprimen la **-d-** intervocálica, es decir, pronuncian **separa'o** en lugar de **separado**.

Es probable que sean españolas, pues, como en muchas zonas de España, pronuncian **za, zo, zu y ce, ci** de manera distinta de la **s** ante vocales, como en las palabras **zapatos** y **necesitan**.

97

Fonte: página 97, livro 1, coleção *Enlaces*.

O fenômeno *voseo* é abordado de forma homogênea, sem menção dos seus tipos (*verbal, pronominal ou completo*). Isso pode induzir o aluno a acreditar que o fenômeno é uniforme, independentemente da localidade que o registra. A intenção com essa observação sobre o LD não é transformá-lo em um compêndio de estudos

sociolinguísticos, mas fazer com que o aluno reflita que as línguas e os fenômenos linguísticos que emergem dela podem não ser homogêneos.

Retomando nossa quinta hipótese, reconhecemos a existência de quatro diferentes sistemas pronominais da língua espanhola que se ocupam em detalhar o uso das formas de tratamento para o trato de segunda pessoa (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Carricaburo (2015) assevera existir diferentes paradigmas na América relacionados diretamente com as formas *tú*, *vos* e *usted*, sendo estes os paradigmas: *tuteante*, *voseante*, *tuteante/voseante* e *ustedeante*. No entanto, o estudo de Nobre e Pontes (2018), ao analisar a variação linguística em LD de língua espanhola do PNDL de 2014, conclui que as variedades hispano-americanas são consideradas “homogêneas”, sendo apresentadas em um único bloco denominado “espanhol da América”. Esperávamos que o livro didático, no tocante à variação diatópica, abordasse parcialmente os diferentes sistemas pronominais existentes em distintos países falantes de língua espanhola.

Já a nossa sexta hipótese considera o fenômeno *voseo* como fenômeno linguístico híbrido a partir do reconhecimento do uso distinto da forma *vos* e das suas variações paradigmáticas (*voseo completo*, *voseo pronominal* e *voseo verbal*), dependendo de cada região/país da América (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999 e CARRICABURO, 2015). No entanto, os estudos de Nazarko (2009), Pigatto (2012), Brasil e Pontes (2017) e França e Massirer (2017) concluíram que embora a maior parte das obras didáticas analisadas mencione a existência do fenômeno *voseo* na língua espanhola, não há o esclarecimento por parte dos autores dos livros sobre os contextos de uso da forma *vos* e suas variações paradigmáticas. Portanto, esperávamos que o livro didático, ao abordar o fenômeno *voseo*, apenas o mencionasse como fenômeno linguístico típico de países americanos falantes de língua espanhola a título de curiosidade, sem apresentação para o aluno e/ou professores dos seus contextos de usos e suas variações. Dessa forma, no que diz respeito à variação diatópica das formas de tratamento, *tú*, *vos* e *usted*, bem como do fenômeno *voseo* e seus paradigmas, nossas hipóteses foram concretizadas.

Sugerimos novamente a modificação do quadro das diferentes formas de tratamento da página 37 do LD, como já exposto na seção de análise desta dissertação. Também propomos a seguinte adaptação didática seguindo o movimento de adição de atividade (TOMLINSON, 2011): o LD, na página 34, poderá expor uma segunda tira cômica ou outro gênero textual curto com o registro do uso da forma *vos* com seu paradigma pronominal. Assim, poderá ser incluído um novo item que solicite ao aluno

observar e comparar os dois textos, especificamente as formas verbais que surgem junto a forma *vos* e as referências bibliográficas que indicam a origem textual.

Essa proposta de adaptação didática tem a intenção de, em alguma medida, colaborar para que o discente reflita de forma mais ampla sobre o fenômeno *voseo* e reconheça seus diferentes paradigmas, reconhecendo-o como um fenômeno linguístico que não se restringe à Argentina, mas presente em diferentes países da América também.

Seguindo nosso roteiro e dada a escassez de dados e a proximidade das temáticas das perguntas 7 e 8 agrupadas no mesmo bloco (Dimensão estilística da variação linguística), tentaremos responder de forma concomitante as problemáticas propostas.

Objetivávamos saber se o livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo *cenário*, *propósito comunicativo* e seus *participantes*. Também foi nossa intenção analisar como o LD expõe que os *participantes* de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

Feita a análise, verificamos que o LD tenta suscitar assertivamente no aluno uma reflexão sobre como os *participantes* e as *relações interpessoais de simetria e assimetria* desempenhadas entre os interlocutores em um determinado contexto situacional podem influenciar na escolha linguística de forma de tratamento frente a outra. No entanto, a coleção não contempla de forma completa o contexto situacional por não propor uma reflexão sobre o *propósito comunicativo* para o emprego adequado das formas de tratamento em estudo.

No que diz respeito aos *participantes* e às *relações interpessoais de simetria e assimetria*, retomamos a página 34 (já apresentada nesta seção) para constatar que a abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* pela coleção *Enlaces* deu-se a partir de duas dimensões: informal e formal. A dimensão informal foi definida pelo LD, sendo aquela que registra o uso de *tú* e *vos* entre familiares, amigos e pessoas da mesma idade. Já a dimensão formal seria aquela que registra o uso de *usted* para o trato de pessoas desconhecidas, mais velhas e aquelas nas quais não temos confiança. Assim, diante das definições apresentadas, notamos que o LD enfatiza as relações interpessoais de simetria e assimetria dos participantes de uma situação comunicativa, mais especificamente as relações de solidariedade (família e amigos) e de proximidade e distância (pessoas

desconhecidas). Essa proposta de adaptação didática visa colaborar para que o aluno possa saber distinguir entre as variantes linguísticas, como norteado pelos PCNEM (2000), nesse caso as diferentes variações do fenômeno *voseo*.

Também podemos exemplificar a atividade proposta na página 31 quando o LD se preocupa em propiciar uma reflexão sobre qual forma de tratamento deve ser empregada entre casais a partir da proposta didática entre duas telenovelas de países diferentes da América hispanofalante. Assim, é a relação simétrica entre os participantes que justifica uma determinada forma de tratamento. Vejamos:

Figura 10 – Questões 3, página 31

3. En tu opinión, ¿qué sería lo más común para la pareja protagonista de una telenovela como *Café con aroma de mujer* o para dos amigos como los de *Yo soy Betty, la Fea*, tratarse de tú o usted?

Respuesta personal.

Fonte: coleção *Enlaces*, livro 1, página 31.

Ao analisarmos a página 28, diante da exposição da tira cômica do *Condorito*, o LD aponta para o uso de *usted* nas relações de trabalho. Examinemos a atividade a seguir:

Figura 11 – Questões 1 e 2, página 28

**Hablemos de...**

Objeto digital

- ¿Qué formas de tratamiento usas para hablar con tus amigos y familiares? ¿Y con la gente con la que tienes menos confianza o con desconocidos? Habla con tus compañeros y haz una lista con esas diferentes formas de tratamiento.
- Lee las tiras de Condorito, un personaje chileno muy popular en Hispanoamérica, y completa el cuadro a continuación.

**a**

**b**

	TIRA A	TIRA B
a ¿Qué personajes aparecen?	Condorito y Coné	Condorito y Don Máximo
b ¿Son adultos o niños?	Adulto y niño	Adultos
c ¿Dónde están?	Delante de una casa	En un taller de costura
d ¿Qué tipo de relación hay entre ellos?	Familiar	De trabajo
e ¿Qué formas Condorito usa para tratar a las personas?	Tú/Coné	Usted/Don Máximo

Fonte: página 28, livro 1, coleção *Enlaces*.

Ao questionar que tipo de relação mantém *Condorito e Don Máximo*, o LD expõe, como resposta, a relação laboral mantida pelos personagens, e em seguida destaca que a forma de tratamento empregada foi a forma linguística *usted*. Retornado à página 29 do mesmo livro (já exibida nesta análise de dados), recordamos que os autores ponderam sobre o uso de *usted* com pessoas mais velhas e em *posições de chefia*. Desse modo, mais uma vez, a relação laboral figura como fator condicionante para o uso de *usted* na coleção didática. No entanto, cabe destacar que a página 34 apresenta um resumo dos contextos de uso de *tú*, *vos*, *usted* e não considera, por exemplo, os tipos de relações que as pessoas mantêm (como as relações laborais, exemplificada pela própria coleção nas páginas 28 e 29) e opta por definir o uso de *usted* para o trato de desconhecidos, pessoas sem grau de confiança ou pessoas de maior idade, e pode não ficar claro para o aluno que as relações de sem grau de confiança são equivalentes às relações com pouca intimidade, dentre as quais as relações laborais podem ser incluídas.

Ainda sobre a atividade proposta na página 28 do livro 1 da coleção *Enlaces*, observamos que ela é constituída por 5 perguntas que orientam a reflexão sobre os seguintes aspectos: a) quem são os personagens; b) suas idades; c) os locais onde estão; d) os tipos de relações que mantêm; e e) as formas de tratamento empregadas. Percebemos então a intenção dos autores em privilegiar o contexto situacional quando propõem a questão 3, que conduz o aluno a refletir sobre as razões dos personagens se tratarem de formas distintas. A resposta indicada no manual do professor é pontualmente a indicação dos contextos e tipos de relações entre os personagens.

Retomando nossa sétima hipótese, ponderamos que apenas as características sociais (como idade, sexo, nível educacional, etc.) são insuficientes para explicar o contexto estilístico da variação linguística (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 116). Ao tratar do “contexto estilístico da variação”, a autora afirma que assim como a fala, outras formas de condutas sociais se modificam e se adaptam a diferentes situações e que certos usos linguísticos são apropriados ou não, dependendo da circunstância. Assim, o contexto situacional, em maior medida, determina o que deve fazer o falante. No entanto, o estudo de Brasil e Pontes (2017) aponta que os livros didáticos analisados tendem a expor interações comunicativas artificiais, afastadas da realidade comunicativa dos seus falantes, em situações idealizadas do uso linguístico, a partir da dicotomia “formalidade e informalidade” ou “sentimentos de confiança/intimidade e de respeito”, sem esclarecer os aspectos sociais, políticos e culturais que podem influenciar esse binômio. Portanto,

supomos que o livro didático não explicita como o contexto situacional (composto primariamente por cenário, propósito comunicativo e seus participantes) pode condicionar o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Já a nossa oitava hipótese, retomando Silva-Corvalán (2001), destaca a relevância do contexto situacional para maior elucidação da dimensão estilística da variação linguística. A situação comunicativa considera como um dos seus componentes os participantes. Contudo, Brown e Gilman (1960) asseveram que são as relações simétricas e assimétricas de poder e solidariedade entre os participantes de uma interação comunicativa que representam o fator relevante para a escolha de uma forma de tratamento. Os mesmos autores ratificam que as relações de poder não recíprocas são construídas dependendo das funções sociais de cada membro de um grupo. Novamente, o estudo de Brasil e Pontes (2017) expõe que o uso das formas de tratamento de segunda pessoa é explicado pela dicotomia já discutida (formalidade e informalidade), sem maiores explicações sobre os aspectos que influenciam a escolha de uma forma de tratamento frente à outra. Esperávamos que o livro não mencionasse como os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Diante do exposto, concluímos que nossas hipóteses foram atendidas parcialmente, uma vez que embora os *participantes* de uma situação comunicativa e as relações que estes mantêm tenham sido discutidas pela coleção, o contexto situacional não foi elucidado ao aluno. Mais especificamente, o elemento *propósitos comunicativos*. Ao retomar o estudo de Silva-Corvalán (2001), que propõe uma dimensão estilística da variação linguística, recordamos que a situação comunicativa é composta primordialmente pelos *participantes, cenário* e o *propósito comunicativo*.

É possível, ainda, destacar a ausência de ênfase no elemento *cenário* em algumas atividades propostas pelo LD. Vejamos a questão proposta na página 30, da coleção:

Figura 12 – Questão 9, página 30

UNIDAD 2

9. Observa las imágenes a continuación y completa los diálogos con las frases del recuadro.

Buenos días, Dr. Mateo. ¡Hola, cariño!	¿Cómo se llama usted? ¿Me llamas luego?	¿Cómo están, señores? ¿Tienes hermanos?
---	--	--



**A:** ¡Hola, cariño!  
**B:** ¿Qué tal, mamá?



**A:** ¿Cómo se llama usted?  
**B:** Ángel Martínez.



**A:** Buenos días, Dr. Mateo.  
**B:** Buenos días, Ana.



**A:** ¿Me llamas luego?  
**B:** Sí, claro. Adiós.



**A:** ¿Cómo están, señores?  
**B:** Muy bien.



**A:** ¿Tienes hermanos?  
**B:** Sí, una hermana más pequeña que yo.

30

Fonte: coleção *Enlaces*, livro 1, página 30.

A atividade acima representa de forma positiva diferentes cenários e diferentes relações interpessoais entre seus interlocutores. No entanto, ela direciona em seu comando a escolha de uma forma de tratamento a partir de um contexto genérico. Ao retomarmos Morín, Almeida e Rodríguez (2010), que destacam que as diferentes sociedades e culturas concebem as relações sociais de forma distinta, notamos que a ausência da informação do lugar no qual ocorre ditas interações conduz a representações genéricas sobre as relações interpessoais, não evidenciando que estas são social e culturalmente construídas.

Nesse sentido, como adaptação didática, propomos novamente o movimento de a modificação de atividade (TOMLINSON, 2011). A atividade proposta na página 30 poderá orientar claramente no comando da questão que o aluno deve considerar em sua resposta o contexto situacional para empregar diferentes formas e fórmulas de tratamento adequadamente. Ou seja, primariamente deve-se reconhecer o *cenário* como aspecto relevante para a escolha linguística de uma forma de tratamento para o trato de segunda pessoa. Essa alteração está baseada no norteamento presente nos PCNEM (2000), que orienta que o aluno deve saber escolher o registro adequado à situação em se processa a comunicação. Assim, a adaptação didática no comando da questão seria a seguinte:

Quadro 10 - Adaptação Didática: recorte da página 30 – Livro 1, coleção *Enlaces*

*Observe el escenario y las posibles relaciones interpersonales desarrollados entre los participantes de las imágenes a continuación y elija la forma de tratamiento que completa el dialogo de modo más adecuado.*

Fonte: elaborado pela autora a partir da proposta didática da coleção *Enlaces*, livro 1, página 34.

A proposta de adaptação didática apresentada objetiva em alguma medida contemplar o contexto situacional da variação linguística e as relações interpessoais desempenhadas entre os participantes da interação linguística, uma vez que foi nosso objetivo analisar essas dimensões nas coleções didáticas analisadas. Para isso, norteamos no comando da questão que o aluno reflita sobre como o cenário e as relações interpessoais desenvolvidas entre os participantes podem influenciar na escolha de uma forma de tratamento.

Concluída a análise pretendida da coleção *Enlaces* com base em nosso roteiro de análise, na próxima subseção analisaremos a coleção *Cercanía*.

## •6.2 *Cercanía*

Retomando o exposto na seção 5.4 (Metodologia) deste estudo, o manual do professor da coleção *Cercanía* divide-se em dois blocos: o primeiro apresenta uma reprodução idêntica do livro do estudante, com as sugestões de respostas para as atividades propostas pelo LD, enquanto que o segundo é composto de três partes: a) parte I: apresentação da obra; b) parte II: desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades; e c) parte III: respostas das atividades.

Após averiguarmos a configuração do manual do professor da coleção em análise, encontramos discussões pertinentes referentes à primeira pergunta do nosso roteiro de análise, a saber: o livro didático considera a heterogeneidade da língua espanhola ou apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos, Espanha (com base na variedade de Madri) e América Hispânica?

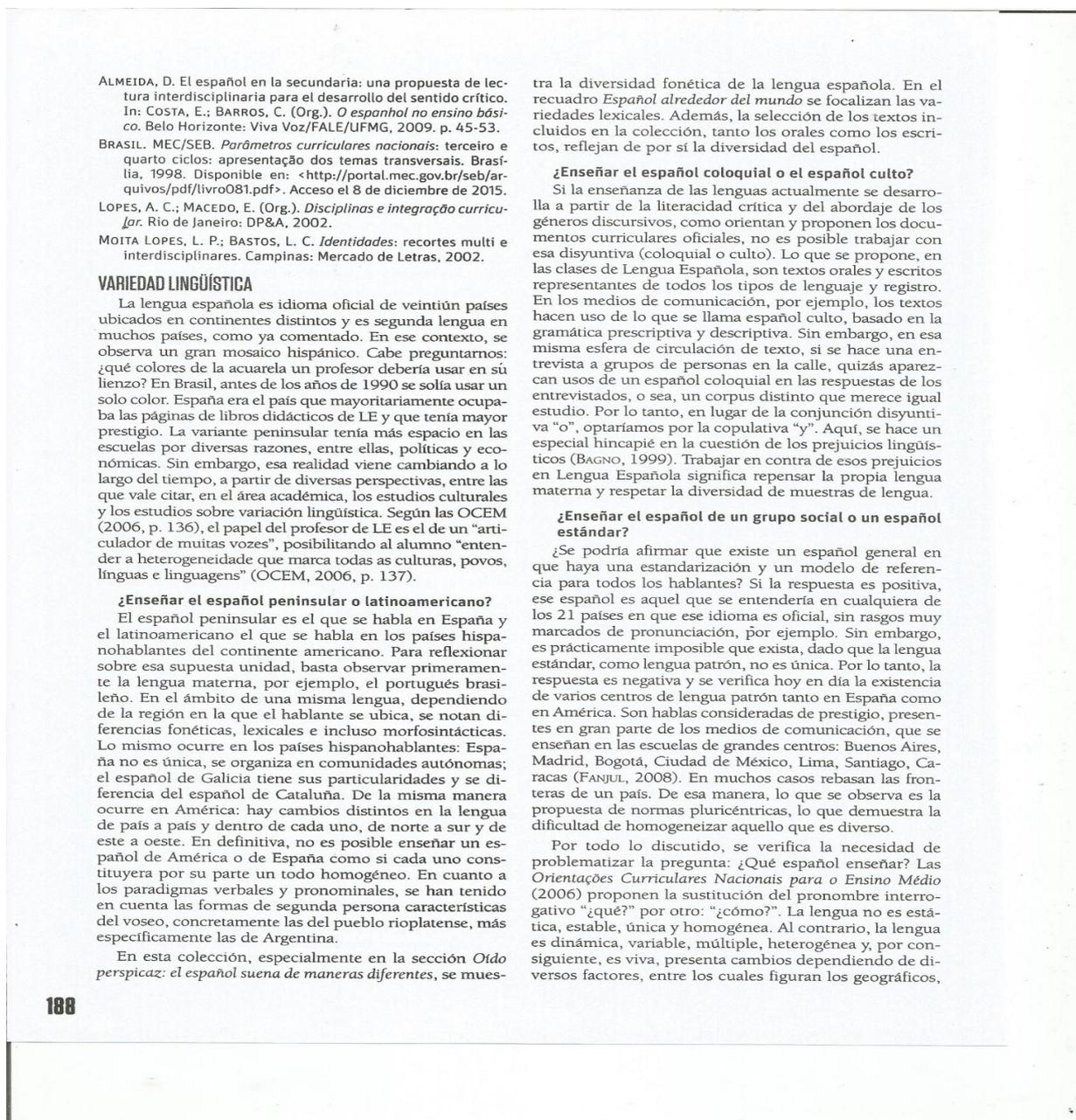
Com base na análise da subseção *Variedad Lingüística* (parte II, página 188) do manual do professor da coleção *Cercanía*, de um ponto de vista teórico, notamos que o LD reconhece a heterogeneidade linguística da língua espanhola ao pontuar que houve uma

hegemonia linguística de um “espanhol peninsular” nos livros didáticos e que essa realidade tem sido mudada nos últimos anos a partir de diversas perspectivas, como a área acadêmica, os estudos culturais e os estudos sobre a variação linguística. Para sustentar tal constatação, os autores mencionam as OCNEM (2006, p. 137) quando apontam para a necessidade do aluno “entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens”. Os autores discutem ainda sobre qual espanhol deve ser ensinado em sala de aula a partir da oposição de um suposto “espanhol peninsular” x “espanhol latino-americano”.

A coleção direciona o leitor para uma reflexão que questiona uma suposta unidade da língua espanhola, a partir de uma análise com base na língua materna (português brasileiro), quando constata que, a depender da região, registram-se diferentes usos linguísticos em distintos níveis linguísticos, sejam eles fonéticos, lexicais ou morfossintáticos. Assim, os autores concluem que seria impossível ensinar em sala de aula um “espanhol peninsular” ou “latino-americano” como se cada um formasse um todo homogêneo. Para exemplificar, essas variedades, expõe-se a existência de diferentes paradigmas verbais e pronominais típicos de segunda pessoa, como o caso do *voseo* registrado na Argentina. Também é exposto pela coleção a impossibilidade de se escolher trabalhar em sala de aula de língua estrangeira apenas com um registro, como o espanhol culto frente ao espanhol coloquial, uma vez que o letramento crítico e a abordagem dos gêneros discursivos e os documentos oficiais não recomendam dita dissociação. Para os autores, o que se propõe é a existência de textos escritos e orais representantes de todos os tipos de linguagens e registros como forma de tentar combater os preconceitos linguísticos.

Por fim, ainda, na subseção *Variedad lingüística*, questiona-se se é possível existir um espanhol padrão. Para esclarecer essa indagação, os autores discutem que é praticamente impossível existir uma única língua padrão, pois existem diferentes centros de línguas padrão, tanto na Espanha como na América. Logo, ao tentar responder o questionamento sobre qual espanhol deve ser ensinado, com base nas OCNEM (2006), a coleção reconhece que a língua não é estática, estável, única e homogênea, mas dinâmica, variável, múltipla, heterogênea e, por conseguinte, viva, apresentando mudanças que dependem de diversos fatores, sejam eles geográficos, históricos ou sociais. A coleção conclui que não há uma variedade melhor ou pior que outra, mas que cada uma resulta de experiências históricas, socioculturais e socioeconômicas que marcam o discurso do falante. Vejamos a seguir as afirmações discutidas:

Figura 13 – página 188



Fonte: coleção *Cercania*, livro 1, página 188.

Chegamos então à conclusão, a partir do ponto de vista teórico, de que a coleção, nas orientações do manual do professor, reconhece a heterogeneidade linguística da língua espanhola. No entanto, essa constatação está suspensa nos pressupostos teóricos que norteiam o LD, sendo necessário confrontar o viés teórico da coleção com o tratamento real dado aos fenômenos linguísticos, mais especificamente a abordagem das formas de

tratamento *tú, vos* e *usted*. Nesse caso, buscamos averiguar se há uma perspectiva de língua heterogênea aplicada às referidas formas de tratamento.

Na parte denominada pela coleção *Chuleta lingüística*, verificamos a abordagem das formas de tratamento *tú, vos* e *usted* a partir do contraste de dois paradigmas: i) relações de formalidade (mais ou menos formal); e ii) região (Espanha e América Latina). Vejamos dita sistematização:

Figura 14 – página 150

• Observa el uso diferenciado de las formas de tratamiento en el universo hispanohablante.

	España	América Latina
En relaciones informales	Tú Vosotros(as) (en la mayoría de las zonas)	Tú o Vos (según el país o zona) Ustedes No se suele utilizar vosotros(as)
En relaciones formales	Usted Ustedes	Usted Ustedes

**Recuerda:**

- En español, a diferencia del portugués, hay una tendencia predominante a **omitir el pronombre sujeto**. Las terminaciones del verbo señalan de qué persona gramatical se trata:
  - Estudio música. (Yo)
  - Vivimos en Lima. (Nosotros/as)
- Se suele utilizar el pronombre sujeto cuando se hace el contraste entre informaciones y opiniones:
  - **Él** estudia español para leer autores latinoamericanos y **yo**, para comunicarme.
  - **Ella** toca el piano y **vos**, la guitarra.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 1, página 150.

Verificando o esquema acima, observamos que o contexto de uso das formas de tratamento no universo hispanofalante para os autores dá-se como já mencionado, pelas relações de formalidade e pelas zonas que as registram. Percebemos ainda que a sistematização exposta se estende não somente às formas de tratamento em estudo (formas singulares de segunda pessoa), mas também às formas de tratamento de segunda pessoa do plural. No entanto, de forma primária, é possível notar que não há direcionamento de como contrastar o que seria uma relação de formalidade ou como essas dimensões variam de acordo com o contexto situacional. Já no que diz respeito à zona linguística, a sistematização é assertiva quando não generaliza o uso de *tú* ou *vos* ao mencionar que o uso de cada forma linguística ocorre segundo cada país ou zona. Além disso, os autores não trazem informações sobre o conceito de “zona” utilizado pela coleção e tampouco mencionam quais países registram as formas linguísticas em estudo, direcionando o contexto de uso das formas de tratamento em análise para uma oposição genérica entre

Espanha x América Latina. Vale salientar que o uso de *usted* como forma solidária não é mencionado pelo LD.

Diante do exposto, retomando a nossa hipótese inicial, esperávamos que o livro didático, ao abordar as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* 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 apresentarem a língua a partir de duas macronormas homogêneas: o espanhol peninsular e o espanhol da América. Entretanto, precisamos reforçar a posição de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101) sobre a língua ser dotada de “heterogeneidade sistemática”, ponto que converge com os estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015) sobre a complexa variação linguística entre as formas de tratamento mencionadas.

Nossa hipótese foi atendida parcialmente. No que diz respeito aos pressupostos teóricos basilares da coleção didática expostos até o momento e a sistematização das formas de tratamento expostas na página 150, ainda que o manual didático não considere a Espanha e a América como um todo homogêneo, houve uma sistematização genérica das formas de tratamento em dois macroblocos que nos remete a uma concepção linguística da Espanha e da América homogênea.

Ao retomar os pressupostos teóricos já discutidos e mencionados nos estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015) sobre as formas de tratamento, temos claro que as diferentes sistematizações, propostas pelos autores, apontam para a complexidade linguística da temática, dada a pluralidade de sistemas que são propostos, a partir de fatores sociais ancorados nas dimensões de Poder e Solidariedade (BROWN e GILMAN, 1960) nas zonas/regiões que os registram. Fundamentados nos direcionamentos propostos pelos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira, OCNEM (2006), PCNEM (2000) e BNCC (2018), recordamos a relevância da presença da diversidade linguística no ensino de língua estrangeira.

As OCNEM (2006) propõem que o professor substitua o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante e orienta ainda que, para atingir esse objetivo, é necessário evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas, além de também proporcionar aos estudantes o contato com as variedades linguísticas sem estimular a reprodução de preconceitos. Já os PCNEM (2000) expõem a importância do aluno distinguir variedades linguísticas e escolher, de forma adequada, um registro para cada situação em que se processa a comunicação. Por fim, a BNCC (2018) deixa clara a importância de se fomentar a competência linguística nos alunos de ensino médio para que

eles reconheçam as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Notamos assim um consenso entre as orientações apresentadas no tocante à presença de diferentes variantes linguísticas em sala de aula, mas também para o seu uso adequado em diferentes situações de comunicação. Essa conclusão mantém relação direta com o quinto princípio proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 132), que postula que o ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação por si, mas a análise minuciosa do processo interacional no qual se avalia o significado que a variação assume.

Destarte, como experimento para colaborar para que essas orientações possam ser contempladas na coleção em análise e apoiados a partir da noção de adaptação didática proposta por Tomlinson (2011, p. 236) ao esclarecer que 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, propomos o movimento de modificação e adição de informações no esquema exposto pela coleção *Cercanía* na página 150.

Salientamos que a adaptação didática proposta objetiva não se distanciar da proposição primária da coleção, respeitando o espaço editorial original do livro didático e o modelo de sistematização do autor. Vejamos:

Quadro 11 - Adaptação Didática: recorte da página 150 – Livro 1, coleção *Cercanía*

	<b>SINGULAR</b>	<b>PLURAL</b>
<b>En relaciones de solidaridad</b>	tú, vos y usted (a depender de cada zona o país)	vosotros y ustedes (no se suele utilizar vosotros en América)
<b>En relaciones de poder</b>	usted	ustedes

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Brown e Gilman (1960), Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e a partir da proposta didática da coleção *Cercanía*, livro 1, página 150.

Ao expormos a proposta de adaptação didática acima, vislumbramos apresentar ao aluno as formas de tratamento de segunda pessoa para além da sistematização Espanha x América Latina, pois nosso objetivo de análise foi verificar se a coleção didática examinada reconhecia a heterogeneidade da língua espanhola ao abordar as formas de tratamento em estudo. Logo, sistematizamos as formas de tratamento de segunda pessoa com base nas dimensões de Poder e Solidariedade propostas por Brown e Gilman (1960), desvinculando-nos da proposta inicial dos autores da coleção didática em expor as formas

de tratamento em estudo, pautada a partir do uso regional dos referidos grandes blocos. Ademais, destacamos que os usos das formas de tratamento de segunda pessoa dependem de cada zona ou região que as registram.

No que se refere ao nosso questionamento se o livro didático expõe os contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir da noção de norma-padrão prescrita pela *Real Academia Española* (RAE) ou se considera as diferentes normas linguísticas de distintos países falantes de língua espanhola, observamos que o LD sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa a partir de duas macronormas (Espanha e América Latina) e com base no contraste das relações de formalidade e informalidade, como visto na página 150. Embora o LD não apresente o uso de *usted* solidário na página 150 ao abordar as formas verbais em presente do verbo “ser” e “estar”, verificamos que ele traz diferentes informações sobre os usos das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

Figura 15 – página 17

3. Fíjate en la siguiente tabla:

Pronombres	Verbos	Ser	Estar
Yo		soy	estoy
Tú/Vos		eres/sos	estás/estás
Él, Ella, Usted		es	está
Nosotros(as)		somos	estamos
Vosotros(as)		sois	estáis
Ellos, Ellas, Ustedes		son	están

En la *Chuleta Lingüística*, p. 150, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los pronombres sujeto en lengua española.

**¡OJO!**

En español hay formas distintas de tratamiento:

- En el tratamiento formal se usa **usted** (singular) y **ustedes** (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma **usted** en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en Chile o en Colombia.
- En el tratamiento informal, en España se usa **tú** (singular) y **vosotros** (plural). Actualmente, **vosotros** no se utiliza en Hispanoamérica.
- En Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por **tú** (singular) y **ustedes** (plural) o por **vos** (singular) y **ustedes** (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre **vos** varía dependiendo de la región.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 1, página 17.

As informações da página 17 pautadas pela coleção *Cercanía* consideram que há diferentes formas de tratamento da língua espanhola. Além disso, explicitam o contraste de contextos de uso das formas de tratamento em formal e informal. Ao contrário da abordagem proposta na página 150, na seção *Chuleta lingüística* o LD menciona o uso de *usted* solidário e enumera os países da América que registram essa variante, como o Chile e a Colômbia. Todavia, mais uma vez a Espanha e a América Hispânica são apresentadas como grandes zonas homogêneas, em especial a Espanha, pois os autores não fazem nenhuma ressalva quanto ao uso das formas de tratamento dessa região. Por exemplo, o uso de *vosotros* é apresentado como generalizado na Espanha, o que não condiz com o estudo sociolinguístico realizado por Fontanella de Weinberg (1999), que detalha que há pelo menos dois sistemas pronominais diferenciados pela eliminação de *vosotros* no país europeu - a Andaluzia Ocidental e parte de Córdoba, Jaén e Granada (territórios espanhóis) não utilizam a forma linguística *vosotros*. Já ao abordar as formas de tratamento informal da América Hispânica, os autores têm o cuidado de esclarecer que a escolha entre *tú*, *vos*, *usted* e *ustedes* depende de cada zona ou região, embora não exemplifiquem quais seriam essas zonas ou regiões.

Assim, retomando a nossa segunda hipótese sobre a abordagem da norma-padrão e norma não-padrão da língua espanhola, ao expor os contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, esperávamos que o livro didático explorasse nas seções de análise linguística não somente a norma-padrão, mas também a considerada não padrão para que o aluno reconhecesse diferentes variáveis linguísticas. O usuário da língua deve considerar em sua comunicação as normas linguísticas dos grupos sociais de cada comunidade de fala, de acordo com suas características identitárias definidas por valores socioculturais que se mesclam e se influenciam mutuamente.

Com isso, nossa segunda hipótese foi parcialmente atendida, uma vez que as diferentes formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* foram abordadas pelo LD. No entanto, a Espanha ainda é apresentada ao discente como um “todo” homogêneo, sendo uma única norma-padrão utilizada para referir-se a todo o território espanhol.

Com essa constatação, é importante refletir sobre a necessidade de trazer ponderações de cunho descritivo-analítico pertinentes e adequadas para o aluno da educação básica, sobre os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola, de acordo com os estudos Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015). Neste caso, como adaptação didática do material, no que diz respeito ao fenômeno linguístico em estudo e à abordagem de suas variantes não padrão, sugerimos novamente, o movimento de

modificação em nossa proposta de adaptação didática, com base em Tomlinson (2011). Assim, sugerimos as seguintes alterações no texto que expõe sobre as formas de tratamento da língua, na página 17, já analisado nesta seção:

Quadro 12 - Adaptação Didática: recorte da página 17 – Livro 1, coleção *Cercanía*

*En el español hay diferentes sistemas pronominales:*

- *En el tratamiento informal se registran las formas de tratamiento tú, vos, usted (singular) y ustedes y vosotros (plural), según el país o zona que las registran.*
- *En el tratamiento formal se registran las formas de tratamiento usted (singular) y ustedes (plural), según el país o zona que las registran.*
- *La conjugación de los verbos con el pronombre vos varía dependiendo de la región y del tiempo verbal.*

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e a partir da proposta didática da coleção *Cercanía*, livro 1, página 17.

A proposta de adaptação didática detalhada objetiva apresentar ao aluno diferentes sistemas pronominais da língua espanhola. Nosso objetivo de análise é verificar se a coleção didática examinada reconhecia as diferentes normas linguísticas do universo hispanofalante aplicadas às formas de tratamento de segunda pessoa em estudo. Logo, não somente afirmamos que há diferentes formas de tratamento, como faz a abordagem inicial do LD examinado, mas colaboramos esclarecendo que há diferentes sistemas pronominais que se articulam a partir do uso das formas de tratamento *tú, vos, usted, ustedes, vosotros*, dependendo de cada região ou país que as registra.

No tocante à abordagem dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos e como esses fatores podem influenciar a variação linguística no uso das formas de tratamento *tú, vos* e *usted*, retomamos as definições apresentadas para as formas de tratamento em análise nas páginas 17 e 150 (já apresentadas nesta análise) para afirmar que o LD suscitou a reflexão sobre o fator extralinguístico do uso regional ao sistematizar as formas de tratamento em estudo a partir do contraste Espanha x América Hispanofalante. No que se refere aos condicionamentos linguísticos, o tempo verbal *imperativo do indicativo* é mencionado pela coleção em seu livro 2 como fator relevante para a alteração do paradigma *voseante*. Observemos os exemplos a seguir:

Figura 16 – página 69

**Vos** – sus formas siempre terminan en vocal acentuada, que coincide con la del verbo en infinitivo:

Saltar – Saltá (vos) más alto. Comer – Comé (vos) el chocolate. Escribir – Escribí (vos) el aviso.

Otros ejemplos: hacé (hacer), poné (poner), tené (tener), salí (salir), decí (decir), vení (venir). Con el verbo *ir*, se suele usar la forma **andá**.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 2, página 69.

Figura 17 – página 70



- Tanto en el singular como en el plural del imperativo afirmativo, los pronombres van pospuestos al verbo.  
Desmárcate (tú). Desmarquémonos (nosotros[as]).  
Desmárcate (vos). Desmarcaos (vosotros[as]).  
Desmárquese (usted). Desmárquense (ustedes).
- En algunas de las zonas donde se utiliza *vos*, también se utilizan las terminaciones *-és* (verbos terminados en *-ar*) y *-ás* (verbos terminados en *-er* o *-ir*). En este caso, algunas irregularidades dejan de afectarlos:  
pensar – no pienses – no pensés contar – no cuentes – no contés volver – no vuelvas – no volvés
- En el imperativo negativo, cuando el verbo va con pronombres, estos van entre la partícula negativa y el verbo. Ejemplo: preocuparse – no te preocupes/és (tú/vos); no se preocupe (usted); no nos preocupemos (nosotros[as]); no os preocupéis (vosotros[as]); no se preocupen (ustedes).

Não escreva no livro.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 2, página 70.

A coleção *Cercanía*, ao apresentar a conjugação verbal do modo imperativo afirmativo (página 69), justifica que as terminações verbais quando conjugadas diante a forma de tratamento *vos*, sempre terminam com vogal acentuada, coincidindo com a mesma vogal do verbo no infinitivo. Ao expor o modo imperativo negativo, os autores mencionam que algumas zonas que utilizam a forma linguística *vos* apresentam alterações nas terminações verbais, como *-és* (em verbos terminados em *-ar*) e *-ás* (verbos

terminados em *-er* e *-ir*). Essas afirmações aproximam o aluno das diferenças entre os paradigmas verbais *voceantes* discutidas pelos estudos de Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015).

Retomando nossa quarta hipótese, reconhecemos que diferentes fatores afetam a opção do falante, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa e social (LABOV, 2008[1972]). No que diz respeito aos condicionadores linguísticos relacionados às formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, mais especificamente a forma *vos*, o estudo de Calderón Campos (2010) indica que distintos tempos verbais são favoráveis ao paradigma *voceante* (*imperativo e presente de indicativo*). Já em relação aos condicionadores extralinguísticos clássicos, destacam-se a classe social (BROWN e GILMAN, 1960; CARRICABURO, 2015), a idade (CARRICABURO, 2015) e o uso regional (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Por conseguinte, Brasil e Pontes (2017), ao analisarem a abordagem da variação linguística no uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em coleções aprovadas pelo PNLD 2011, apontaram que diferentes aspectos extralinguísticos foram discutidos pelas obras didáticas, tais como relação de formalidade e informalidade, sentimentos de confiança/intimidade e de respeito e hierarquias sociais. Assim, supomos que o livro didático explicitasse casos concretos de variação linguística nas formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* e as diferentes motivações linguísticas e extralinguísticas para escolha entre essas formas.

Diante do exposto, nossa quarta hipótese foi confirmada parcialmente, pois o LD suscitou a reflexão sobre o condicionamento linguístico *modo imperativo* e o condicionamento extralinguístico *uso regional*, mas o condicionamento linguístico *presente* e os condicionamentos extralinguísticos *idade* e *classe social* não foram mencionados pelos autores. No que diz respeito, especificamente, ao fator *modo imperativo*, devemos salientar que embora o LD mencione este modo verbal, os estudos de Calderón Campos (2010) e Carricaburo (2015) asseveram um grau significativo de complexidade nas alterações paradigmáticas *voceantes* no *modo imperativo*. Desse modo, com base em Carricaburo (2015), ponderamos que seja oportuno esclarecer ao aluno que as alterações paradigmáticas sofridas pelo verbo no *modo imperativo* diante da forma de tratamento *vos* encontram-se em diferentes estágios de evolução, dependendo da comunidade de fala que registra essa variante. Dessa forma, o LD, ao prestar tal esclarecimento, colabora para que o aluno tenha condições de refletir sobre a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de espanhol, conforme orientam as OCNEM (2006).

No que diz respeito à *idade*, embora o estudo de Calderón Campos (2010) prefira mapear os contextos de usos das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a partir das diferenças entre solidariedade, confiança e intimidade, o autor destaca que o uso de *tú* ou *vos* assimétrico pode ocorrer para jovens, especialmente entre crianças e adolescentes. Carricaburo (2015) ratifica esse uso ao declarar que é possível o uso de *tú* não recíproco para pessoas de menor idade.

No que se refere à *classe social*, o estudo de Brown e Gilman (1960), ao estabelecer as dimensões de Poder e Solidariedade, enfatiza a relevância das funções sociais estabelecidas entre os interlocutores de uma situação comunicativa para a escolha de uma forma de tratamento adequado. Por sua vez, Calderón Campos (2010), ao mencionar o uso de *usted* para marcação de distância entre falantes, destaca a distância entre classes sociais como fator para a escolha assertiva de uma forma de tratamento. Da mesma forma, Carricaburo (2015) menciona o fator extralinguístico *classe social* como balizador de proximidade/distância entre falantes.

Tudo isso expõe o quanto esses fatores extralinguísticos são importantes para a escolha adequada das formas de tratamento de segunda pessoa em língua espanhola. Ao recordar os PCNEM (2006), quando tratam a abordagem da variação linguística em sala de aula de língua estrangeira, verificamos que esse documento orienta que é importante que o aluno possa compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada. A omissão desses condicionamentos extralinguísticos, por parte do LD, poderá colaborar para que o discente não reflita, de forma mais profunda, sobre o valor social das suas escolhas linguísticas, havendo o risco da referida coleção didática não ser complementada pelo professor.

Em vista disso, dada a relevância do LD em sala de aula de língua estrangeira, com base em Tomlinson (2011), propomos o movimento de adaptação didática de modificação de informação com a seguinte adaptação didática para o condicionamento linguístico *modo imperativo*:

Quadro 13 - Adaptação Didática: recorte da página 70 – Livro 2, coleção *Cercanía*

“*vos – sus formas verbales varían de acuerdo con la zona que la registra y dichas zonas no están en el mismo estado de evolución lingüística.*

***Amar*** - (vos) *llegá/llega*    ***Comer*** – (vos) *comé /comí/come*    ***Vivir*** – (vos) *viví/vive*

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e a partir da proposta didática da coleção *Cercanía*, livro 1, página 70.

A proposta de adaptação didática acima objetiva apresentar ao aluno as diferentes alterações paradigmáticas que sofrem as formas verbais diante da forma *vos*, uma vez que foi nosso objetivo de análise verificar se a coleção didática examinada reconhecia os diferentes paradigmas *voceantes*. Logo, exemplificamos diferentes possibilidades de alterações verbais em verbos no modo imperativo, desvinculando-nos da proposta inicial dos autores da coleção didática quando expuseram apenas um tipo de alteração verbal.

Em relação à *idade* e à *classe social*, novamente pode ser oportuno adaptar a página 17. Para esta página, propusemos algumas adaptações didáticas em um primeiro momento da nossa análise com a intenção de contemplar as diferentes normas linguísticas, de distintos países falantes de língua espanhola. Entretanto, ao notar a necessidade de incluirmos os fatores sociais *idade* e *classe social* novamente, sugerimos o movimento de adaptação didática de modificação da página 17, livro 1, coleção *Cercanía*. Vejamos:

Quadro 14 - Adaptação Didática: recorte da página 17 – Livro 1, coleção *Cercanía*

*En el español hay diferentes sistemas pronominales:*

- *En el tratamiento informal se registran las formas de tratamiento tú, vos, usted (singular) y ustedes y vosotros (plural), según el país o zona que las registran.*
- *En el tratamiento formal se registran las formas de tratamiento usted (singular) y ustedes (plural), según el país o zona que las registran.*
- *La conjugación de los verbos con el pronombre vos varía dependiendo de la región y del tiempo verbal.*
- ***En la elección de un tratamiento formal/informal factores como la edad, la clase social y las relaciones de poder y solidaridad entre los hablantes se vuelven relevantes.***

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) e a partir da proposta didática da coleção *Cercanía*, livro 1, página 17.

Com essa proposta de adaptação didática apresentada, buscamos que o aluno tenha mais informações sobre os diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar na escolha adequada de uma forma de tratamento, uma vez que foi nosso objetivo de análise verificar se a coleção didática examinada completava os diferentes condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Portanto, fez-se relevante incluir os fatores idade e classe social no texto original do LD.

Ainda com a intenção de adaptar o livro didático em análise com base em Tomlinson (2011), indicamos o movimento de complementação de atividade ao sugerir que o LD possa disponibilizar sites ou links de atividades complementares à temática estudada. Nesse caso, exemplificamos tal movimento de adaptação didática com a inclusão do artigo científico intitulado “*Os fatores extralinguísticos no uso do voseo argentino: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas*”, de autoria de Pontes, Oliveira e Brasil (2016). O artigo traz uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas para a abordagem dos fatores extralinguísticos envolvidos no uso do *voseo* argentino. Ele poderá colaborar com o professor em sua prática docente, pois, além de discutir um modelo de atividade compatível para alunos do ensino médio, também ancora essa atividade em um referencial teórico relevante para a temática em estudo.

Seguindo nosso roteiro de análise, as próximas duas perguntas estão relacionadas ao bloco de variação diatópica das formas de tratamento *tú, vos e usted* e, mais especificamente, à variação diatópica do *voseo*. No entanto, dada a escassez de dados, julgamos conveniente tentar elucidar as problemáticas propostas de modo concomitante. De maneira primária, tínhamos como propósito identificar se o LD expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou se contempla a variação diatópica no uso das referidas formas de tratamento a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola. Também foi de nosso interesse verificar se o livro didático considera a variação diatópica ao abordar o *voseo* como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas *voseantes* (*verbal, pronominal e completo*) em diferentes regiões hispano-americanas ou o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina.

Dada a pouca disponibilidade de dados, novamente devemos retomar as páginas 17 e 150 do livro 1 da coleção *Cercanía*, já analisadas nesta subseção, para concluirmos que a abordagem das formas de tratamento *tú, vos e usted* pela coleção *Cercanía* não contempla os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola, se dando a partir de dois blocos geográficos “homogêneos”: Espanha e América Latina/Hispânica. Devemos recordar também, como já discutido na questão 2 do roteiro de análise, que embora o livro didático saliente que o uso de cada forma linguística ocorre segundo cada país ou zona, os autores não mencionam quais países registram as formas linguísticas em estudo, direcionando o contexto de uso das formas de tratamento em análise para uma oposição genérica entre Espanha x América Latina.

No que tange a variação diatópica do *voseo*, o fenômeno não é abordado de forma pontual. É mencionada a existência da forma de tratamento *vos* para o trato de uma segunda pessoa equivalente à forma de tratamento *tú* nas páginas 17 e 150, mas não há discussões sobre as diferenças de uso dessa forma em cada região e os diferentes tipos de *voseo* (*pronominal, verbal e completo*). Também precisamos retomar que na exposição das alterações paradigmáticas verbais sofridas pelos verbos no *presente do indicativo e modo imperativo* para a forma *vos*, os argumentos apresentados pelos autores exemplificam apenas um único tipo de *voseo* nesse caso, o *voseo completo*. O LD, ao afirmar que na forma *vos* os verbos no modo imperativo sempre terminam em vogal acentuada, leva o aluno a acreditar na existência de apenas um tipo de *voseo*.

Retomando nossa quinta hipótese, reconhecemos a existência de quatro diferentes sistemas pronominais da língua espanhola que se ocupam em detalhar o uso das formas de tratamento para o trato de segunda pessoa (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Já Carricaburo (2015) assevera existir diferentes paradigmas na América que estão relacionados diretamente com as formas *tú, vos e usted*, os paradigmas *tuteante, voseante, tuteante/voseante e ustededeante*. No entanto, o estudo de Nobre e Pontes (2018), ao analisar a variação linguística em LD de língua espanhola do PNLN de 2014, conclui que as variedades hispano-americanas são consideradas “homogêneas”, apresentadas em um único bloco denominado “espanhol da América”. Esperávamos que o livro didático, no tocante à variação diatópica, abordasse parcialmente os diferentes sistemas pronominais existentes em distintos países falantes de língua espanhola.

Nossa sexta hipótese considera o fenômeno *voseo* como fenômeno linguístico híbrido a partir do reconhecimento do uso distinto da forma *vos* e das suas variações paradigmáticas (*voseo completo, voseo pronominal e voseo verbal*), variando em cada região/país da América (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999 e CARRICABURO, 2015). No entanto, os estudos de Nazarko (2009), Pigatto (2012), Brasil e Pontes (2017) e França e Massirer (2017) concluíram que embora a maior parte das obras didáticas analisadas mencione a existência do fenômeno *voseo* na língua espanhola, há um esclarecimento por parte dos autores dos livros sobre os contextos de uso da forma *vos* e de suas variações paradigmáticas. Portanto, esperávamos que o livro didático, ao abordar o fenômeno *voseo*, apenas o mencionasse como fenômeno linguístico típico de países americanos falantes de língua espanhola a título de curiosidade, sem apresentar ao aluno e/ou aos professores seus contextos de usos e suas variações. Dessa forma, no que diz

respeito à variação diatópica das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, bem como do fenômeno *voseo* e seus paradigmas, nossas hipóteses foram concretizadas.

Nesse caso, novamente sugerimos a adaptação didática com o movimento de adição de informação, já apresentadas nesta seção: *quadro 11 - adaptação didática: recorte da página 150 – livro 1, coleção Cercanía* e *quadro 13 - adaptação didática: recorte da página 70 – livro 2, coleção Cercanía*.

Seguindo nosso roteiro e dada a escassez de dados e a proximidade das temáticas das perguntas 7 e 8 agrupadas no mesmo bloco (Dimensão estilística da variação linguística), tentaremos responder de forma concomitante as problemáticas propostas. Objetivávamos saber se livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo *cenário*, *propósito comunicativo* e seus *participantes* (SILVA-CORVALÁN, 2001). Também foi nossa intenção averiguar como o LD expõe os *participantes* de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas e, ainda, se essas relações condicionam o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

Cabe salientar que, para as problemáticas pautadas, houve total escassez de dados, pois o contraste dos contextos de usos das formas de tratamento em estudo se deu unicamente com base na oposição: *tratamento formal x tratamento informal*, como exemplificado nesta seção de análise pela ilustração da página 150, livro 1, coleção *Cercanía*. Outrossim, não houve nenhuma discussão ou atividade que pudesse colaborar para que o aluno entendesse quais são os aspectos sociais, políticos e culturais que podem influenciar esse binômio envolvidos na escolha de um tratamento formal ou informal.

Logo, ao retomar nossa sétima hipótese, ponderamos que apenas as características sociais (como idade, sexo, nível educacional, etc.) são insuficientes para explicar o contexto estilístico da variação linguística (SILVA-CORVALÁN, 2001, p. 116). Ao tratar do contexto estilístico da variação, Silva-Corvalán (2001) afirma que, assim como a fala, outras formas de condutas sociais se modificam e se adaptam a diferentes situações e, inclusive, que certos usos linguísticos são apropriados ou não, a depender da circunstância. Assim, o contexto situacional, em muitos casos, pode condicionar o que deve fazer o falante, enquanto que o estudo de Brasil e Pontes (2017) aponta para exemplos artificiais de interações comunicativas nos livros didáticos em situações idealizadas do uso linguístico, distantes da realidade dos falantes, em uma dicotomia

reducionista “formalidade e informalidade” ou “sentimentos de confiança/intimidade e de respeito” sem tratar dos aspectos que podem influenciar esse binômio. Portanto, supomos que o livro didático não explicita como o contexto situacional (composto primariamente por cenário, propósito comunicativo e seus participantes) pode condicionar o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

A nossa oitava hipótese, retomando Silva-Corvalán (2001), destaca a relevância do contexto situacional para maior elucidação da dimensão estilística da variação linguística. Por sua vez, a situação comunicativa considera os participantes como um dos seus componentes. Já Brown e Gilman (1960) asseveram que as relações simétricas e assimétricas de poder e solidariedade entre os participantes de uma interação comunicativa constituem fator relevante para a escolha de uma forma de tratamento. Esses autores ponderam que as relações de poder não recíprocas são construídas a partir das funções sociais de cada membro de um grupo. No entanto, o estudo de Brasil e Pontes (2017) expõe que os livros didáticos tendem a apresentar o uso das formas de tratamento de segunda pessoa a partir de fórmulas dicotômicas, sem esclarecer os aspectos que as influenciam. Logo, esperávamos que o livro não mencionasse como os participantes de uma situação de interação linguística e em meio às relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Diante do exposto, concluímos que nossas hipóteses foram atendidas, pois o LD explicitou o uso das formas de tratamento de segunda pessoa a partir da dicotomia “formalidade e informalidade”, sem explicar como o contexto situacional é composto e sem esclarecer os aspectos sociais, políticos e culturais que podem influenciar esse binômio. Além disso, a coleção didática não trouxe maiores discussões sobre como os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Levando em conta a escassez de dados, não é possível propor adaptações didáticas para a coleção a partir das seções que abordam as formas de tratamento *tú, vos e usted*. No entanto, sugerimos um esboço de adaptação didática de uma atividade presente na coleção *Cercanía* que, de alguma forma, poderá contribuir para a compreensão do uso das formas de tratamento de segunda pessoa para além do contraste *formal x informal*. Reconhecemos ainda que a proposta de adaptação didática, ainda que limitada quanto aos

fatores estilísticos, é apenas uma sugestão de como abordar essa dimensão em uma atividade previamente elaborada pelo LD. Vejamos a atividade a seguir:

Figura 18 – página 66

**RED (CON)TEXTUAL**

Ahora lee la propaganda institucional y el anuncio publicitario completos. Tu objetivo de lectura es observar cómo el texto escrito y las imágenes se articulan produciendo sentidos. Además, descubrirás el producto o idea que se vehicula en cada caso.

1

Hay algunas modas que es mejor no seguir...

Dis es alcohol 15 de Noviembre

Desmárcate vida

El alcohol lo marca de por vida. Tú decides. Es tu responsabilidad.

INFÓRMATE 900 84 58 48

engpoliciones.ubd@juntaasociadaubd.com

CONSEJO PARA LA JUVENTUD Y DEPORTES SOCIALIZA DE ANAHUAC, FOTOGRAFÍA: UBDR

**VOCABULARIO DE APOYO**

**Junta:** conjunto de personas nombradas para dirigir los asuntos de una colectividad.

2

No te preocupes...



en esta temporada también te protegemos!!!

GRUPO GENERAL DE SEGUROS S.A.

200 PARAGUAY BICENTENARIO

Casa Central: Avda. España Nº 2110 casí Asunción - Asunción | Cel: 0800 11 47 35 | Tel: 334 000 (ext.) | Fax: 234 390 | gms@general.com.py | www.general.com.py

Grupo General de Seguros S.A. Ins. Amist. UBDR

CAPÍTULO 3 – PUBLICIDAD EN FOCO: OJOS ESTRATÉGICOS DE BUEN USUARIO

66

Não escreva no livro.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 2, página 66.

A atividade acima proposta inicia-se com o pedido de leitura de uma campanha institucional e um anúncio publicitário. Em seguida, há perguntas propostas pela coleção didática que fomentam uma melhor compreensão leitora dos gêneros textuais em estudo. No entanto, em nenhum momento a atividade que segue os textos lidos direciona para uma reflexão sobre como as formas de tratamento presentes em cada gênero textual podem colaborar para o alcance do propósito comunicativo pretendido em cada texto. Também não há nenhuma relação sobre o local de publicação do texto original e a escolha por uma dada forma de tratamento. Vejamos:

Figura 19 – página 67

**TEJIENDO LA COMPRESIÓN**

- ¿Qué empresas o instituciones son responsables de la divulgación del anuncio y de la campaña publicitaria? ¿De qué países son?
- El Grupo General de Seguros S.A. vende seguros de automóviles, pólizas hogar, servicios de transportes de mercaderías y combinados comerciales.
  - ¿El anuncio es específico para alguno de estos productos? Justifica tu respuesta.
  - ¿A qué tipo de público se destina este producto?
- ¿A qué público se destina la campaña de la Junta de Andalucía? Justifícalo con base en la descripción de la campaña.
- En el texto para la venta de seguros:
  - ¿Qué verbo se relaciona con la idea de seguridad?
  - ¿Qué ropa se relaciona con la idea de seguridad?
- Relee el anuncio 2 y observa la imagen de la campera. Luego, contesta en tu cuaderno:
  - ¿Qué estación del año crees que se publicó dicho anuncio?
 

A. el verano	B. el otoño	C. la primavera	D. el invierno
--------------	-------------	-----------------	----------------
  - Explica qué elementos te permiten afirmarlo.
- En el área de la publicidad es común el uso de algunos recursos del lenguaje. Uno de ellos es la metonimia. Investiga el significado de este concepto y explica de qué forma lo utilizan en el anuncio 2.
- En la propaganda de la Junta de Andalucía se hace uso de imágenes que simbolizan un elemento del mundo de la moda. ¿Cuál?
- En la publicidad, una imagen puede remitirnos a otras. ¿Qué representa el número presente en una de las etiquetas?
- El verbo *marcar* se usa en dos momentos de la propaganda institucional:
 



**El alcohol te marca de por vida.**  
*Tú decides. Es tu responsabilidad.*

  - Si cambiáramos este verbo por un sinónimo como *señalar*, ¿cambiaría algo en el sentido? Explica tu respuesta.
  - Por el contexto, qué significa la expresión "de por vida": ¿para siempre o nunca?

**DESPUÉS DE LEER**

- Los textos de publicidad se caracterizan por llamar la atención del consumidor para que compre determinados productos o ideas. Así usan diferentes lenguajes para lograr convencerlo. A partir de los dos textos leídos, ¿te sentiste persuadido a comprar?
- ¿Te consideras una persona consumista? ¿Gastas o consumes productos que no siempre son necesarios?

Imágenes: Consejería para la igualdad y el bienestar social de Andalucía. 15 de junio de 2008.

UNIDAD 2 - CONSUMO CONSCIENTE: ¿TE SIENTES PERSUADIDO A COMPRAR?

**67**

Não escreva no livro.

Fonte: coleção *Cercanía*, livro 2, página 67.

Como o propósito comunicativo faz parte do contexto situacional, vislumbramos nessa atividade uma oportunidade para que a dimensão estilística da variação linguística, dentro da proposta original da coleção didática, possa ser abordada em alguma medida. É possível direcionar o aluno a refletir sobre a faixa etária do público-alvo de cada gênero textual e como a escolha da forma de tratamento pode ser útil para alcançar o efeito pretendido. Retomando Aijón Oliva (2009), pontuamos que a escolha das formas de tratamento em anúncios publicitários, por exemplo, não se dá por acaso e nem considera somente o perfil do consumidor, mas também depende do publicitário que maneja o ato comunicativo e o efeito que pretende alcançar no público-alvo. Torna-se então importante colaborar para que o aluno reflita sobre a escolha linguística da forma de tratamento de cada texto a partir da possível linha de raciocínio: i) onde os textos originais circularam pela primeira vez?; ii) qual o público-alvo da campanha institucional e do anúncio publicitário?; iii) qual tipo de tratamento dispensado ao leitor em cada texto: Poder ou Solidariedade? Como essa escolha pode influenciar no efeito pretendido da campanha e do anúncio publicitário?

Como possíveis respostas, é possível esperar que a campanha institucional foi produzida na Espanha (Andaluzia) e, ainda, que o anúncio publicitário foi publicado no Paraguai. Ditas zonas geográficas, conforme os estudos de Fontanella de Weinberg (1999), são *tuteante* e *voseante*, respectivamente. No entanto, o estudo de Steffen (2010) aponta para a complexidade de uso das formas de tratamento *tú* e *vos* na região do Paraguai, uma região tanto *tuteante* como *voseante*. A campanha institucional publicada na Espanha é especialmente dedicada para jovens, assim, a forma de tratamento solidário poderia ter sido utilizada para tentar aproximar o leitor do seu remetente, cumprindo seu efeito comunicativo de alertar os jovens sobre o perigo de consumir álcool. Por outro lado, o anúncio publicitário tem claramente a intenção de vender um serviço para seu público-alvo. Nesse sentido, é possível refletir então que a escolha da forma de tratamento *tú* também tenta aproximar leitor e anunciante a partir da escolha de um tratamento mais solidário.

Essa breve proposta de adaptação didática visa complementar em alguma medida o contexto situacional da variação linguística, uma vez que foi nosso objetivo de análise verificar se a coleção didática examinada reconhecia a dimensão estilística da variação linguística ao abordar as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. Ao propor a reflexão sobre o propósito comunicativo de diferentes gêneros textuais, esperamos, ainda que minimamente, fomentar a reflexão sobre como o contexto situacional (composto por

cenário, propósito comunicativo e participantes) (SILVA-CORVALÁN, 2001) pode influenciar na escolha adequada de uma forma de tratamento.

Assim, concluída a análise da coleção *Cercanía*, na próxima seção sistematizaremos os resultados obtidos das análises empreendidas.

### 6.3 Coleção *Enlaces* e coleção *Cercanía*: comparação de resultados

Nesta seção, apresentaremos um quadro comparativo dos resultados encontrados nas análises empreendidas das coleções *Enlaces* e *Cercanía* nas seções 6.1 e 6.2 com base no questionário de análise proposto na metodologia (capítulo 5) da presente pesquisa. A apresentação e discussão desse quadro colaborará para um diagnóstico das coleções examinadas para que possamos visualizar como são abordadas formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* nos livros didáticos de espanhol examinados.

Quadro 15 – Quadro comparativo de resultados: coleção *Enlaces* e coleção *Cercanía*

PERGUNTAS NORTEADORAS	COLEÇÃO ENLACES	COLEÇÃO CERCANÍA
<b>PRINCÍPIOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>		
O livro didático considera a heterogeneidade da língua espanhola ou apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos, Espanha (com base na variedade de Madri) e América Hispânica?	Os pressupostos teóricos basilares da coleção didática não consideram a Espanha e a América como um todo homogêneo. No entanto, houve uma sistematização superficial das formas de tratamento <b>em três macroblocos</b> ( <i>Espanha ‘maior parte’; América Hispânica e Espanha ‘nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia’; e alguns países da América Hispânica</i> ), o que nos remete a uma concepção linguística da Espanha e da América homogênea.	Os pressupostos teóricos basilares da coleção didática não consideram a Espanha e a América como um todo homogêneo. No entanto, houve uma sistematização superficial das formas de tratamento <b>em dois macroblocos</b> ( <i>Espanha e América hispanofalante</i> ) que nos remete a uma concepção linguística da Espanha e da América homogênea.
O livro didático, ao expor contextos de uso das formas de tratamento <i>tú</i> , <i>vos</i> e <i>usted</i> , o faz a partir da noção de norma-padrão prescrita pela <i>Real Academia Española</i> (RAE) ou	<b>As diferentes formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i> foram apresentadas ao aluno.</b> No entanto, a frequente contextualização do uso de <i>usted</i> para o tratamento formal e a ausência de maiores explicações sobre o uso de <i>usted</i> como forma solidária leva-nos a	<b>As diferentes formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i> foram abordadas pelo LD.</b> No entanto, a Espanha ainda é apresentada ao discente como um “todo” homogêneo, <b>sendo uma única a norma empregada para referir-se a todo o território espanhol.</b>

<p>considera as diferentes normas linguísticas dos distintos países falantes de língua espanhola?</p>	<p>concluir que o fenômeno <i>ustedeo</i> (variante do fenômeno em estudo) foi apresentado ao aluno de modo inconsistente, pois no quadro-resumo, exposto na página 37, a forma <i>usted</i> não figura como forma de tratamento de familiaridade e informalidade utilizada em diferentes países da América (CARRICABURO, 2015). Concluímos então que a única contraposição entre as formas linguísticas <i>tú</i> e <i>usted</i> em diferentes exercícios expõe ao aluno que há um único sistema pronominal, denominado por Fontanella de Weinberg (1999) de sistema I, registrado na maior parte da Espanha.</p>	
<p>O livro didático faz referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar a variação linguística das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i>?</p> <p>(<i>Modo imperativo afirmativo, presente de indicativo, idade, classe social, uso regional</i>)</p>	<p>O LD suscitou a reflexão sobre os fatores extralinguísticos <b>idade</b> e <b>uso regional</b>. No entanto, o condicionamento linguístico <i>modo imperativo</i> e o condicionamento extralinguístico <i>classe social</i> não foram mencionados pelos autores.</p>	<p>O LD suscitou a reflexão sobre o fator extralinguístico <b>uso regional</b> e sobre o condicionamento linguístico <b>modo imperativo</b>. No entanto, os condicionamentos extralinguísticos <i>idade</i> e <i>classe</i> não foram mencionados pelos autores.</p>
<b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DIATÓPICA</b>		
<p>O livro didático expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou contempla a variação diatópica no uso das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i> a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola?</p>	<p>O LD não contempla os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola, pois sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa em <b>três classificações gerais: i) Espanha (maior parte); ii) América Hispânica e Espanha (nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia); iii) alguns países da América Hispânica</b>. No que se refere ao <i>voseo</i>, embora o LD exponha que a <b>forma vos</b> é empregada em alguns países da América, <b>não</b></p>	<p>O LD não contempla os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola, pois sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa <b>em duas classificações gerais: Espanha e América Latina/América Hispânica</b>. Embora o livro didático saliente que o uso de cada forma linguística acompanha cada país ou zona, os autores não mencionam quais países registram as formas linguísticas em estudo. Já no que se refere ao <i>voseo</i>, o fenômeno não é abordado de forma pontual. É mencionada a existência da forma de tratamento <b>vos</b></p>

<p>O livro didático considera a variação diatópica ao abordar o <i>voseo</i> como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas <i>voseantes</i> (verbal, pronominal e completo) em diferentes regiões hispano-americanas ou o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina?</p>	<p><b>há delimitação de quais países/regiões a utilizam.</b> Há inclusive uma atividade proposta pelo LD que induz o aluno a pensar que o emprego de <i>vos</i> é marca linguística de pessoas de nacionalidade argentina.</p>	<p>para o trato de segunda pessoa equivalente à forma de tratamento <i>tú</i>, <b>porém não há discussões sobre as diferenças de uso desta forma linguística em cada região e também não expõe os diferentes tipos de <i>voseo</i></b> (pronominal, verbal e completo).</p>
<p><b>DIMENSÃO ESTILÍSTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p>		
<p>O livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i>, assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo <i>cenário</i>, <i>propósito comunicativo</i> e seus <i>participantes</i>?</p>	<p>O LD <b>explicitou como os <i>participantes</i></b> de uma situação comunicativa e <b>as relações que estes mantêm</b> condicionam o uso das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i>. Contudo, <b>o contexto situacional não foi elucidado</b> ao aluno - mais especificamente, o elemento <i>propósito comunicativo</i>.</p>	<p>O LD explicitou o uso das formas de tratamento de segunda pessoa <b>a partir da dicotomia “formalidade e informalidade”, sem explicar como o contexto situacional é composto.</b> Além disso, a coleção didática <b>não trouxe maiores discussões sobre como os participantes</b> de uma situação de interação <b>linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria</b> por estes desempenhadas <b>condicionam o uso das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i>.</b></p>
<p>O livro didático expõe como os <i>participantes</i> de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento <i>tú</i>, <i>vos</i> e <i>usted</i>?</p>		

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Observando o quadro acima, podemos concluir que as coleções didáticas, a partir de um ponto de vista teórico, reconheceram a diversidade linguística da língua espanhola no que diz respeito à abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*. No entanto, há uma generalização dos sistemas pronominais da língua espanhola que explicita ao aluno os sistemas pronominais do espanhol a partir do contexto de uso regional da Espanha e da América com uma concepção de língua homogênea. Também podemos observar que as

referidas formas de tratamento foram apresentadas pelas coleções didáticas analisadas, embora o uso de *usted* solidário tenha sido pouco ou, ainda, não explorado pelos LD's.

No que diz respeito aos fatores linguísticos e extralinguísticos, os fatores apresentados pelas coleções didáticas foram diferentes para justificar o contexto de uso das formas de tratamento em estudo. Também podemos observar que ambas as coleções não contemplam os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola e não discutem as diferentes regiões que utilizam a forma *vos* e as características peculiares do fenômeno *voseo* de modo pontual.

A dimensão estilística da variação linguística, no que tange às formas de tratamento em estudo, foi pouco explorada pelas coleções analisadas. Embora a coleção *Enlaces* explicita como os *participantes* de uma situação comunicativa e as relações que estes mantêm condicionam o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, o contexto situacional e seus componentes não foram totalmente explicados para o aluno - mais especificamente, o elemento *propósito comunicativo*. Também a coleção *Cercanía* não expôs maiores discussões sobre como os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas podem condicionar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

A partir dos resultados encontrados, é possível que possamos em alguma medida colaborar com o processo de produção e avaliação de livros didáticos, pois chegamos a um diagnóstico dos livros didáticos de língua espanhola pertencentes ao PNLD (2012-2018), o que nos permite identificar os acertos e as limitações quanto à abordagem da variação linguística das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* por parte dos livros didáticos analisados, baseados em uma análise metodológica pautada nos aportes teóricos da sociolinguística.

## .7 CONCLUSÃO

Este estudo ocupou-se de analisar como são abordadas as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* nos livros didáticos de espanhol do PNLD a partir de uma perspectiva sociolinguística. À guisa de conclusão de nossa investigação, é conveniente retomar o percurso teórico-metodológico percorrido e também apontar os principais resultados e as principais contribuições da presente pesquisa e seus possíveis desdobramentos para o ensino de língua estrangeira.

No primeiro capítulo dessa dissertação, haja vista seu caráter introdutório, discutimos aspectos gerais da temática estudada com o intuito de contextualizar a pesquisa em desenvolvimento. Para isso, foi necessário apontar alguns aspectos relacionados com: i) o ensino de espanhol no Brasil; ii) as diferentes pesquisas que se ocuparam em analisar livros didáticos, com foco geral na análise da variação linguística; e iii) a complexidade do sistema pronominal espanhol.

O segundo capítulo, em conformidade com os estudos de Carricaburo (2015), de Fontanella de Weinberg (1999) e Calderón Campos (2010), detalhou os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola. Também foram apresentados os diferentes contextos de usos das formas de tratamento de segunda pessoa a partir de uma revisão teórica dos estudos de Brown e Gilman (1960), Hidalgo Navarro (1997), Fontanella de Weinberg (1999), Aijón Oliva (2000), Calderón Campos (2010), Avendaño de Barón (2014) e Lima (2018).

No terceiro capítulo, retomamos alguns conceitos basilares da Sociolinguística Variacionista ao discutirmos desde a noção primordial de *variante*, *variável* e *variação* até os diferentes conceitos de *estilo* assumidos pela Sociolinguística por diferentes pesquisadores, tais como: Labov (1972), Bell (1984), Eckert e Rickford (2001), Silva-Corvalán (2001) e Schilling-Estes (2002). Ademais, expusemos o nosso entendimento da Sociolinguística Educacional a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005 e 2014) ao tratar dos princípios que devem orientar o trabalho com a variação linguística na sala de aula de línguas. Tornou-se necessário buscar orientações didáticas em documentos oficiais da educação básica brasileira que corroborassem para o ensino da variação linguística em língua estrangeira moderna. Documentos oficiais como os PCNEM (2000), as OCNEM (2006) e a BNCC (2018) foram analisados para que pudessemos depreender que os

direcionamentos propostos pelo Ministério de Educação no Brasil são favoráveis não somente para a presença da variação linguística em sala de aula de língua estrangeira moderna, mas também para a compreensão por parte do aluno sobre o valor social de diferentes variantes linguísticas.

O quarto capítulo tratou sobre o ensino do espanhol no Brasil, com ênfase na contextualização de seu ensino como disciplina escolar, partindo de uma breve discussão sobre a conjuntura histórica do ensino da língua espanhola na educação básica brasileira. Discutimos também sobre o conceito de material didático x livro didático e as funções, vantagens e desvantagens do LD. Além disso, foram apresentados os direcionamentos dos documentos oficiais da educação básica brasileira sobre o uso de materiais didáticos no ensino de língua estrangeira. Mais especificamente, verificamos que as OCNEM (2006) concebem o livro didático como recurso útil e válido no ensino de LE, embora possam apresentar limitações de uso na sala de aula. Por fim, foram discutidos aspectos gerais sobre o processo de produção e avaliação de livros didáticos de língua espanhola no Brasil ao retomarmos investigações que se ocuparam da análise de LD's.

No quinto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para viabilizar a presente pesquisa, incluindo o questionário norteador da análise com 8 perguntas que retomaram nossos objetivos específicos, utilizado para guiar a análise das coleções didáticas. Já no sexto capítulo, analisamos as coleções *Enlaces* e *Cercanía*.

A partir da análise empreendida, cabe retomar 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.

Em nossa primeira hipótese, esperávamos que o livro didático, ao abordar as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* da língua espanhola, o fizesse a partir da divisão *Espanha* e *América*. Assim, nosso objetivo específico foi o de analisar se o livro didático considera a heterogeneidade da língua espanhola ou se apresenta o espanhol como uma língua homogênea, dividida em dois macroblocos, Espanha (com base na variedade de Madri) e América Hispânica, compondo nossa primeira pergunta.

Diante da análise empreendida no capítulo seis, chegamos à conclusão de que, do ponto de vista teórico, as coleções didáticas analisadas reconhecem a diversidade linguística da língua espanhola. No entanto, no que diz respeito à abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* pelos LD's, há uma generalização que explicita ao aluno apenas dois macrossistemas pronominais, propostos a partir do contexto de uso regional da

Espanha e da América, a partir de uma concepção de língua homogênea. Apesar de identificarmos que a coleção *Enlaces* propõe uma abordagem das formas de tratamento em estudo para além do contraste Espanha x América, como a classificação em *Espanha 'maior parte'*; *América Hispânica e Espanha 'nas Canárias e em algumas zonas de Andaluzia'*; *alguns países da América Hispânica*, notamos que essa abordagem, além de generalizar grandes zonas linguísticas como a Espanha e a América, também generaliza as regiões da Espanha e da América que diferem da norma-padrão assumida pelo LD, sendo mencionadas dos seguintes modos: “*em algumas zonas de Andaluzia*”, “*alguns países da hispano América*”, sem maiores esclarecimentos ou exemplos de quais países registram o uso das formas de tratamento discutidos pela coleção. Já a coleção *Cercanía* sistematiza as formas de tratamento em estudo em duas classificações denominadas Espanha e América Hispanofalante.

Neste sentido, nossa 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 LD's. No entanto, foi possível perceber uma sistematização das formas de tratamento a partir de um contexto regional de uso genérico, como Espanha e a América, por meio de uma sistematização superficial das formas de tratamento em dois macroblocos que nos remetem a uma concepção linguística da Espanha e da América homogênea.

No que se refere à nossa segunda hipótese, esperávamos que o livro didático explorasse nas seções de análise linguística não somente a norma-padrão prescrita pela *Real Academia Española* (RAE), mas também a norma considerada não padrão nos diferentes países falantes de língua espanhola no que diz respeito ao uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* para que o aluno reconheça diferentes variantes linguísticas. Desse modo, nosso objetivo específico era o de verificar se o livro didático, ao expor os contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, o faz a partir da noção de norma-padrão prescrita pela RAE ou se considera as diferentes normas linguísticas de distintos países falantes de língua espanhola. Logo, nossa segunda pergunta de pesquisa foi: o livro didático, ao expor contextos de uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, o faz a partir da noção de norma-padrão com referência ao uso linguístico peninsular empregado em Madri ou considera as diferentes normas linguísticas de distintos países falantes de língua espanhola?

Podemos concluir a partir dos resultados obtidos pela análise dos livros didáticos que as diferentes formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* foram apresentadas pelas

coleções didáticas analisadas. No entanto, em relação ao contexto de uso da forma de tratamento *usted* evidenciado pela coleção *Enlaces*, houve a frequente referência ao uso de *usted* como forma de tratamento de poder, apenas com uma única menção do uso de *usted* solidário, presente em diferentes países da América, sem maiores explicações. A coleção *Cercanía* expôs o uso das formas de tratamento em estudo a partir do contraste Espanha e América, sem qualquer menção de variação linguística na Espanha ou na América. Ao expor o contraste *tú (informal)* x *usted (formal)* na Espanha, inferimos que tal contraste é proposto com base na norma padrão Peninsular de Madri. Assim, concluímos que ambas as coleções didáticas, embora apresentem diferentes formas de tratamento do sistema pronominal espanhol, não evidenciam as diferentes normas linguísticas de distintos países falantes de língua espanhola, sendo estas tratadas em segundo plano pelas coleções didáticas.

Neste sentido, nossa hipótese foi atendida parcialmente, uma vez que as diferentes formas de tratamento (*tú, vos e usted*) foram apresentadas ao aluno. Porém, o fenômeno *usted* ou o uso do *usted* solidário foi pouco discutido pelas coleções analisadas e ainda houve a frequente contextualização de uso de *usted* como forma de tratamento de poder, o que podemos inferir que dito uso é proposto com base na norma-padrão Peninsular de Madri.

No que se refere à nossa terceira hipótese, supomos que o livro didático explicitasse casos concretos de variação linguística nas formas de tratamento *tú, vos e usted* e as diferentes motivações de uso dessas formas de tratamento. Destarte, nosso objetivo específico era investigar se o livro didático faz referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar a variação linguística das referidas formas de tratamento, compondo nossa terceira pergunta.

Diante disso, após a análise das coleções didáticas, chegamos à conclusão de que as coleções apresentaram fatores linguísticos e extralinguísticos diferentes para justificar o contexto de uso das formas de tratamento em estudo. A coleção *Enlaces* suscitou a reflexão sobre os fatores extralinguísticos idade e uso regional, mas o condicionamento linguístico *modo imperativo* e o condicionamento extralinguístico *classe social* não foram mencionados pelos autores. Por outro lado, a coleção *Cercanía* suscitou a reflexão sobre o fator extralinguístico *uso regional* e sobre o condicionamento linguístico *modo imperativo*, mas os condicionamentos extralinguísticos idade e classe não foram mencionados pelos autores.

Neste sentido, nossa hipótese foi atendida parcialmente, uma vez nem todos os principais condicionamentos linguísticos e extralinguísticos foram discutidos pelas coleções didáticas para exemplificar o contexto de uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Em nossa quarta hipótese, esperávamos que o livro didático, no tocante à variação diatópica, abordasse parcialmente os diferentes sistemas pronominais existentes em distintos países falantes de língua espanhola. No que tange à quinta hipótese, embora reconhecêssemos o fenômeno *voseo* como fenômeno linguístico híbrido, esperávamos que o livro didático, ao tratar do referido fenômeno, apenas o mencionasse como fenômeno linguístico típico de países americanos falantes de língua espanhola a título de curiosidade, sem apresentar ao aluno e/ou aos professores seus contextos de usos e suas variações. Nesse sentido, nosso objetivo específico era observar se o livro didático expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou se contempla a variação diatópica no uso das formas de tratamento *tú, vos e usted* a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola. Também foi nosso objetivo específico examinar se o livro didático considera a variação diatópica ao expor o *voseo* como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas *voseantes* (verbal, pronominal e completo) em diferentes regiões hispano-americanas ou se o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina. Em vista disso, nossas quarta e quinta perguntas de pesquisa foram: o livro didático expõe os diferentes sistemas/paradigmas pronominais da língua propostos por Fontanella de Weinberg (1999) e Carricaburo (2015) ou contempla a variação diatópica no uso das formas de tratamento *tú, vos e usted* a partir de exemplos pontuais de países falantes de língua espanhola?; O livro didático considera a variação diatópica ao abordar o *voseo* como fenômeno linguístico específico da América Hispânica e seus paradigmas *voseantes* (verbal, pronominal e completo), em diferentes regiões hispano-americanas ou o trata como fenômeno homogêneo restrito à Argentina?

Dada a escassez de dados, ambas as perguntas foram respondidas de forma concomitante por tratarem da variação diatópica das formas de tratamento *tú, vos e usted*. Assim, chegamos à conclusão de que as coleções não contemplam os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola e não analisam as diferentes regiões que utilizam a forma *vos* e as características peculiares do fenômeno *voseo* de modo pontual.

A coleção *Enlaces* sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa em três classificações gerais: i) *Espanha (maior parte)*; ii) *América Hispânica e Espanha (nas*

*Canárias e em algumas zonas de Andaluzia*); iii) *alguns países da América Hispânica*. No que se refere ao *voseo*, embora o LD exponha que a forma *vos* é empregada em alguns países da América, não há delimitação de quais países/regiões o utilizam. Há, inclusive, uma atividade proposta pelo LD que induz o aluno a pensar que o emprego de *vos* é marca linguística de pessoas de nacionalidade argentina. Já a coleção *Cercanía* sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa em duas classificações gerais: Espanha e América Latina/América Hispânica. Embora o livro didático saliente que o uso de cada forma linguística ocorre segundo cada país ou zona, os autores não mencionam quais países registram as formas linguísticas em estudo. No que toca ao *voseo*, o fenômeno não é abordado de forma pontual. É mencionada a existência da forma de tratamento *vos* para o trato de uma segunda pessoa equivalente à forma de tratamento *tú*, mas não há discussões sobre os seus diferentes usos em cada região e os distintos tipos de *voseo* (pronominal, verbal e completo).

Diante do exposto, nossas hipóteses foram atendidas, pois os diferentes sistemas pronominais da língua espanhola foram abordados parcialmente pelas coleções didáticas e o fenômeno *voseo* foi pouco discutido pelos LD's, sendo exemplificado como fenômeno linguístico de países da América a título de curiosidade, sem discussões pontuais sobre a configuração desse fenômeno.

Em nossa sexta hipótese, acreditávamos que o livro didático não explicitaria como o contexto situacional (composto primariamente por cenário, propósito comunicativo e seus participantes) pode condicionar o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, uma vez que o estudo de Brasil e Pontes (2017) aponta que os livros didáticos analisados tendem a expor interações comunicativas artificiais, afastadas da realidade comunicativa dos seus falantes. Por outro lado, em nossa sétima hipótese, embora Silva-Corvalán (2001) destaque a relevância do contexto situacional para maior elucidação da dimensão estilística da variação linguística, esperávamos que o livro não a mencionasse. Como, por exemplo, os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*? Deste modo, foi nosso objetivo específico averiguar se o livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento, frente a outra, pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo cenário, propósito comunicativo e seus participantes. Também foi nosso objetivo específico analisar se o livro didático expõe como os *participantes* de uma

situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das referidas formas de tratamento. Nesse caso, nossa sexta e sétima perguntas de pesquisa foram: o livro didático, ao discutir os contextos de uso que registram as formas de tratamento *tú, vos e usted*, assume que a escolha linguística de uma forma de tratamento frente a outra pode ser condicionada pelo contexto situacional da interação linguística, composto de forma primária pelo *cenário, propósito comunicativo* e seus *participantes*?; O livro didático expõe como os *participantes* de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*?

Dada a escassez de dados na análise empreendida nesta pesquisa, as perguntas acima mencionadas foram respondidas de modo concomitante, uma vez que ambas tratam da dimensão estilística da variação linguística das formas de tratamento *tú, vos e usted*. Após análise das coleções didáticas, chegamos à conclusão de que a dimensão estilística da variação linguística, no que diz respeito às formas de tratamento em estudo, é pouco discutida pelas coleções analisadas.

A coleção *Enlaces* explicitou como os *participantes* de uma situação comunicativa e as relações que estes mantêm condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*, embora o contexto situacional não tenha sido totalmente exposto ao aluno. Já a coleção *Cercanía* explicitou o uso das formas de tratamento de segunda pessoa a partir da dicotomia “formalidade e informalidade”, sem explicar como o contexto situacional é composto. Além disso, a coleção didática não trouxe maiores discussões sobre como os participantes de uma situação de interação linguística e as relações interpessoais de simetria e assimetria por estes desempenhadas condicionam o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Diante do apresentado, nossas hipóteses foram parcialmente atendidas, posto que a coleção *Enlaces* explicitou como os participantes de uma situação comunicativa e as relações que estes mantêm podem condicionar o uso das formas de tratamento *tú, vos e usted*.

Por fim, em nossa oitava hipótese, esperávamos que o livro didático apresentasse limitações quanto à abordagem das formas de tratamento *tú, vos e usted* de uma perspectiva sociolinguística. Assim, foi nosso oitavo objetivo específico propor adaptações didáticas, quando necessário, às coleções didáticas analisadas. Nesse sentido, nossa hipótese foi atendida. Como pudemos observar ao longo do capítulo 6 deste trabalho, para além das análises linguísticas desenvolvidas, também propusemos, com base no

conceito de adaptação didática de Tomlinson (2011), modificações que acreditamos ser pertinentes para colaborar com uma abordagem das formas de tratamento em estudo em consonância com estudos descritivos discutidos nesta investigação.

De forma geral, podemos concluir que as coleções *Enlaces* e *Cercanía* são assertivas ao proporem uma reflexão no seu manual do professor sobre as diferentes variedades linguísticas da língua espanhola. Este fato demonstra a preocupação inicial dos livros didáticos em lidar com variação linguística em sala de aula. Trazem ainda discussões e atividades que direcionam o aluno a refletir especificamente sobre a variação das formas de tratamento de segunda pessoa.

Diante do exposto, de um ponto vista sociolinguístico, no que diz respeito à abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, chegamos à conclusão que a coleção *Cercanía*:

- a) sistematiza as formas de tratamento de segunda pessoa para além da dicotomia Espanha e América, embora não mencione quais países representam exceção à regra genérica proposta pela própria coleção;
- b) faz a frequente contextualização da forma *usted* como forma de poder, mas menciona que a mesma forma pode ser empregada como valor de tratamento solidário;
- c) exemplifica diferentes fatores sociais que influenciam as escolhas das formas de tratamento, tais como idade e uso regional, mas excluem o fator linguístico modo imperativo e o fator classe social;
- d) inclui a forma *vos* no sistema pronominal espanhol como forma linguística não restrita à Argentina, ainda que conceba o fenômeno *voseo* como fenômeno linguístico homogêneo;
- e) menciona que os fatores sociais “participantes” e as “relações interpessoais” podem influenciar as escolhas de uma forma de tratamento diante da outra, ainda que o propósito comunicativo não tenha sido mencionado pela coleção.

Já sobre a coleção *Enlaces*, chegamos às seguintes conclusões sobre a obra:

- a) sistematiza as formas de tratamento com base na dicotomia regional Espanha e América;
- b) faz referência à Espanha como um todo homogêneo, possivelmente com base em uma única variedade;

c) suscita à reflexão sobre como o condicionamento linguístico modo imperativo e o condicionamento extralinguístico uso regional podem influenciar as escolhas de uma forma de tratamento;

d) exemplifica a existência da forma *vos* de modo pontual;

e) expõe os contextos de usos das formas de tratamento em análise com base na oposição das dimensões formal e informal, sem dar direcionamentos sobre os possíveis fatores que podem influenciar essas dimensões.

Por último, consideramos como contribuições deste trabalho os seguintes aspectos:

a) análise, à luz da Sociolinguística, da abordagem das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* em livros didáticos de língua espanhola do PNLD. Dessa forma, acreditamos preencher, ainda que minimamente, a lacuna evidenciada pela ausência de trabalhos que tenham proposto uma análise da abordagem das referidas formas de tratamento em materiais ou livros didáticos de uma perspectiva sociolinguística, incluindo a dimensão estilística da variação linguística;

b) a partir dos resultados encontrados e do diagnóstico dos livros didáticos de espanhol analisados, buscamos contribuir em alguma medida com o processo de produção e avaliação de livros didáticos, uma vez que ditos resultados foram encontrados por meio de uma metodologia específica de análise das coleções didáticas, com base na revisão de referencial teórico da Sociolinguística, o que poderá colaborar com novas produções e avaliações de livros didáticos;

c) as propostas de adaptações didáticas das coleções analisadas, uma vez que notamos a escassez de propostas didáticas para o ensino das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*.

## .REFERÊNCIAS

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, 2009. Disponível em: <[https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio1tu\\_y\\_usted.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio1tu_y_usted.htm)>. Acesso em: 1 jun. 2017.

ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madri: Espasa, 2005.

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madri: Edelsa, 1994.

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: 18 abr. 2018.

AVENDAÑO DE BARÓN, G. S. Formas pronominales de tratamiento y cortesía en el habla de Tunja, Colombia. *In: Folios*, Bogotá, n. 39, pp. 31-49, 1º sem/2014. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/issue/view/234/showToc>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BELL, A. Language style as audience design. *In: Language in Society*, Cambridge, v. 13, n. 2, pp. 145 a 204, 1984.

BORTONI-RICARDO, S. M. O impacto da sociolinguística na educação. *In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, pp. 157-167.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

BRASIL, J.O; PONTES, V.O. A abordagem dos pronomes de tratamento ‘tú’, ‘vos’ e ‘usted’ em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011: uma análise sociolinguística. *In: Interseções*, São Paulo, n.1, pp. 4-23, Mai. 2017. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-10-numero-1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018

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: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/asus/Downloads/Edital\\_PNLD\\_2018\\_ENSINO\\_MEDIO\\_consolidado\\_3\\_Alteracao.pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. *In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.) Sociolinguistics. The Essencial Readings.* United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960], pp. 156-176.

BRIZ GOMÉZ, A. Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. *In: De moneda nunca usada,* España, nº1, p.125-133, 2010, Disponível em: <<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/11briz.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

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.

BUNZEN JÚNIOR, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. *In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.). La lengua española en américa: normas y usos actuales.* Universidad de Valencia, Valencia: 2010, pp. 225-236.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento del español actual.** Madri: Arcos Libros, 2015. 2ª Edición (actualizada)

\_\_\_\_\_. El ustedeo, un fenómeno que avanza en la Argentina. *In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Orgs.). Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico.* México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010, pp. 195-222.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. **¿Cómo trabajar con libros de texto la planificación de la clase?** Madri: Edelsa, 1999.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

COAN, M.; PONTES, V. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama,** Fortaleza, v. 9, n. 18, pp. 179 a 191, 2º sem/2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252>. Acesso em: 17 abr. 2018.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S. **Cercanía joven: espanhol, 1º ano: ensino médio.** 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S. **Cercanía joven: espanhol, 2º ano: ensino médio. 2. ed.** São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S. **Cercanía joven: espanhol, 3º ano: ensino médio. 2. ed.** São Paulo: Edições SM, 2016.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Vol. XIII, n. 29-30, pp. 209 a 229, ene./sep. 2001. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/7515/6918>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Política dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 24, pp. 9-28, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29225>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. n. 2, pp.177-229, 1990.

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.

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

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.

ECKERT, P. Ages as a sociolinguistic variable. *In*: Florian Coulmas (ed.). **The handbook of sociolinguistics**. Oxford: Wiley Blackwell, 1997, pp. 151-167.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, n.41, pp. 87-100, 2012

\_\_\_\_\_; RICKFORD, J. R. (End.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: University Press, 2001.

\_\_\_\_\_; WENGER, E. From school to work: An apprenticeship in institutional identity. Learning and Identity Series. **Institute for Research on Learning**, Palo Alto, Calif, 1994. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.5542&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

ERES-FERNÁNDEZ, G; RINALDI, S. O processo de produção de materiais didáticos. *In*: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G; FREITAS, L. M.A (orgs). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. São Paulo: Pontes, 2018, pp. 167-180.

FANJUL, A. **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Santillana/Ed. Moderna, 2001.

FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 37-61.

FERRARI, L. V. **Variação linguística e redes sociais no Morro dos Caboclos**. 1994. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FONTANELLA DE WEINBERG, M<sup>a</sup> B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): **Gramática Descritiva da língua espanhola, 1**. Madri: RAE, 1999, pp. 1399-1425.

FRANÇA, J. S. A; MASSIRER, D. C. A (pouca) visibilidade de vos em livro didático de espanhol. In: 28º FALE - FÓRUM ACADÊMICO, 2017, FOZ DO IGUAÇU. **Anais [...]**. FOZ DO IGUAÇU: [s. n.], 2017. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/123456789/3311>>. Acesso em: 30 out. 2018.

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, pp. 917-944, 2012. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT21042014231932.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2018.

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

GÉRARD, F.M; ROEGIERS, X. **Conceber e Avaliar Manuais Escolares**. (1 ed.). (J. Ferreira, & H. Peralta, Trads.) Portugal: Porto Editora, 1998.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; ROMERO DUEÑAS, C. **Gramática del español lengua extranjera**. Madri: Edelsa, 2011.

GUIMARÃES, A. A língua espanhola na formação comercial no Brasil (1905-1931). **Interfaces Científicas - Educação**, Universidade Tiradentes, v. 4, n. 3, pp. 51-60, 5 jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n3p51-60>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_; FREITAS, L.M.A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G; FREITAS, L. M.A (orgs). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. São Paulo: Pontes, 2018, pp. 15-33.

HIDALGO NAVARRO, A. Sobre los mecanismos de impersonalización en la conversación coloquial: el tú impersonal. In: **Estudios de Lingüística**. Universidad de Alicante (ELUA), n. 11, pp. 163-176, 1996. Disponível em: <<https://revistaelua.ua.es/index>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

HORA, D; WETZELS, L. A variação linguística e as restrições estilísticas. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.3, pp. 147-188, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE1/v4.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

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

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

\_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española**. Madri: Gredos. 1980

LIMA, J. V. M. **Análise socioestilística da variação entre as formas de tratamento tú e usted no espanhol oral de Valência**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIPSKI, J. **El español de América**. Madri: Cátedra, 1994.

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, pp. 43-67.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. São Paulo: Parábola, 2010.

MEDINA MORALES, F. La metodología en los estudios sobre formas y fórmulas de tratamiento en español. *In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Orgs.). Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010, pp. 21-56.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2006.

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

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La lengua española en su geografía**. Madri: Arco Libros, 2010.

MORENO, C; FERNÁNDEZ, E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madri: Sociedad General Española de Librería, 2007.

MORÍN RODRÍGUEZ, A. El español de América y el español de Canarias: variación sociolingüística en las formas de tratamiento. *In: MATUS, M. et al (eds.), Actas del IV Congreso Internacional de El Español de América*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, v. 1, pp. 349-362, 1995.

NAZARKO, V.G.O. **A abordagem do voseo em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira**. 2009. 39f. Monografia (Graduado Letras Português/Espanhol) -

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. 2018.

OSMAR, S; NEIDE, E; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. Enlaces: español para jóvenes brasileños. **1-Espanhol – Estudo e ensino – Brasileiros (Ensino médio)**. São Paulo: Macmillan, 2013.

OSMAR, S; NEIDE, E; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. Enlaces: español para jóvenes brasileños. **2-Espanhol – Estudo e ensino – Brasileiros (Ensino médio)**. São Paulo: Macmillan, 2013.

OSMAR, S; NEIDE, E; REIS, P; IZQUIERDO, S; VALVERDE, J. Enlaces: español para jóvenes brasileños. **3-Espanhol – Estudo e ensino – Brasileiros (Ensino médio)**. São Paulo: Macmillan, 2013.

PEREIRA, L.L.O. **La enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento en español a través de músicas**: propuestas de actividades. 2014. 77f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, L.L.O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol para aprendizes brasileiros**. 2016. 316f. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, L.L.O; PONTES, V.O. Traduzir para ensinar a variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola, por que não? *In: Cadernos de Tradução*, Santa Catarina, v. 36, n. 2, pp. 66-90, Mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n2p66>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

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. **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 em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol**: um estudo sociofuncionalista. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

PORROCHE BALLASTEROS, M. **Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2**. Madri: Arcos Libros, 2009.

RAMÍREZ, M.V. **El español de América II**. Morfosintaxis y Léxico. Madri: Arco Libros, S.L., 2011.

RAE. **Nueva gramática básica de la lengua española**. Madri: Espasa Calp, 2011.

RAYA, R. A. et al. **Gramática básica del estudiante de español**. Barcelona: Difusión, 2014.

RAMIRO, S. S. El libro de Texto: Selección y Explotación. *In: BELLO, P. et al. Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madri: Santillana, 1996, pp. 109-123

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

\_\_\_\_\_. The role of textbooks in a language program. *In: The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002

RIVOLUNCRI, M. **El problema de “la terceira persona” en la enseñanza y aprendizaje**. Madri: Ed. Difusión/Cable, 1990, pp. 3-5.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 1, pp.11-25.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, língua morta, obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano América) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROJO, R. **Linguística Aplicada na modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

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, pp. 375-401.

SILVA, C.A.M. O livro didático de Espanhol no Brasil: da concepção dos falsos amigos à entrada no PNLD. *In: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G; FREITAS, L. M.A (orgs). O livro didático de espanhol na escola brasileira*. São Paulo: Pontes, 2018, pp. 65-79.

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

SILVA, E. V.; FREITAS, L. M. A. Entrevista com Lúcia Furtado de Mendonça CYRANKA: contribuições das investigações da Sociolingüística Educacional para o Ensino da Língua Portuguesa. *In: Cadernos de Letras da UFF Dossiê: variação linguística e práticas pedagógicas*. v. 25, nº 51, pp. 15-22, 2015.

STEFFEN, M. El tratamiento en Paraguay. *In*: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSQUEZ LASLOP, M. E. (Orgs.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010, pp. 431-448.

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

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMLINSON, B. Materials development. *In*: CARTER, R; NUNAN, D. (eds). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 66–71.

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

\_\_\_\_\_. Introduction: Are Materials Developing?. *In*: TOMLINSON, B (eds). **Developing Materials for Language Teaching**. London: Bloomsbury, 2014, pp.179-568.

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

VELOSO, R. Três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. *In*: XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina (ALFAL 2014), 2014, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: [s. n.], 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1026-1.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

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