



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

FERNANDA ALMEIDA FREITAS

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL APROVADOS PELO PNLD 2017**

FORTALEZA

2022

FERNANDA ALMEIDA FREITAS

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL APROVADOS PELO PNLD 2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Hebe Macedo de Carvalho.

Coorientador: Prof^º. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936a Freitas, Fernanda Almeida.
A abordagem da variação linguística nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD 2017 /
Fernanda Almeida Freitas. – 2022.
126 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Hebe Macedo de Carvalho.
Coorientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. Variação Linguística. 2. Língua espanhola. 3. Livro Didático. I. Título.

CDD 410

Aos professores de espanhol
da Educação básica brasileira.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de materializar meu tão ansiado desejo de cursar o mestrado acadêmico em Linguística e por colocar em meu caminho pessoas tão valiosas para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Merenciana e Wagner, pelo dom da vida.

Ao meu marido, Antônio, por todo amor e compreensão a mim dedicados.

Aos meus tios, Maria Augusta e José Arimatéia (*in memoriam*) por todo o apoio.

À minha eterna coordenadora, Manuela Carlos, que com suas características ternura e competência, foi fundamental para minha aprovação no mestrado.

Às minhas atuais coordenadoras, Carolina e Amanda, pela flexibilização dos meus horários de trabalho para que eu pudesse concluir a escrita da dissertação.

Às minhas queridas amigas, Ieda Prado, Elizângela Maria, Débora Santana, Áurea Façanha, Valéria Holanda, Manet Sandra, Lenuzia Maia e Neila Alves por todas as risadas e conversas aleatórias que tornam a existência mais leve e significativa.

À minha orientadora do CELEST, professora Dr.^a Maria Valdênia Falcão do Nascimento, por ter despertado em mim o desejo de tentar a seleção do mestrado.

À minha orientadora, professora Dr.^a Hebe Macedo de Carvalho, por ter abraçado o meu projeto e acreditado em meu potencial. Um agradecimento espacial e carinhoso.

Ao meu coorientador, professor Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, por todas as contribuições a este trabalho, mas sobretudo por sua generosidade que marca sua presença neste trabalho e em minha vida.

À professora Dr.^a Ana Célia pelas valiosas contribuições, quando da qualificação do projeto de pesquisa da presente dissertação.

Ao professor Dr. Fabrício Paiva Mota pelas relevantes sugestões de leituras e revisão que tanto contribuíram para a versão final desta dissertação.

Aos professores do PPGLin, pelos conhecimentos compartilhados, em especial, aos professores Ricardo Lopes, Ronaldo Lima e Maria Elias.

Aos companheiros do grupo de estudos SOCIOLIN-CE por todo aprendizado e apoio.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza por ter concedido a mim afastamento parcial das minhas atividades como docente.

Aos professores que compõem a banca de defesa da presente dissertação, professor Dr. Fabrício Paiva Mota e professora Dr^a Mônica de Souza Serafim, pela leitura atenciosa e relevantes contribuições.

Por fim, agradeço a todos, que de uma maneira ou de outra, contribuíram para que eu pudesse realizar o sonho de concluir o mestrado.

Gratidão!!!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nas unidades didáticas e orientações teórico-metodológicas dadas aos professores nas coleções aprovadas pelo PNLD 2017. Para tal empreendimento, dividimos a análise dos dados em dois momentos. O primeiro investigou o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, fundamentando em uma leitura glotopolítica (MILROY, 2011; DEL VALLE, 2005; LAGARES, 2018) dos dados e nas orientações dadas pelo Plano curricular do Instituto Cervantes para o ensino de ELE e pelos documentos oficiais para o ensino da heterogeneidade do sistema linguístico na Educação básica brasileira, principalmente nos PCN-LE (1998b) e no edital de convocação 02/2015. O segundo momento analisou o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas aos professores nos LD que compõem nosso *corpus*, a partir das reflexões sobre o ensino da variação linguística, empreendidas por sociolinguistas hispânicos e brasileiros, como Lipski (1996), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Silva-Corvalán (2001), Blas Arroyo (2005), Andión Herrero (2013, 2019), Faraco (2008), Pontes (2014), Pereira, Pontes e Souza (2016), Calderón Campos (2010) e Bagno (2002, 2007). Quanto ao *corpus*, analisamos as seguintes coleções: *Entre Líneas*, *Por el mundo en español* e *Cercanía*. Do ponto de vista metodológico, fizemos uma pesquisa documental para a coleta dos dados e os analisamos à luz das contribuições dos pesquisadores citados. Os resultados apontam para uma predominância do trabalho pedagógico, das coleções sob análise, com as variantes linguísticas próprias da norma-padrão madrilenha e para a ausência de suporte didático sobre o ensino da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor. Esses resultados evidenciam uma abordagem da variação linguística, nas coleções analisadas, mais alinhada ao proposto pelo Plano curricular do Instituto Cervantes do que às orientações dadas pelos documentos oficiais para a educação linguística no Brasil.

Palavras-chave: Variação Linguística; Língua espanhola; Livro Didático.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar el abordaje dado a la variación lingüística de la lengua española en las unidades didácticas y en las orientaciones teórico-metodológicas dadas al profesorado en las colecciones aprobadas por el PNLD 2017. Para tal fin, dividimos el análisis de los datos en dos momentos. El primero analizó el tratamiento dado al pluricentrismo normativo de la lengua española, basado en una lectura glotopolítica (MILROY, 2011; DEL VALLE, 2005; LAGARES, 2018) de los datos y en las orientaciones dadas por el Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza de ELE y en las orientaciones dadas por los documentos oficiales para la enseñanza de la heterogeneidad del sistema lingüístico en la Educación básica brasileña, sobre todo en los PCN-LE (1998b) y en la convocatoria 02/2015 de PNLD. El segundo investigó el tratamiento dado al contenido variación lingüística en las orientaciones teórico-metodológicas dadas a los profesores en los LD, que componen nuestro *corpus*, a partir de las reflexiones sobre la enseñanza de la variación lingüística, hechas por sociolingüistas hispánicos y brasileños, como Lipski (1996), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Silva-Corvalán (2001), Blas Arroyo (2005), Andión Herrero (2013, 2019), Faraco (2008), Pontes (2014), Pereira, Pontes e Souza (2016), Calderón Campos (2010) y Bagno (2002, 2007). En cuanto al *corpus*, analizamos las siguientes colecciones: *Entre Líneas*, *Por el mundo en español* y *Cercanía*. Desde el punto de vista metodológico, hicimos una investigación documental para la recolección de los datos y los analizamos a la luz de las reflexiones de los investigadores citados. Los resultados apuntan para un predominio del trabajo pedagógico de las colecciones, bajo análisis, con las variantes lingüísticas propias de la norma estándar madrileña y para la ausencia de soporte didáctico para la enseñanza de la variación lingüística en las orientaciones teórico-metodológicas dadas al profesorado. Estos resultados evidencian un abordaje de la variación lingüística más acorde al propuesto por el Plan curricular del Instituto Cervantes que a las orientaciones dadas por los documentos oficiales para la educación lingüística en Brasil.

Palabras-clave: Variación lingüística; Lengua española; Libro Didáctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Atividade de análise linguística/semiótica da coleção <i>Entre Líneas</i>	77
Figura 2	– Coleção <i>Entre Líneas</i> – quadro explicativo sobre o <i>ceceo</i> e o <i>seseo</i>	78
Figura 3	– Atividade de análise linguística/semiótica coleção <i>Entre Líneas</i>	79
Figura 4	– Atividade de compreensão auditiva coleção <i>Entre Líneas</i>	80
Figura 5	– Coleção <i>Por el Mundo en Español</i> – quadro explicativo sobre os usos do pronome <i>ustedes</i> da	83
Figura 6	– Coleção <i>Por el Mundo en Español</i> – quadro explicativo sobre a variedade portenha da língua espanhola	85
Figura 7	– Coleção <i>Por el Mundo en Español</i> – quadro explicativo sobre a variação fonética nas variedades do espanhol chileno	86
Figura 8	– Atividade de análise linguística/semiótica da coleção <i>Por el Mundo en Español</i>	87
Figura 9	– Atividade de produção escrita da coleção <i>Cercanía</i>	89
Figura 10	– Atividade de análise linguística/semiótica da coleção <i>Cercanía</i>	90
Figura 11	– Atividade de produção escrita da coleção <i>Cercanía</i>	92
Figura 12	– Exemplo de tabela de conjugação verbal da coleção <i>Cercanía</i>	93
Figura 13	– Coleção <i>Entre Líneas</i> – quadro explicativo sobre os fenômenos do <i>ceceo</i> e do <i>seseo</i>	96
Figura 14	– Variação de pronúncia do fonema /d/ da coleção <i>Entre Líneas</i> – quadro explicativo	97
Figura 15	– Nota para o professor no livro do estudante da coleção <i>Entre Líneas</i>	98
Figura 16	– Propaganda colombiana da coleção <i>Por el mundo en Español</i>	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD para o componente curricular língua espanhola/anos finais do ensino fundamental	66
Quadro 2 – Coleções selecionadas para compor a amostra da pesquisa	67
Quadro 3 – Eixos teórico e metodológico fundamentados em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Pontes (2014) e Cruz (2021)	73
Quadro 4 – Síntese das abordagens da variação hispânica nas coleções analisadas	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASALE	Associação de Academias da Língua Espanhola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EA	Espanhol americano
ELE	Ensino de espanhol como língua estrangeira
EP	Espanhol peninsular
GIL	Grau de Insegurança Linguística
IC	Instituto Cervantes
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do professor
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PB	Português brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais, Formação Docente e Gestão Escolar
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PELD	Programa Estadual do Livro Didático
PI	Pretérito indefinido
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Pretérito perfeito
PRESEEA	Projeto para o Estudo Sociolinguístico do Espanhol da Espanha e da América
TVM	Teoria da Variação e Mudança linguística
RAE	Real Academia Espanhola
WLH	Weinreich, Labov e Herzog

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E PEDAGOGIA DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA	20
2.1	Teoria da Variação e Mudança linguística	20
2.1.1	<i>Planejamento linguístico: a política linguística pan-hispânica</i>	25
2.2	Pedagogia da variação linguística	32
2.2.1	<i>Norma e variedades linguísticas</i>	34
3	EDITAL DE CONVOCAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL	50
3.1	Edital de convocação e documentos oficiais	50
3.2	Livros didáticos de espanhol editados no Brasil	55
3.3	Produção e avaliação das coleções didáticas de ELE aprovadas pelo PNLD .	60
4	METODOLOGIA	65
4.1	Caracterização da pesquisa	65
4.2	Delimitação da amostra	65
4.2.1	<i>Entre líneas</i>	67
4.2.2	<i>Por el mundo em español</i>	68
4.2.3	<i>Cercanía</i>	70
4.3	Procedimento de coleta e análise dos dados	72
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
5.1	Pluricentrismo normativo nas coleções analisadas	75
5.1.1	<i>Coleção Entre Líneas</i>	76
5.1.2	<i>Coleção Por el mundo em español</i>	81
5.1.3	<i>Coleção Cercanía</i>	89
5.2	Variação linguística nas orientações teórico-metodológicas	94
5.2.1	<i>Coleção Entre Líneas</i>	94
5.2.2	<i>Coleção Por el mundo em español</i>	100
5.2.3	<i>Coleção Cercanía</i>	103
5.3	Sistematização da abordagem dada à variação hispânica nas coleções analisadas	104
6	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

O linguista Borges Neto, em entrevista concedida à Antônio Carlos Xavier e publicada no livro *conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística* (2003), afirma que a percepção de que falamos a mesma língua está diretamente relacionada a questões ideológicas e não a aspectos específicos do sistema linguístico em si. Para o pesquisador, cada falante possui um conhecimento linguístico singular, e as semelhanças/diferenças entre os dialetos são diretamente proporcionais à quantidade de relações sociais que os indivíduos têm em comum.

A compreensão de Borges Neto (2003) sobre concepção de língua vem ao encontro das reflexões empreendidas por pesquisadores da área da Glotopolítica, que analisam as ideologias que fundamentam o discurso que promove comercialmente línguas internacionais, como o inglês, o português, o francês e o espanhol. No caso da língua espanhola, Del Valle (2004, 2005) estuda ideologias linguísticas, como “unidade na diversidade” e “pátria-comum”, que nas últimas duas décadas do século XX vem dando sustentação a discursos institucionais que justificam o domínio do trabalho pedagógico do professor de ELE com as variantes próprias da norma-padrão paulista, embora reconheçam a realidade plurinormativa da língua espanhola.

No que diz respeito ao contexto de ensino e aprendizagem da variação linguística das línguas naturais no Brasil, ao longo dos últimos 25 anos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do ensino fundamental em 1997¹, todos os documentos norteadores da Educação básica orientam que o ensino da linguagem não deve reduzir o objeto de conhecimento variação linguística, seja em língua materna ou em língua estrangeira, a uma amostra descontextualizada.

O principal fim dos documentos que norteiam a Educação básica brasileira é a formação cidadã dos estudantes, e, para alcançar esse objetivo, recomenda-se que o ensino de língua, entre outros aspectos, fomente a reflexão sobre as diferentes normas linguísticas. Os documentos partem da perspectiva de que sem a devida conscientização sobre os diferentes valores socioculturais atribuídos às diferentes variedades que compõem as línguas naturais, os estudantes não serão capazes de produzir, compreender e negociar, de modo adequado às

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (PCN-LE) em 1998, pelas orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Formação Docente e Gestão Escolar (PCN+) em 2002, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) em 2006 até a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais e ensino fundamental em 2017.

circunstâncias da situação comunicativa, diferentes efeitos de sentido. Em outras palavras, os documentos norteadores da educação básica brasileira consideram o ensino da variação linguística como essencial para uma participação ativa dos alunos/cidadãos nos contextos sociodiscursivos da sociedade contemporânea.

Considerando essa orientação do Ministério da Educação (MEC) e a entrada do componente curricular língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011, foram realizadas pesquisas sobre a abordagem dada à variação linguística ou a um fenômeno variável específico em livros didáticos (LD)² de língua espanhola (PIGATTO, 2012; SOUSA, 2013; PONTES, 2014; FRANÇA; MOSSIER, 2017; PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017; PONTES; NOBRE, 2018; BRASIL, 2020).

As pesquisas consultadas em nossa revisão bibliográfica sobre o tratamento dado à variação linguística nos LD de espanhol, distribuídos via PNLD³, discutem como a diversidade dialetal da língua espanhola é abordada pelos LD. No caso específico das coleções de espanhol aprovadas pelo PNLD 2011, Nobre e Pontes (2018) destacam que os LD aprovados por este PNLD, para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), abordam o conteúdo programático da variação linguística tendo a norma-padrão madrilenha como referência. Além disso, eles chamam a atenção para o fato de que os alunos de ELE, ao iniciarem o curso, ainda não conhecem nenhuma variedade da língua espanhola, e expô-los a um processo de ensino-aprendizagem centrado no ensino da norma-padrão madrilenha pode levá-los a ter dificuldades em produzir e compreender sentidos expressos em variantes próprias de outras variedades da língua espanhola.

Ademais, tendo em vista que grande parte das práticas pedagógicas dos professores, sobretudo do sistema público de ensino, é mediada pelo LD (RICHARDS, 2000; CORACINI, 2011), consideramos que tomá-lo como documento para pesquisar a abordagem dada à variação linguística é relevante para ampliar nossa compreensão sobre os fatores que favorecem a persistência de um ensino de ELE para brasileiros centrado na norma-padrão madrilenha. Fatores esses que estão em contraposição tanto à orientação dada para o ensino de língua estrangeira pelos documentos oficiais da Educação básica brasileira quanto ao discurso de integração regional, que é a principal justificativa para o ensino de ELE no Brasil.

² Nesta investigação, o livro didático é entendido como um objeto sócio-histórico, no qual são registradas posições ideológicas, visões de língua e de ensino, tal como proposto por Daher, Freitas e Sant' Anna (2013).

³ O PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542 (BRASIL, 1985). Em 1997, o programa foi ampliado, e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 6ª a 9ª séries do Ensino Fundamental. É importante destacar, ainda, que os livros didáticos de inglês e espanhol foram incluídos a partir do PNLD Brasil (2011).

No intuito de ampliarmos a compreensão dos fatores que influenciam a modesta presença das variedades de prestígio hispano-americanas nos LD de ELE utilizados no Brasil, evidenciada em pesquisas anteriores (ARAÚJO; OLIVEIRA; PONTES, 2017; PONTES; NOBRE, 2018), além de embasar nossa investigação nos postulados da Sociolinguística variacionista e na aplicação destes ao ensino de línguas, também fez-se necessário considerarmos tanto os critérios avaliativos instituídos pelos editais de convocação do PNLD quanto a política linguística pan-hispânica para a difusão do espanhol como língua internacional no mundo.

Autores como Ponte (2013), Del Valle (2005, 2007) e Fanjul (2011) descrevem em suas pesquisas os mecanismos que a antiga metrópole utilizava, com o objetivo de homogeneizar as variedades prestigiadas do espanhol, a fim de promovê-lo como língua internacional integradora. Sociolinguistas espanhóis, como Moreno-Fernández (2000, 2010) e Herrero Bürmann (2013), afirmam que os traços da norma-padrão madrilenha⁴ são comuns a todas as variedades prestigiadas da língua espanhola. A postura adotada pelos autores é definida pela abordagem glotopolítica como uma sobreposição da ideologia política da norma-padrão ao uso linguístico real. Discutiremos mais sobre isso na seção 2.3 da presente investigação.

Por outro lado, Lipski (1996), Andión Herrero (2004) e Moreno de Alba (2007) descrevem as principais variantes das variedades prestigiadas do espanhol falado nas Américas que se distanciam da norma-padrão madrilenha. Em acréscimo, trabalhos brasileiros como os de Barros e Goetteanauer (2007), Coan e Pontes (2013) e Brasil (2020) sugerem estratégias para a transposição didática do objeto de conhecimento variação linguística da língua espanhola aos LD dos diferentes níveis de ensino.

Além do conflito normativo acima descrito, para efeitos de análise, é relevante considerar, como apontado por Eres Fernández e Rinaldi (2018), que os professores-autores de LD, destinados ao PNLD, precisam conciliar os aspectos linguístico e metodológico às exigências do programa, às necessidades mercadológicas, aos prazos exíguos e à aceitação dos docentes da Educação básica. Circunstâncias estas que tornam o produto final, muitas vezes, distante do LD que de fato os professores-autores almejavam produzir.

Desse modo, acreditamos que analisar a concepção de língua e a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola dos LD de ELE, produzidos e editados no Brasil e distribuídos via PNLD 2017, contribuirá para a promoção de uma Pedagogia da variação hispânica que tenha por objetivo conscientizar os estudantes brasileiros sobre a realidade

⁴ Variedade adotada pelo Instituto Cervantes (IC), pelos instrumentos normativos publicados pela Real Academia Espanhola (RAE) e pela Associação de Academias da Língua Espanhola (ASALE), desde o início dos anos 2000.

sociolinguística plurinormativa da língua espanhola. Para além disso, que também contribua para a desconstrução do preconceito linguístico infligido às variantes de prestígio da língua espanhola divergentes das variantes próprias da norma-padrão madrilenha. Essa inquietação inicial fez emergir as perguntas de pesquisa que esta investigação busca responder:

- (i) em que medida o pluricentrismo normativo da língua espanhola é abordado nas unidades didáticas das coleções analisadas?
- (ii) em que medida a variação linguística da língua espanhola é contemplada nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor nas coleções que compõem nosso *corpus*?

A escolha por analisar as coleções aprovadas pelo PNLD 2017 deu-se pelo fato desta haver sido a última edição do PNLD que contemplou o componente curricular língua estrangeira moderna para os anos finais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Atuamos como professora deste nível de ensino e, em nossa prática pedagógica, observamos a curiosidade/interesse dos alunos pelas variantes identitárias do espanhol, como o pronome *vos*, que eles entram em contato por meio de músicas, filmes, séries e jogos.

Na esteira da descrição das variantes de prestígio, identitárias de diferentes comunidades de fala hispano-americanas, pesquisadores do campo da Glotopolítica, como Del Valle (2004, 2005), Milroy (2011) e Lagares (2018), analisam os interesses políticos e econômicos do Estado espanhol envolvidos na defesa da unidade da língua espanhola e conseqüentemente de um ensino de ELE pautado na norma-padrão madrilenha. A leitura glotopolítica do tratamento dado à variação linguística da língua espanhola pelas coleções analisadas fundamentou nossa primeira hipótese de pesquisa. A outra hipótese foi embasada nas discussões dos trabalhos consultados em nossa pesquisa bibliográfica com as palavras-chave "variação linguística" e "livro didático de espanhol". Dito isso, nossas hipóteses são:

- (i) a norma de referência nas coleções sob análise é a norma-padrão madrilenha;
- (ii) o manual do professor dos LD de ELE traz as principais orientações dadas pelos documentos oficiais sobre a relevância do ensino da variação linguística na Educação básica, mas não oferece ao professor suporte didático sobre o tema.

Tomamos como pressupostos a perspectiva de que o LD é um objeto sócio-histórico cuja produção está vinculada a valores, ideologias e visões de língua, tal como proposto por

Daher, Freitas e Sant'anna (2013), e a perspectiva de que o LD, distribuído via PNLD, de acordo com o edital de convocação 02/2015, oferece aos professores da Educação básica pública brasileira conteúdos que direcionam em certa medida o trabalho docente (VITA; COSTA, 2018). Com isso, acreditamos que as possíveis respostas que venham a ser dadas às perguntas da presente investigação possam ser melhor elucidadas se considerarmos as políticas linguísticas que subjazem a seleção das variedades linguísticas presentes nas coleções didáticas que compõem nosso *corpus*.

Nesta perspectiva, Coracini (2011) pontua que embora o LD de língua estrangeira tenha sofrido inúmeras críticas, desde a adoção da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira (LE), os professores das escolas públicas brasileiras ao invés de produzirem material didático voltado para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, passaram a xerocopiar textos e atividades de diferentes LD. A pesquisadora relaciona a "dependência" do professor de línguas do LD ao fato da formação inicial e continuada dos docentes ser permeada por experiências que têm o LD como centro dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a opção por analisar o tratamento dado ao pluricentrismo normativo e à abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor (MP) das coleções aprovadas pelo PNLD 2017 (Edital de convocação 02/2015 CGPLI) se justifica por três fatores: (i) a variação linguística é um conteúdo prescrito pelos documentos oficiais da Educação básica brasileira para o ensino das línguas estrangeiras; (ii) o desenvolvimento de uma pedagogia da variação hispânica no ensino de ELE para brasileiros perpassa pela revisão dos manuais didáticos e (iii) ser um material de consulta aos docentes que sentem dificuldades de aplicar à sua prática pedagógica as orientações dadas pelos documentos oficiais norteadores da Educação básica brasileira para o ensino a variação linguística em língua espanhola.

Por conseguinte, para nortear nossa investigação, traçamos dois objetivos específicos que nos guiaram na busca por possíveis respostas para nossas questões de pesquisa:

- (i) analisar o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas unidades didáticas dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD 2017 para os anos finais do ensino fundamental;
- (ii) analisar o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor nas coleções didáticas sob análise.

No que concerne às contribuições deste trabalho, em primeiro lugar, almejamos contribuir com o debate sobre a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD de ELE, produzidos e editados no Brasil, que provavelmente permanecem sendo usados nas escolas públicas de estados que aprovaram leis que garantem a permanência do componente curricular língua espanhola no currículo; em segundo lugar, com a promoção de uma Pedagogia da variação linguística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008) preocupada com a desconstrução do mito da língua homogênea e, conseqüentemente, com a conscientização de alunos e professores sobre a heterogeneidade estrutural do sistema linguístico das línguas naturais.

Partindo do exposto acima, consideramos oportuno analisar a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas unidades didáticas e o tratamento dado à variação linguística nas orientações teórico-metodológicas apresentadas ao professor nas coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola pelo PNLD 2017. Tendo também em vista que estados como Amazonas⁵ e Paraná⁶ possuem leis que garantem a permanência da língua espanhola no currículo da Educação básica anterior a revogação da lei Nº 11.161/2005 pela MP Nº 746/2016; estados como Paraíba, Roraima, Rondônia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e o município de Currais Novos no Rio Grande do Norte aprovaram leis estaduais/municipais que garantem a permanência da língua espanhola no currículo. Além de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Piauí e Ceará que possuem projetos de lei em tramitação em suas respectivas Assembleias legislativas⁷.

Desse modo, a presente dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo a presente introdução, a saber: 2. Sociolinguística variacionista e Pedagogia da variação hispânica; 3. Edital de convocação; Documentos oficiais e Livro didático de espanhol; 4. Metodologia; 5. Análise e discussão dos dados e 6. Considerações finais. Neste capítulo inicial, apresentamos as implicações que a concepção de língua adotada pelos autores de LD de ELE brasileiros têm para a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nesses manuais. Além disso, também informamos ao leitor a justificativa, relevância, problemática, questões e objetivos da presente pesquisa.

O segundo capítulo, por sua vez, sintetiza os postulados, principais conceitos e problemas empíricos relacionados ao estudo científico da variação linguística e propostos pela Teoria da Variação e Mudança. Além disso, também discorre sobre a profusão de significados

⁵ Lei 152 de 21 de maio de 2013.

⁶ Lei 13.155 de 23 de maio de 2001.

⁷ Sobre as leis e projetos de lei em tramitação concernentes à oferta obrigatória da língua espanhola nos estados brasileiros, consultar Projetos de leis para implantação do espanhol nas redes de ensino estaduais, de Ayrton Ribeiro de Souza.

relativos ao termo norma e aos obstáculos que essa abundante terminologia traz para a reflexão sobre os valores socioculturais inerentes às variantes linguísticas.

O terceiro capítulo trata sobre: (i) o conceito de língua como um sistema linguístico heterogêneo no edital de convocação 02/2015 e nos PCN-LE (1998b), PCN-EM (2000), OCEM (2006) e na BNCC (2018); (ii) o panorama histórico da produção de LD de ELE no Brasil desde 1920; (iii) os limites impostos aos professores elaboradores de LD tanto pelo mercado editorial quanto pelo edital de convocação do PNLD e (iv) as contribuições da aplicação dos postulados teórico-metodológicos e dos resultados das pesquisas da Sociolinguística variacionista para a construção de uma Pedagogia da variação hispânica.

No quarto capítulo, apresentamos ao leitor o percurso metodológico utilizado para a realização da análise do *corpus*. Destacam-se, nesse capítulo, a descrição das coleções selecionadas para compor o *corpus* e a sistematização dos eixos teórico e metodológico que estão diretamente relacionados as nossas perguntas de pesquisa.

No quinto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados, dedicando uma seção para cada pergunta de pesquisa e uma última seção na qual discorremos sobre as implicações da abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nas coleções analisadas para a construção de uma Pedagogia da variação hispânica no ensino de ELE para brasileiros.

Por último, no sexto capítulo, trazemos considerações sobre a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD de ELE, produzidos e editados no Brasil, por autores brasileiros.

2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, faremos uma apresentação da Teoria da Variação e Mudança linguística (doravante TVM), uma vez que é da aplicação dos pressupostos desta teoria na área educacional que surgiram tanto a Sociolinguística educacional quanto a Pedagogia da variação linguística. Para uma melhor compreensão dos postulados, dos principais conceitos e dos problemas empíricos relacionados ao estudo científico da variação e da mudança linguística pela TVM, nesta primeira seção, apresentaremos: (i) os principais conceitos da TVM, seguidos de exemplos da realidade sociolinguística da língua espanhola nos países onde é língua oficial e dos problemas empíricos propostos por Labov, Herzog e Weinreich (2006 [1968]), destacando o problema empírico da avaliação linguística; (ii) a política linguística do pan-hispanismo e seus reflexos no ensino de ELE; (iii) as principais reflexões propostas pela Pedagogia da variação linguística e (iv) as diferentes conceituações do termo norma e suas implicações para o ensino da variação linguística das línguas naturais.

2.1 Teoria da Variação e Mudança linguística

Partindo dos pressupostos de que a língua é um sistema heterogêneo, composto por regras categóricas e variáveis, e de que nem toda variação entre formas linguísticas envolve mudança, mas toda mudança linguística foi precedida por um período de variação, Labov (2008) [1972]) desenvolveu uma série de conceitos fundamentais para o estudo “da língua em uso no seio das comunidades de fala” (MOLLICA; BRAGA, 2020, p. 9), como variedade, variação, variável linguística, variantes, condicionadores linguísticos e sociais, que, em razão de sua relevância para a discussão e análise dos nossos dados, faremos um resumo destes conceitos a partir de (COELHO *et al.*, 2020, p. 14-18).

Variedade é o modo de falar de uma determinada comunidade de fala, englobando tanto suas manifestações categóricas como variáveis, é o mesmo que dialeto; **variação** refere-se à existência, em uma mesma variedade da língua, de formas linguísticas diferentes, mas que são usadas com o mesmo valor referencial. Um exemplo, no caso do espanhol, é o uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular *tú*, *vos* e *usted*; **variável linguística** é a categoria da língua que se encontra em processo de variação. Usando o exemplo anterior, a variável linguística das variantes *tú*, *vos* e *usted* é a expressão da segunda pessoa do singular; **variantes** são as formas linguísticas que concorrem para a expressão de uma mesma variável.

São classificadas como variantes padrão quando são prescritas pelos instrumentos normativos e como não-padrão quando se afastam do que é prescrito pela norma-padrão⁸; **condicionadores linguísticos** são as estruturas gramaticais que propiciam a ocorrência de uma ou outra variante. Por exemplo, o presente do indicativo e o imperativo afirmativo são condicionadores linguísticos que favorecem o uso da variante *vos*; **condicionadores extralinguísticos ou sociais** são categorias externas ao sistema linguístico, como sexo, faixa etária, escolaridade, etnia, entre outras que favorecem ou desfavorecem o uso de uma das variantes. Por exemplo, na Costa Rica, o uso da variante *usted* é favorecido pelo condicionador extralinguístico escolaridade⁹.

Ainda segundo Coelho *et al.* (2020, p. 38-49), condicionadores extralinguísticos, como região geográfica, características sociais dos falantes, papel social que o falante desempenha em cada situação comunicativa e as diferenças entre as modalidades escrita e falada da língua, influenciam os seguintes tipos de variação sociolinguística: **variação geográfica ou diatópica**, estuda as variantes linguísticas que caracterizam a fala de uma região; **variação social ou diastrática**, investiga a influência de condicionadores sociais, como idade, escolaridade, gênero (sexo), nível socioeconômico, sobre a expressão linguística dos falantes; **variação estilística ou diafásica** analisa a influência dos papéis sociais, do contexto e do tema da interação sobre o registro dos falantes em cada situação comunicativa; e por último a **variação diamésica** relativiza as diferenças entre as modalidades falada e escrita das línguas naturais, pois entende que entre essas duas modalidades não há uma relação dicotômica, mas um contínuo, para investigar a influência de cada meio sobre os fenômenos variáveis.

Para Coan e Freitag (2010), a sociolinguística laboviana pressupõe que é impossível estudar a variação e a mudança linguística sem considerar as pressões sociais que atuam sobre a língua, dado que, em toda e qualquer sincronia que o linguista recorte como objeto de seu estudo, os falantes usam diferentes formas linguísticas para expressar o mesmo valor referencial, porque sofrem influência de condicionadores linguísticos e sociais. Desse modo, uma das tarefas do sociolinguista é identificar quais condicionadores estão atuando para favorecer ou desfavorecer o uso de uma ou de outra variante. O estudo dos condicionadores é mediado por análises estatísticas aplicadas a uma amostra representativa do vernáculo (o uso linguístico espontâneo) dos falantes nativos de uma dada comunidade de fala.

⁸ Segundo Bagno (2007, p.87), “A constituição da norma-padrão das grandes línguas europeias foi acompanhada da produção das primeiras gramáticas normativas destas línguas. A pioneira delas é a Gramática da língua Castelhana, de Antonio de Nebrija, de 1492”.

⁹ Sobre o tema, consultar Rojas (2014).

A análise dos condicionadores acima descritos, por sua vez, sofre influência dos problemas empíricos postulados por Weinreich, Labov e Herzog (WLH) no clássico ensaio *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (2006 [1968]), a saber: problema da restrição, problema da transição, problema do encaixamento, problemas da implementação e da avaliação. A seguir, abordaremos cada um dos problemas empíricos identificados por WLH ao estudar a variação e a mudança linguística.

Em termos gerais, o *problema da restrição* se refere aos possíveis fatores (linguísticos ou extralinguísticos) que condicionam as mudanças linguísticas; o *problema da transição* preocupa-se em compreender como um processo de mudança evolui de um estado para outro; o *problema do encaixamento* procura compreender como a variante inovadora “se encaixa” no sistema linguístico, descrevendo sua relação com as outras formas, bem como os rearranjos que sua inserção no sistema linguístico provocou.

Ainda sobre os problemas empíricos, Fernando Tarallo, em seu livro *A pesquisa sociolinguística* (1994), afirma que as pesquisas que se debruçam sobre o *encaixamento* de variantes inovadoras podem evidenciar (ou não) a aplicação do princípio do uniformitarismo¹⁰; o *problema da implementação* busca explicar porque determinada mudança acontece em um contexto e não em outro e as transformações sociolinguísticas que a implementação de uma mudança linguística impõem a uma comunidade de fala ao longo do tempo; e por último o *problema da avaliação* analisa as atitudes subjetivas dos falantes em relação às variantes. O autor não tece comentários sobre os problemas empíricos da *restrição* e da *transição*.

Em virtude da relevância do problema da avaliação para o desempenho linguístico dos falantes, suas atitudes em relação aos usos linguísticos, e conseqüentemente para o ensino de línguas, nos deteremos um pouco mais sobre este problema. Partindo do princípio de que o falante realiza julgamentos conscientes e inconscientes sobre a língua, Labov ([1972] 2008) classifica as variantes sociolinguísticas em três categorias: **estereótipos**, **marcadores** e **indicadores**. Os primeiros se referem a variantes socialmente marcadas e sujeitas a avaliação social negativa, como a pronúncia argentina do dígrafo *ll* e da consoante *Y*; os segundos são traços linguísticos estratificados social e estilisticamente, como a variação entre os pronomes *tú* e *vos* para referir-se a segunda pessoa do singular na Costa Rica; os últimos são traços linguísticos socialmente estratificados, dos quais os falantes nem sempre são conscientes de

¹⁰ De acordo com o princípio do uniformitarismo, as mesmas forças que operam para produzir a mudança linguística no presente operaram para produzir mudanças linguísticas no passado.

sua produção, como a realização aspirada do fonema /s/ em posição de coda silábica em muitos países da América hispânica.

Kraviski (2007), ao estudar os estereótipos relacionados ao uso do espanhol argentino em sala de aula, evidenciou que professores nativos desta variedade do espanhol alternam seu uso com o da norma-padrão madrilenha para não sofrerem violência simbólica.¹¹ Apesar da motivação negativa que os professores argentinos de espanhol tiveram para alternar o uso de sua variedade com o da norma-padrão madrilenha em suas aulas, Bortoni-Ricardo (2004), ao estudar a variação estilística em salas de aula de ensino fundamental de português como língua materna, observou uma grande flutuação na variação estilística praticada pelos professores que alternavam entre um estilo mais monitorado, quando orientavam atividades de letramento, com um estilo mais casual, em momentos de maior afetividade com os alunos.

Segundo a pesquisadora, essa alternância de estilos é benéfica para a aprendizagem dos alunos, visto que diminui o grau de insegurança linguística (GIL) dos estudantes em relação ao uso do estilo mais monitorado. Deste modo, acreditamos que a alternância de uso de variantes próprias de diferentes variedades de prestígio da língua espanhola pelo professor de ELE contribui para um maior respeito linguístico¹², por parte dos aprendizes, às variantes identitárias da língua espanhola.

Com o objetivo de isolar dentro de uma mesma entrevista sociolinguística os diferentes estilos produzidos pelo informante, Labov (2008 [1972]) definiu estilo como o grau de atenção que o falante presta à própria fala. As limitações deste conceito foram apontadas por Allan Bell (1997), que ponderou que o estilo intraindividual corresponde a uma adaptação do falante ao seu interlocutor. Bortoni-Ricardo (2005) considera os dois conceitos de estilo complementares, posto que para adequar-se ao interlocutor o falante necessariamente precisa estar atento à própria fala. Para Bortoni-Ricardo (2004, p.63), os fatores que condicionam o maior ou menor monitoramento da própria fala são: o ambiente, o interlocutor e o tópico discursivo.

Silva-Corvalán (2001, p. 116) também critica o conceito unidimensional de estilo laboviano. Para a linguista chilena, a questão da variação estilística é complexa, uma vez que é o resultado da interação entre o lugar onde ocorre a comunicação (âmbito de uso), o propósito

¹¹ Conf. Bourdieu (1974, 1998).

¹² Conceito criado pela sociolinguista brasileira Marta Scherre, que se refere à “convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua”. (SCHERRE; ARNT, 2021, p. 117).

comunicativo e o tipo de relação que os participantes têm entre si (níveis de formalidade). A pesquisadora considera que a influência desses componentes promove uma complexa e ampla variedade de estilos, entre os polos vernáculo-formal, que vão além dos cinco estilos postulados por Labov.

Podemos observar que embora as interpretações sobre as limitações do conceito laboviano de estilo sejam divergentes, os elementos que influenciam as escolhas linguísticas dos falantes são praticamente os mesmos para as duas sociolinguistas. Além da similaridade dos critérios, tal como Bortoni-Ricardo (2004), Silva-Corvalán (2001) também postula a existência de uma ampla variedade de estilos entre os extremos vernáculo-formal no repertório linguístico dos falantes. Neste trabalho, em decorrência do segmento escolar ao qual se destinam os LD sob análise, assumimos o contínuo estilístico, nos moldes de Silva-Corvalán (2001), como teoria de base para análise dos dados.

Embora Labov (2008 [1972]) seja criticado por não ter proposto melhores critérios para a delimitação do *continuum* estilístico de variação (ALLAN BEL, 1997; SILVA-CORVALÁN, 2001), na obra *Padrões sociolinguísticos*, o autor destaca a “conexão íntima entre variação estilística e variação social” (p. 156) e a relevância dos estudos sobre alternância de estilo para identificar o padrão de hipercorreção adotado por falantes que apresentam maior grau de GIL. Para Labov, o GIL é uma consequência direta do que o autor chama de forças sociais vindas de cima, em outras palavras, do processo de correção linguística explícita exercido pela sociedade em geral e pela instituição escolar em particular sobre o desempenho linguístico dos falantes.

Um exemplo de GIL, gerado pelo ensino da norma-padrão madrilenha à falantes nativos hispano-americanos, é o citado por Ugarterméntia (2015), que aponta a insegurança linguística dos alunos hispano-americanos ao ter que estudar com obras clássicas traduzidas ao espanhol, tendo como referência a norma-padrão madrilenha.

Nesta seção, apresentamos os principais conceitos, os problemas empíricos, destacando o problema da avaliação, a classificação das variação linguística em: diatópica, diastrática, diamésica e diafásica, e da classificação das variantes sociolinguísticas em: estereótipos, marcadores e indicadores, enfatizando as implicações do conceito de estilo/registo e do problema empírico da avaliação e do GIL para o ensino da língua espanhola a hispanofalantes nativos.

Consideramos a compreensão de definições como variação, variantes, variedades, estilo, variação estilística/de registo e do problema empírico da avaliação das variantes pelos falantes essenciais para a análise da abordagem dada à variação linguística da língua espanhola

nos LD de ELE empreendida nesta dissertação. Por isso, nesta seção, procuramos esclarecer o que entendemos por cada um desses termos. Na próxima subseção, discorreremos sobre possíveis interferências da política linguística pan-hispânica no ensino de ELE no Brasil.

2.1.1 Planejamento linguístico: a política linguística pan-hispânica

Em seu livro *Sociolinguística: uma introdução crítica*, Calvet (2002) explica que as aplicações do conhecimento teórico adquirido pela descrição sociolinguística das línguas naturais são inúmeras. No entanto, é no campo da intervenção estatal sobre as línguas que esse conhecimento costuma ser mais empregado, assumindo a forma de políticas linguísticas.

Como contraponto, Lagares (2018) defende a necessidade de que os sociolinguistas admitam que as línguas naturais estão imersas em sistemas de poder reguladores da padronização das línguas e passem a colocar os resultados de suas pesquisas para defender os usos normais praticados pelos falantes. Para Lagares (2018, p. 42) "uma perspectiva glotopolítica de análise exige tomar partido, de acordo com um ideal democrático nas lutas políticas da linguagem, assumindo, portanto, as implicações éticas que a própria pesquisa tem enquanto prática social".

Nesta mesma linha de raciocínio, Rajagopalan defende que a dimensão política das línguas naturais obriga o pesquisador interessado no ensino e na aprendizagem das mesmas a ter em mente que durante o período histórico de criação dos Estados modernos "a língua nacional foi uma criação política, motivada pelos novos desafios geopolíticos que se apresentaram no caminho das nações europeias, a partir do momento em que elas tomaram a decisão de conquistar colônias no resto do mundo com o intuito de explorar suas riquezas" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 53-54).

No caso específico da língua espanhola, Hamel (2004) considera que o IC é o órgão que representa o ensino de ELE no mundo, e o faz apresentando a língua espanhola, falada nos 21 países nos quais o espanhol é língua oficial, como uma língua de diversidade piramidal, isto é, "como língua policêntrica, mas onde um núcleo tem mais peso que os outros."¹³ (HAMEL, 2004).

Deste modo, nesta seção, trazemos algumas contribuições teóricas da perspectiva glotopolítica para a análise dos efeitos da política linguística pan-hispânica, promovida pelo

¹³ Citação original: "como lengua policéntrica, pero donde un núcleo tiene más peso que los otros."

Estado espanhol, para a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nas coleções aprovadas pelo PNLD 2017.

Desde meados da década de 60, as pesquisas empíricas evidenciam que toda variedade dialetal de uma língua possui plenitude formal, ou seja, todas as variedades de uma mesma língua são dotadas de organização estrutural. Logo, o que faz com que uma variedade tenha mais prestígio sociocultural que outra não pode ser avaliado por critérios estritamente linguísticos, visto que é a vinculação de uma determinada variedade linguística aos estratos sociais detentores de maior poder econômico, político e cultural que a transforma em fala de prestígio e em modelo de referência para a língua escrita e oral nos seus registros mais formais.

Desta forma, nesta pesquisa, assumimos não apenas a influência do que Milroy (2011) chamou de ideologia da língua padrão¹⁴ sobre a avaliação subjetiva que os falantes fazem da própria língua, isto é, o ideal de língua "correta" e "pura" do senso comum, como também discutiremos como essa ideologia é politicamente usada para justificar a necessidade de um modelo de referência para o ensino de línguas.

Discorreremos sobre como a influência de eventos histórico-culturais no uso e ensino da língua espanhola possibilitou uma "etapa policêntrica"¹⁵ das normas prescritivas de uso da língua nos continentes americano e europeu, fundamentando-se sobretudo nos usos linguísticos de diferentes centros de prestígio (Madri, Cidade do México, Buenos Aires e Bogotá).

Destarte, refletiremos sobre como o equilíbrio entre essas diferentes normas de prestígio foi possível e quais eventos e agentes políticos vêm atuando a fim de que esse efetivo pluricentrismo entre as normas prestigiadas da língua espanhola seja substituído pelo monocentrismo da norma-padrão madrilenha. Para dar início as nossas reflexões, é importante começar pela definição de planejamento linguístico, com a qual iremos trabalhar.

De acordo com Baldauf (1997, p. 3 *apud* Del Valle 2005, p. 393, tradução nossa), planejamento linguístico é:

um conjunto de ideias, leis e regulamentos (política linguística), regras de mudança, crenças e práticas destinadas a alcançar uma mudança planejada (ou a impedir que a mudança aconteça) na utilização da língua em uma ou mais comunidades. Em outras palavras, o planejamento linguístico envolve uma mudança deliberada, embora nem

¹⁴ Para Milroy (2011), a ideologia da língua padrão é uma ideologia prescritivista, que concebe a língua como uma entidade rigidamente hierarquizada, inicialmente fundamentada na escrita literária e posteriormente nos usos da burguesia culta.

¹⁵ De acordo com Fanjul (2011, p. 302), "Policêntrico é um termo empregado por numerosos pesquisadores, na Sociolinguística, para referir-se ao modo como tem acontecido os processos de padronização e de surgimento de diferentes tipos de norma na língua espanhola".

sempre evidente, orientada para o futuro nos sistemas de código linguístico e/ou de fala num contexto social.¹⁶

Pela definição acima, podemos depreender que o planejamento linguístico envolve diferentes níveis de atuação e intervenção. Por um lado, há a elaboração de gramáticas, dicionários e obras de referência. Por outro, há a implementação de leis e regulamentos com o objetivo de prescrever o uso "culto" e "correto" da língua, alvo da política linguista. Há ainda outros agentes envolvidos, como o sistema educativo e a mídia, que também atuam com o fim de tentar impedir mudanças em curso¹⁷ no comportamento linguístico de uma ou mais comunidades de fala.

Del Valle (2005) esclarece que o planejamento do status linguístico de uma norma-padrão costuma ser dividido em duas etapas: (i) a seleção de uma variedade específica que servirá de base para a norma e (ii) a implementação do uso da norma, por meio de medidas que aumentem o uso da variedade selecionada, como a universalização do seu ensino, por exemplo.

Segundo Fanjul (2011), antes da atual política linguística pan-hispânica de difusão do espanhol como língua de cultura internacional, a falta de um planejamento linguístico claro somado ao medo das elites hispano-americanas de que o espanhol se fragmentasse em diferentes línguas, como aconteceu ao latim, fez com que as classes dominantes hispano-americanas, ao invés de contestar o imperialismo linguístico da ex-metrópole, optassem por combater a influência das línguas indígenas e posteriormente da língua dos imigrantes principalmente por meio da instrução pública exclusiva da língua espanhola.

Essa situação sociolinguística gerou um ambiente propício para o surgimento de diferentes centros de prestígio linguístico na América hispânica, inviabilizando assim a existência de uma norma pan-hispânica, como esclarece Fontanella de Weinberg (1992, p. 121-122): "A presença na América hispânica de distintos centros de prestígio linguístico, que determinam a existência de uma estandarização policêntrica, conspira contra a existência de uma suposta unidade linguística"¹⁸. Nesta mesma direção, Lipski (1996, p. 154, tradução nossa) argumenta:

¹⁶ Citação original: "It is a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop change from happening) in the language use in one or more communities. To put it differently, language planning involves *deliberate*, although not always overt, future oriented change in systems of language code and/or speaking in a societal context".

¹⁷ Tanto o *yeísmo* quanto o *seseo* são mudanças linguísticas implementadas no mundo hispânico. Sobre o tema, consultar Rosario Gómez & Molina Martos (2013).

¹⁸ Citação original: "La presencia en la América hispánica de diferentes centros de prestigio lingüístico, que determinan la existencia de una estandarización policéntrica, conspira contra la existencia de una presunta unidad lingüística".

Não existem normas pan-hispânicas que selecionem as variantes preferidas, nem nenhum país ou região reconhecidos universalmente como possuidores do padrão linguístico cuja forma de falar seja imitada pelos habitantes de outros países.¹⁹

A situação sociolinguística descrita acima vem ao encontro da perspectiva histórica feita por Lagorio (2011), no capítulo *Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino*, no qual o pesquisador descreve as decisões políticas tomadas pela Coroa espanhola e mais tarde pelos governos dos países hispano-americanos que contribuíram para o estabelecimento de diferentes normas-padrão ao longo do vasto território hispanofalante na América. Dentre elas, destacamos: uma relativa tolerância às línguas indígenas gerais durante o período colonial²⁰ e a convivência desses substratos indígenas com o espanhol que passou a ser língua de instrução pública a partir das constituições dos recém Estados independentes americanos.

Segundo Fanjul (2011), as condições históricas descritas acima começaram a mudar na década de 70 do século XX, quando países hispano-americanos economicamente estáveis e considerados centros de prestígio linguístico internacional, como México, Chile e Argentina, passaram por profundas crises econômicas e políticas que elevaram seu endividamento externo e o índice de pobreza de suas populações. Enquanto a América hispânica enfrentava essas crises, na década de 90, a Espanha passa a destacar-se na economia mundial, após sua integração à União Europeia e sua entrada na OTAN; “Conquistas que aproximaram o país aos centros de decisão do mundo ocidental.”²¹ (DEL VALLE, 2005, p. 396).

Del Valle (2005) relaciona a criação de novas ideologias linguísticas para a promoção de uma nova imagem da norma-padrão madrilenha/língua estandar, como língua internacional, ao anseio do governo espanhol e das multinacionais espanholas, por terem uma participação mais efetiva nas decisões político-econômicas do mercado global. Para o pesquisador, ideologias linguísticas “são entendidas como sistemas de ideias que integram noções gerais de linguagem, de fala ou de comunicação com visões concretas que afetam a identidade linguística de uma dada comunidade de fala”²² (DEL VALLE, 2005, p. 396). Inferimos dessa definição que as ideologias linguísticas são materializadas em ações efetivas,

¹⁹ Citação original: “No existen normas panhispánicas que seleccionen las variantes preferidas, ni ningún país o región reconocidos universalmente como poseedores del estándar lingüístico y cuya forma de hablar sea emulada por los habitantes de otros países”.

²⁰ Sobre o tema, ler *A invenção colonial das línguas na América* (2016), de Cristine Gorski Severo.

²¹ Citação original: “Logros que acercaron al país a los centros de decisión del mundo occidental”.

²² Citação original: “Son entendidas como sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad”.

como a política linguística do pan-hispanismo, que visa transformar o modo como os hispano-americanos avaliam as diferentes variedades de prestígio da língua espanhola por eles usadas.

Outro componente relevante para uma melhor compreensão da ação de novas ideologias linguísticas no *status* da norma-padrão madrilenha, entendida como língua internacional/espanhol estândar, como empregado por Moreno-Fernández (2000, 2010), é a visibilidade que minorias linguísticas ganharam dentro da própria Espanha (galego, vasco e catalão); nas nações hispano-americanas, as línguas indígenas; e, nos Estados Unidos, as variedades interlinguais da comunidade hispanofalante norte-americana, que emergiram com a democratização dos meios de comunicação.

A ex-metrópole vê a valorização das línguas minoritárias como uma ameaça à unidade da língua espanhola e passa a investir em uma nova imagem internacional do espanhol, que, desde o final da década de 90, passou a ser representado como a língua-pátria de seus falantes.

Para Del Valle (2005), Fanjul (2011) e Ponte (2013), instituições como o IC e a RAE/ASALE vem promovendo a ideia de que a língua espanhola, identificada com a norma-padrão madrilenha, é uma língua de encontros, sem uma pátria definida. Nas palavras de Victor García de La Concha²³ (citado em *EL PAÍS*, 9 de julho de 2000): “É realmente emocionante como a língua está servindo de lugar de encontro e não só como canal de comunicação. A língua nos faz pátria comum em uma harmonia superior”²⁴.

A representação da língua espanhola como pátria-comum de seus falantes, sintetizada em uma identidade pan-hispânica, é uma excelente justificativa para desconstruir discursos nacionalistas que queiram promover sua própria variedade prestigiada da língua e, assim, deixar o mercado de ELE livre para o ensino da norma-padrão madrilenha, representada como língua pan-hispânica.

Segundo Berdugo (2001)²⁵, o núcleo central do espanhol, como recurso econômico, é constituído pelo ensino de ELE e pela publicação de material didático. Para o executivo, é imprescindível que a Espanha se constitua como referente de inovação metodológica e de gestão no ensino de ELE, se ela não quiser perder a possibilidade de tornar-se líder desse setor e ter os outros países hispanofalantes como parceiros, não como concorrentes no mercado de ensino de ELE.

²³ Professor da Universidade de Salamanca e atual diretor da RAE.

²⁴ Citação original: “Es realmente emocionante como la lengua está sirviendo de lugar de encuentro y no solo como canal de comunicación. La lengua nos hace patria común. En una concordia superior” (*EL PAÍS*, 9 de julho de 2000).

²⁵ Diretor da associação espanhola Recurso Económico.

Além disso, o planejamento linguístico homogeneizador do pan-hispanismo, para Fanjul (2011), tem dois aliados indiretos de peso: a indústria da dublagem de filmes e séries, que opta declaradamente por um espanhol “neutro” desde a década de 60, e o já citado empobrecimento da América hispânica frente ao crescimento econômico da ex-metrópole.

Com o intuito de promover um espanhol livre de marcas nacionais, os profissionais da comunicação e os produtores de dublagens cinematográficas preferem o espanhol neutro²⁶, variedade linguística criada na década de 60 para fins comerciais, que não é falada por nenhum falante nativo de espanhol e tampouco é usada para traduções no continente europeu, pois este produz suas próprias dublagens e traduções, tendo a norma-padrão madrilenha como referência.

Para Bravo García (2008, p. 29), a definição que a RAE/ASALE, IC e os meios de comunicação de massa dão ao termo espanhol pan-hispânico não é a mesma, “ainda que a aspiração básica seja a mesma”²⁷, uma vez que os dois últimos precisam incorporar ao modelo pan-hispânico, difundido pela RAE/ASALE, usos linguísticos mais atuais para atender às necessidades de tradução de palavras que ainda não foram incorporadas como modelo de referência adotado pelos órgãos oficiais citados.

Ainda de acordo com Bravo García (2008), o espanhol neutro é preferido para dublagens por países possuidores de traços linguísticos, marcadamente diferentes da norma-padrão madrilenha, como Argentina, Chile e Uruguai. A Argentina, por exemplo, segundo a pesquisadora espanhola, desde 1986 possui uma lei que regulariza e estimula o uso do espanhol neutro para fins de publicidade, dublagens de longas e curta-metragem e apresentações para a televisão. Fato que, como pontuado por Fanjul (2011), contribui para a promoção de uma norma-padrão supranacional que minimiza traços, amplamente difundidos, das normas prestigiadas em uso na América hispânica.

Além do empobrecimento da América hispânica e do incentivo ao uso do espanhol neutro para a produção de produtos culturais audiovisuais, a crescente demanda pelo ensino de ELE fez com que empresas espanholas interessadas em ampliar seu mercado consumidor se aliassem ao Estado espanhol com o fim de promover a difusão da norma-padrão madrilenha.

Fanjul (2011) esclarece que a política linguística da norma pan-hispânica para o ensino de ELE se materializa na tutela exercida pela RAE sobre todas as outras Academias da língua e não por uma defesa explícita de um “padrão peninsular de prestígio” (FANJUL, 2011, p. 318), uma vez que a defesa explícita de um padrão peninsular atentaria contra a soberania dos estados nacionais americanos.

²⁶ Sobre o tema, consultar Izquierdo (2006) e López Morales (2006).

²⁷ Citação original: “Aunque la aspiración básica es la misma”.

A diminuição das diferenças entre as normas prestigiadas do EA e a norma-padrão madrilenha começou a ser prescrita com a publicação do *Diccionario panhispánico de dudas*, em 2005, e da *Nueva gramática de la lengua española*, em 2010. Estes dois instrumentos normativos trazem em seus prólogos textos semelhantes que defendem a extraordinária homogeneidade entre as normas prestigiadas da língua espanhola e relegam, a um segundo plano, as variantes linguísticas prestigiadas do EA e de outras regiões da Espanha, como Andaluzia e Ilhas Canárias.

Não é possível apresentar o espanhol de um país ou de uma comunidade como modelo pan-hispânico da nossa língua. Faz mais sentido a opção que adotamos aqui de escolher descrever de maneira pormenorizada as numerosas estruturas que são compartilhadas pela maior parte dos hispanofalantes, precisando sua forma, seu significado e sua valorização social e apresentar separadamente as variantes desta ou daquela região da América ou da Espanha (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, tradução nossa).²⁸

Como podemos inferir pelo trecho transcrito, a padronização de um modelo de espanhol transnacional que não pertence a nenhum país específico, supostamente depurado de traços locais, vem se materializando há mais de uma década, não só nos manuais prescritivos citados, mas na produção de material didático para o ensino de ELE e para a formação de professores fundamentados no Plano curricular do IC.

Pesquisadores brasileiros e hispânicos, como Ponte (2013), Pinto (2016), Fanjul (2011), Del Valle (2005, 2007) e Hamel (2004), é a implementação da norma-padrão madrilenha, como modelo de língua para o ensino de ELE, sob o nome de norma pan-hispânica.

Segundo Moreno-Fernández (2018, p. 382), os manuais didáticos para o ensino de ELE seguem as normas prescritas nas gramáticas e dicionários elaborados pela ASALE e afirmam que estas normas configuram um modelo de língua que é transmitido pelas instituições de ensino. Este autor considera essencial que o ensino de ELE seja feito a partir da definição de um modelo de prestígio, que seja respaldado pela avaliação dos falantes.

Pinto (2016, p. 8-9) argumenta que se o objetivo é a criação de uma norma pan-hispânica, nela só devem ser contemplados os traços linguísticos que sejam recorrentes a maior

²⁸ Citação original: “No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de nuestra lengua. Tiene por ello más sentido la opción que aquí se elige describir de manera pormenorizada las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social y presentar separadamente las variantes de esta o de aquella región de América o de España”.

parte dos falantes cultos nativos de espanhol. Neste caso, seriam excluídos, do ensino de ELE, o *ceceo* e o *vosotros*, e incluídos o *voseo*, o *yeísmo* e o *seseo*, que são espontaneamente usados por 2/3 dos hispanofalantes.

Compreendemos a crítica feita por Pinto (2005), mas entendemos que um ensino de língua sociolinguisticamente sensível não deve excluir nenhuma variante identitária, mas incluir as que ainda não são contempladas. Portanto, em nossa perspectiva, além do *voseo*, do *yeísmo* e do *seseo*, também devem ser incluídos, em uma norma dita pan-hispânica, o uso generalizado do pronome *ustedes* para expressar a segunda pessoa do plural em situações sociais de intimidade e de respeito.

Na próxima seção, abordaremos as reflexões empreendidas por sociolinguistas brasileiros sobre a questão da abordagem pedagógica da variação linguística em nosso sistema escolar. Em virtude do nível de ensino das coleções que servem de *corpus* a presente pesquisa, daremos destaque a abordagem denominada Pedagogia da variação linguística que propõe uma perspectiva integradora do ensino da variação linguística com as práticas socioculturais e letramento.

2.2 Pedagogia da variação linguística

Vimos que, no Brasil, o ensino da variação linguística, tanto da língua materna quanto das línguas estrangeiras, é recomendado pelos documentos oficiais da Educação básica brasileira desde 1997. No entanto, pesquisadores como Bagno (2013), Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2015), entre outros, evidenciam que o trabalho pedagógico que vem sendo feito com a variação linguística no sistema escolar brasileiro não tem alcançado seu principal objetivo: erradicar a discriminação social das pessoas em razão dos seus usos linguísticos.

Passados onze anos da primeira recomendação do ensino da variação linguística no Brasil, Faraco (2008) argumenta que a questão da abordagem pedagógica da variação linguística precisa caminhar junto com a abordagem pedagógica das respectivas práticas socioculturais de letramento, nas quais as diferentes variedades linguísticas estão inseridas. O pesquisador considera que a percepção da língua pelo senso comum, como um fenômeno homogêneo, é o principal obstáculo à abordagem conjunta da variação linguística com as práticas socioculturais de letramento.

Com o objetivo de fomentar uma educação linguística que promova o ensino da “adequação” frente ao ensino da “correção”, Faraco (2008) propõe que o ensino da variação

linguística na escola tenha como eixo organizador a ampliação do letramento dos estudantes e não o ensino das formas linguísticas, próprias da norma-padrão.

Ainda segundo Faraco (2008), embora as pesquisas linguísticas tenham proporcionado avanços nas pedagogias da leitura e da produção textual com reflexos nos LD, o mesmo não se observa no ensino da variação linguística. Pontes, Silva e Oliveira (2017), ao chegarem a uma conclusão semelhante sobre a abordagem dada à variação linguística nos LD de ELE, propõem as seguintes sugestões para a elaboração desse material didático.

- (a) O livro didático deveria considerar os fenômenos de variação e mudança na língua materna do aprendiz, no sentido de facilitar a compreensão desses fenômenos em língua espanhola;
- (b) os exercícios e atividades poderiam fomentar uma compreensão sistemática sobre a variação linguística, enfocando as contribuições de cada escolha do falante para a construção de sentido, e, ainda o papel das variáveis e variantes em todos os níveis linguísticos, nos diversos contextos de uso real da língua. Dessa forma, o aluno tomaria conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua;
- (c) o livro poderia explorar a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita nas diferentes variedades da língua espanhola, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo pode utilizar-se de uma ou de outra variante, considerando os condicionamentos e o entrelaçamento social e valorativo de cada variante;
- (d) o livro do professor deveria fornecer informações, orientações e fontes de pesquisa sobre os usos linguísticos, os condicionamentos sociais envolvidos e o contexto comunicativo. Além de sugestões que facilitem o trabalho do professor em sala de aula” (PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017).²⁹

O livro, *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, organizado por Faraco e Zilles (2015), faz um verdadeiro manifesto à favor de uma prática pedagógica que não prescreva apenas a norma dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente de cada Estado nação, mas que apresente aos alunos a regularidade da variação linguística nos diferentes níveis do sistema linguístico, a relação das atitudes de prestígio e estigma com a cultura normativa imposta pelas classes dominantes e que ensine a variação linguística também ocorre na modalidade escrita da língua.

Na próxima subseção, direcionaremos a discussão para as implicações que as diferentes conceituações do termo norma, dentro dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, têm para a manutenção da percepção da língua como um fenômeno homogêneo pelo senso comum e para a classificação dos usos linguísticos, que desviem do prescrito pela norma-padrão, como erros. Ademais, cotejaremos pesquisas variacionistas, de pesquisadores hispânicos, que descrevem as principais mudanças linguísticas em andamento nas variedades de prestígio das comunidades de fala hispano-falantes e pesquisas que analisaram o tratamento

²⁹ Por se tratar de um documento eletrônico, não tem página.

dado à diversidade linguística da língua espanhola ou de um fenômeno variável específico em LD de ELE aprovados pelo PNLD.

2.2.1 Norma e variedades linguísticas

O conceito de norma proposto pelo linguista romeno Coseriu (1952), foi incorporado ao quadro teórico da Sociolinguística variacionista e está presente na definição de comunidade de fala³⁰ formulada por Labov ([1972], 2008), em razão de seu poder explicativo da heterogeneidade estrutural das línguas naturais. Coseriu definiu norma como a instância entre a língua (sistema) e a fala (expressão individual), que representa “as diferentes variedades sociais constitutivas da língua” (FARACO; ZILLES, 2015 p. 26).

Com o avanço dos estudos sociolinguísticos, o termo norma adquiriu mais dois sentidos: (i) toda e qualquer variedade linguística e (ii) conjunto de prescrições que regulam o “bom uso” da língua, a conhecida norma-padrão. Nesta seção, discutiremos as implicações destes dois conceitos para o ensino de ELE, sobretudo os problemas decorrentes da identificação da norma-padrão de uma língua com a língua em si, processo conhecido na literatura sociolinguística como ideologia da padronização (MILROY, 2011).

Para os sociolinguistas brasileiros, Bagno (2003, 2007) e Faraco (2008), os termos norma-padrão e norma culta não são intercambiáveis, pois se referem a fenômenos diferentes. Enquanto o primeiro se refere à seleção de estruturas linguísticas em uma tentativa de homogeneizar os usos variáveis inerentes às línguas naturais, o segundo se refere aos usos reais praticados por falantes, de uma comunidade de fala específica, com antecedentes biográficos urbanos e com ensino superior completo. Inclusive, a expressão mais adequada, de acordo com os citados pesquisadores, é “normas cultas”.

Nesta pesquisa, além de diferenciarmos os termos norma-padrão e norma culta, optamos por empregar o termo variedades prestigiadas ao invés de normas cultas, como recomendam Bagno (2007) e Faraco (2008), para evitar a ambiguidade que a expressão norma culta enseja, posto que esta costuma ser usada pela literatura normativa como sinônimo de norma-padrão. Em outras palavras, nesta pesquisa, **norma-padrão** se refere ao modelo idealizado de língua, implementado via planejamento linguístico e difundido em gramáticas,

³⁰ Para Labov ([1972], 2008, p. 150, grifo nosso), “a comunidade de fala não é definida pela concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela **participação num conjunto de normas compartilhadas**; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particular de uso”.

dicionários, material didático entre outros instrumentos normativos e **variedade(s) prestigiada(s)** se refere à língua usada pelos falantes com nível superior completo e com antecedentes biográficos urbanos.

O senso comum, embasado tanto no que aprende no sistema escolar quanto no que ouve nos meios de comunicação de massa, costuma confundir a norma-padrão, escolhida para atuar como modelo de referência para os estilos mais monitorados, com a própria língua, avaliando de modo negativo as variantes linguísticas que se desviam desse modelo, por isso o que é considerado “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito” em termos linguísticos, pela população, de um modo geral, está longe de ser uma avaliação estritamente linguística. É um reflexo da influência da ideologia da norma-padrão (MILROY, 2011) que representa a língua como homogênea e fixa.

Em contraposição à ideia de “erro”, Bagno (2007) argumenta que a língua efetivamente usada pelos falantes possui estreitos vínculos com a dinâmica social, e que tudo que é rotulado como “erro” pela cultura normativa possui uma explicação científica em um dos níveis da língua, seja fonético, semântico, sintático, pragmático ou discursivo. O sociolinguista brasileiro também pontua que classificar simplesmente como “erro” o comportamento linguístico dos alunos é desconsiderar as contribuições da ciência linguística para explicar a variação e a mudança como propriedades inerentes a estrutura linguística das línguas naturais.

Além disso, a noção de “erro”, de desvio do padrão, não é atribuída a todas as variantes inovadoras de modo uniforme, posto que “cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes” (BAGNO, 2007, p. 76), que estão diretamente relacionadas ao estigma ou ao prestígio social dos falantes que as usam, ou seja, variantes linguísticas inovadoras usadas por falantes socialmente desprestigiados são mais estigmatizadas que variantes inovadoras usadas por falantes socialmente prestigiados. No caso da língua espanhola, por exemplo, a mesma variante *vos* é avaliada como de prestígio, quando usada pelos bonaerenses, mas é avaliada como estigma, quando usada por hispanofalantes da América central (LIPSKI, 1996).

Para Bagno (2007), a realidade sociolinguística das línguas naturais coloca a instituição escolar, em uma situação complexa, entre o conhecimento científico e o senso comum, destacando o fato de que a língua, enquanto comportamento social não é diretamente influenciada pelo conhecimento científico, mas por ideologias, representações, saberes que sofrem uma influência parcial e distorcida do saber científico. Por isso, o sociolinguista brasileiro alerta que “querer fazer ciência a todo custo na escola sem levar em conta a dinâmica

social, com suas demandas e seus conflitos, é uma luta fadada ao fracasso” (BAGNO, 2007, p. 79).

Em relação ao ensino do espanhol, o IC posiciona-se a favor do ensino exclusivo da norma-padrão madrilenha para os estudantes de ELE, pois segundo o órgão essa variedade compartilha muitos traços comuns com as outras variedades prestigiadas do espanhol, e, em razão do pouco tempo que o aluno dispõe para aprender um novo idioma, faz-se necessária a escolha de uma variedade para ser ensinada. Nossa experiência, como professora de espanhol, ao longo dos nossos quinze anos de magistério, vai de encontro à orientação dada pelo IC, posto que os alunos brasileiros não apenas são receptivos ao ensino de diferentes variantes da língua espanhola, como frequentemente cobram do professor a presença desse conteúdo nas aulas.

Para compreender as complexas relações que o tema da norma estabelece com o ensino das diferentes variedades prestigiadas da língua espanhola, além da definição do termo norma-padrão/espanhol internacional/espanhol estandar, como empregado por Moreno-Fernández (2000, 2010), faz-se necessário discorrer sobre a cultura normativa da língua espanhola e o sutil equilíbrio entre o monocentrismo da norma-padrão madrilenha e o pluricentrismo normativo das variedades prestigiadas d língua espanhola.

De acordo com Moreno-Fernández, diretor do projeto internacional para o Estudo Sociolinguístico do Espanhol da Espanha e da América (PRESEEA) e ex-diretor do IC de São Paulo (2001-2008), a padronização da língua escrita contribui para o processo de padronização da língua falada e essa aproximação é promovida pela instituição escolar, uma vez que “A língua padrão é a que normalmente se ensina nas escolas”³¹ (MORENO-FERNÁNDEZ, 2010, p. 34, tradução nossa). Para o sociolinguista espanhol, a relação entre língua estandar, fala de prestígio e modelo de referência para o ensino é direta e respaldada pela tradição anglo-saxã.

O argumento que associa a padronização da língua escrita à padronização da língua falada, por meio da instituição escolar, também serve para justificar a ausência, nos LD de ELE, de textos autênticos das diferentes comunidades de fala hispanofalantes e de atividades que proponham reflexões sobre os valores de prestígio associados aos fenômenos variáveis do *voseo*, do *seseo* e do *yeísmo* nas variedades de prestígio da língua espanhola usadas na América hispânica.

Moreno-Fernández (2000) admite que em uma comunidade de fala tão extensa como a hispânica não existe um único modelo de referência para os usos monitorados dos falantes com nível superior completo e antecedentes culturais urbanos. O autor argumenta que

³¹ Citação original: “La lengua estándar es la que normalmente se enseña en las escuelas”.

a língua espanhola, usada nos 21 países onde é língua oficial, possui “um conjunto de elementos que são comuns a todas as modalidades do espanhol”³² (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 39, tradução nossa).

Moreno-Fernández (2018) faz referência a diferentes pesquisas dialetológicas sobre as variedades do EA para pontuar as dificuldades teóricas e práticas inerentes à tarefa de se refletir sobre o ensino da diversidade linguística da língua espanhola. No entanto, para Moreno de Alba (2007) todas as classificações dialetais já feitas das variedades do EA apontam para dois traços unificadores do espanhol falado na América: (i) uso do *seseo* e (ii) uso do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural, tanto em situações de maior monitoramento estilístico como em situações de menor monitoramento estilístico e acrescenta:

Embora a norma de prestígio Hispano-americana seja um conjunto de denominadores comuns, nos quais não aparecem elementos marcados desde um ponto de vista regional ou étnico; não se faz nenhum esforço para imitar o espanhol peninsular. Os traços característicos do espanhol castelhano, como /θ/ fricativa interdental, /x/ muito gutural, /s/ apicoalveolar, uso de vosotros, etc. não aparecem na Hispanoamérica e não são aceitos sociolinguisticamente a não ser que sejam usados por nativos da Espanha³³ (MORENO DE ALBA, 2007, p. 169, tradução nossa).

No trecho citado, Moreno de Alba esclarece que uma consequência da identidade linguística latino-americana é uma atitude sociolinguística de rejeição ao uso de traços característicos da norma-padrão madrilenha por falantes nativos do EA. Também é oportuno destacar que o linguista mexicano se refere à norma de prestígio hispano-americana como diferente da madrilenha, contrariando o defendido por Moreno-Fernández que afirma tratar-se de uma koiné as variedades prestigiadas da língua espanhola, tanto na Europa quanto nas Américas.

Além do uso generalizado no EA do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural e da pronúncia do fonema /s/, representado pelos grafemas c (diante de e/i) e z (diante de a/o/u), fenômeno conhecido como *seseo*, Moreno de Alba (2007) também destaca “uma abundante diversidade na pronúncia e na entonação [...] e grandes diferenças léxicas e semânticas na linguagem cotidiana”³⁴ entre as variedades do espanhol americano. O

³² Citação original: “Posee un conjunto de elementos que son comunes a toda as las modalidades del español”.

³³ Citação original: Aunque la norma de prestigio hispanoamericana es un conjunto de denominadores comunes en el que no aparecen elementos marcados desde el punto de vista regional o étnico no se hace ningún esfuerzo por imitar el español peninsular. Los rasgos característicamente castellanos /θ/ fricativa interdental, /x/ muy gutural, /s/ apicoalveolar, uso de vosotros etc. no aparecen em Hispanoamérica y no son aceptados sociolinguisticamente a no ser que los empleados por nativos de España.

³⁴ Citação original: “una abundante diversidad en la pronunciación y en la entonación [...] y grandes diferencias léxicas y semánticas en el lenguaje cotidiano”.

sociolinguista mexicano observa que tanto a entonação quanto o léxico são utilizados pelos hispanofalantes para identificarem-se entre si e dá como exemplo a pronúncia de um argentino que, embora não use o pronome *vos*, será facilmente identificado pela entonação que dá a fala.

Pelo exposto até aqui, podemos compreender que as questões que influenciam a presença de atividades que proponham reflexões sobre os valores de prestígio ou estigma associados às variantes linguísticas, bem como a apresentação restrita e/ou ausência das diferentes normas de prestígio efetivamente usadas pela comunidade hispanofalante não se restringem apenas a aspectos teórico-metodológicos e/ou de demanda editorial/oficial. Isso acontece porque elas também sofrem a influência de um planejamento linguístico que usa o poder de instituições tradicionais, como a RAE e o IC, para desconstruir o pluricentrismo normativo das variedades prestigiadas vigentes no mundo hispano, pondo em seu lugar uma única norma supranacional para o ensino de ELE.

Nesse momento, é importante esclarecer o que estamos chamando de ensino da variação linguística da língua espanhola, pois somos conscientes de que nem o LD nem o professor de ELE têm condições efetivas de abranger toda a diversidade linguística que a língua espanhola alberga. Também se faz necessário esclarecer que as abreviações EA e EP não se referem a apenas uma variedade, pois cada uma abriga diferentes variedades da língua espanhola. Por isso, esclarecemos que a abreviação EA, neste trabalho, refere-se a todas as variedades de prestígio da língua espanhola usadas no continente americano, enquanto EP se refere a todas as variedades de prestígio da língua espanhola usadas na Península Ibérica.

Tendo feito os devidos esclarecimentos, cotejaremos pesquisas variacionistas sobre as principais mudanças em andamento nas comunidades de fala hispanofalantes, fazendo, quando necessário, algumas observações sobre o ensino das mudanças em andamento.

Para Gómez e Molina Martos (2013), no mundo hispanofalante, o *yeísmo* é uma mudança linguística avançada, que indica que a tendência é que o fonema palatal lateral /ʎ/, difundido pela política pan-hispânica como comum a todas as variedades prestigiadas da língua espanhola, desapareça em todas as comunidades de fala do mundo hispano, ainda que a evolução da mudança apresente algumas nuances diferentes, dependendo da região geográfica, classe social ou registro analisados. As autoras citadas reuniram, no livro *Variación yeísta en el mundo hispano*, 14 artigos que descrevem as diferentes direções tomadas pelo fenômeno do *yeísmo* nas diferentes áreas dialetais do espanhol, a saber: Espanha, Caribe, México e América Central, Andes, Austral e Estados Unidos.

No que se refere ao ensino do *yeísmo*, Calero Vaquera³⁵ e Calvillo Jurado (1992) questionam a classificação do *yeísmo*, feita por alguns manuais destinados aos estudantes do ensino médio de espanhol língua materna, como andalucismo ou americanismo e pontuam que a distinção fonológica entre /j/ e /k/ não deveria ser ensinada a falantes *yeístas* nativos, como os sevilhanos e cordobenses. Esse posicionamento feito há quase trinta anos reforça nosso argumento em favor da presença de explicações sobre os valores sociossimbólicos do fenômeno do *yeísmo* nas atividades auditivas dos LD de ELE aprovados pelo PNLD.

Fonologicamente, o *seseo* é a neutralização da oposição entre os fonemas fricativos interdental surdo [θ] e alveolar [s]. Segundo Andión e Diego (2019), o *seseo* é usado em todos os países da América hispânica e em diferentes regiões da Espanha (Oeste/ Sul de Extremadura; Centro/ Oeste da Andaluzia; Sul/ Sudeste de Murcia e Canarias). Andión e Diego (2019) também discutem a necessidade do elaborador/avaliador de exames de proficiência em língua espanhola (DELE, SIELE e CELU)³⁶ conhecer a realidade plurinormativa do idioma para não reprovarem estudantes que usem traços que, embora se desviem da norma-padrão madrilenha, sejam considerados de prestígio nas variedades faladas pelos examinados.

Lipski (1996) esclarece que apesar do uso quase generalizado do pronome *vos*, substituindo o pronome *tú* na fala espontânea dos hispano-americanos dos países da América Central, apenas a Argentina conseguiu neutralizar qualquer avaliação negativa em relação ao uso do *voseo*. Para o linguista, este fato é uma consequência da “combinação de marginalização histórica e de orientação eurocêntrica que criaram um clima de desinformação, insegurança e autodesprezo entre os centro-americanos”³⁷ (LIPSKI, 1996, p. 160, tradução nossa). Essa situação descrita por Lipski nos remete ao conceito de norma curta, postulado pelo linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco, para definir a distância entre as normas de prestígio verdadeiramente usadas pelos brasileiros com nível superior completo, com antecedentes biográficos urbanos, e a vigente norma-padrão do PB, idealizada a partir da escrita literária dos escritores portugueses do século XIX.

Sobre a preferência de uso do *pretérito indefinido* (PI) pelos falantes da América hispano-falante para expressar acontecimentos que na norma-padrão madrilenha seriam

³⁵ María Luiza Calero Vaquero é professora de Linguística aposentada da Universidade de Córdoba - Espanha.

³⁶ DELE - Diploma de Español como Lengua Extranjera

https://saopaulo.cervantes.es/br/diplomas_dele/informacao_diplomas.htm;

SIELE- Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española <https://siele.org/pt/examen>;

CELU - Certificado de Español: Lengua y Uso <https://www.celu.edu.ar/>

³⁷ Citação original: “Combinación de marginalización histórica y de orientación eurocéntrica que crearon un clima de desinformación, inseguridad y autodesprecio entre los centroamericanos” (LIPSKI, 1996, p. 160).

expressos por meio do pretérito perfeito (PP), Blas Arroyo (2005, p. 116-119) pontua que pesquisas variacionistas (MORENO DE ALBA, 1997; GUTIÉRREZ ARAUS, 1995) evidenciam que a neutralização no uso entre esses dois pretéritos está bem difundida. Não apenas nas variedades do EA, mas em outras variedades dialetais do EP, como nas Ilhas Canárias e na Galícia. Além disso, Blas Arroyo (2005) esclarece que a alternância entre os dois pretéritos aponta para uma possível mudança em curso na direção do pretérito indefinido, desde o século XVI (MORENO DE ALBA, 1997).

Para Oliveira (2014), apenas uma das funções do pretérito perfeito composto do modo indicativo da língua espanhola varia com o uso do PI, posto que, em um estudo realizado por Oliveira (2010), a pesquisadora identificou outras três funções gramaticais do PP, em diferentes variedades da língua espanhola, que não variam com o PI, a saber:

Expressão de aspecto continuativo, indicando duração ou interação; indicação de relevância presente marcada por contextos experienciais, resultativos ou de proximidade com o momento da enunciação e expressão de passado perfectivo (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Partindo dos usos evidenciados por Oliveira (2014), inferimos que o ensino da variação entre os pretéritos indefinido e composto do modo indicativo da língua espanhola precisa esclarecer aos alunos que a variação entre os dois pretéritos se restringe à expressão de uma ação concluída no passado, e que os usos interativo e durativo do PP não estão em variação com o PI.

Segundo Moreno de Alba (2007) todas as classificações dialetais das variedades do EA apontam para dois traços unificadores do espanhol falado na América: (i) uso do *seseo* e (ii) uso do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural, tanto em situações formais como em situações informais, e acrescenta:

Embora a norma de prestígio Hispano-americana seja um conjunto de denominadores comuns, nos quais não aparecem elementos marcados desde um ponto de vista regional ou étnico, não se faz nenhum esforço para imitar o espanhol peninsular. Os traços característicos do espanhol castelhano, como /θ/ fricativa interdental, /x/ muito gutural, /s/ apicoalveolar, uso de *vosotros*, etc. não aparecem na Hispanoamérica e não são aceitos socio-linguisticamente a não ser que sejam usados por nativos da Espanha.³⁸ (MORENO DE ALBA, 2007, p. 169, tradução nossa).

³⁸ Citação original: “Aunque la norma de prestigio hispanoamericana es un conjunto de denominadores comunes en el que no aparecen elementos marcados desde el punto de vista regional o étnico no se hace ningún esfuerzo por imitar el español peninsular. Los rasgos característicamente castellanos /θ/ fricativa interdental, /x/ muy gutural, /s/ apicoalveolar, uso de *vosotros* etc. no aparecen en Hispanoamérica y no son aceptados sociolingüísticamente a no ser que las empleen nativos de España.”

No trecho citado, Moreno de Alba esclarece que uma consequência da identidade linguística latino-americana é uma atitude sociolinguística de rejeição do uso de traços característicos do EP por falantes nativos do EA. Também é oportuno destacar que o linguista mexicano se refere à norma-padrão hispano-americana, pois como vimos na subseção 2.1.1, há um apagamento dos traços característicos das normas de prestígio hispano-americanas nos materiais didáticos de ELE, como um dos efeitos de um planejamento linguístico que tem por fim promover a norma-padrão madrilenha.

Apesar da abundância de traços graduais³⁹ descritos por Andión Herrero (2004) e Moreno de Alba (2007) presentes nas variedades da língua espanhola usada na Hispanoamérica e que estão ausentes na norma-padrão madrilenha, para Moreno-Fernández (2000, 2010, 2016), as variedades prestigiadas da língua espanhola têm um caráter de koiné,⁴⁰ reforçando assim o normativismo monocêntrico da política pan-hispânica.

A homogeneidade da língua espanhola, segundo o dialetólogo, se fundamenta nos seguintes traços: “em um sistema vocálico muito simples (5 elementos); em um sistema consonântico com 17 unidades comuns a todos os hispanofalantes; em um importante léxico geral (...); e em uma sintaxe que apresenta uma variação moderada⁴¹” (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 15).

Gostaríamos de chamar a atenção para dois dos traços supracitados. Primeiro, para as 17 unidades consonantais comuns, pois a pronúncia do dígrafo /ll/ e das consoantes /y/, /c/ e /z/ não são comuns a todas as normas prestigiadas usadas pelos hispanofalantes; segundo, para “o léxico geral comum”, visto que a variação léxica entre as variedades do espanhol é vista como uma das principais responsáveis pela incompreensão entre hispanofalantes.

Rodríguez Regueiro (2017) considera que uma das funções do professor de ELE, seja ele nativo ou estrangeiro, é oferecer aos seus estudantes abundante léxico hispano-americano, dado que o aluno de ELE:

Não pensa apenas na Espanha quando aprende espanhol, até é possível que sua meta acadêmica, comercial ou turística seja precisamente o amplo mundo hispano-americano [...]. Independente do destino estrangeiro que o aluno opte [...] conhecer e saber utilizar dito léxico supõe a ampliação do mundo de referência de alunos e

³⁹ Conferir Bortoni-Ricardo (2004).

⁴⁰ “A palavra grega koiné significa 'comum'. Foi empregada para designar a modalidade da língua grega que se difundiu pelas regiões conquistadas por Alexandre Magno e que se tornou língua de comunicação internacional” (BAGNO, 2017, p. 45).

⁴¹ Citação original: “En un sistema vocálico muy simple (5 elementos), en un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todos los hispanohablantes, en un importante léxico general (...) y en una sintaxis que presenta una variación moderada”.

professores de ELE, de sua competência sociolinguística, cultural e discursiva (RODRIGUEZ, 2017, p. 80, tradução nossa)⁴².

As observações feitas por Rodriguez sobre o ensino do léxico hispano-americano (2017) vem ao encontro das reflexões realizadas por sociolinguistas brasileiros, como Bagno (2002) e Faraco (2008), que afirmam que o ensino da diversidade linguística do PB eleva o grau de letramento dos estudantes para o uso autônomo e competente de diferentes gêneros discursivos orais e escritos, posto que o uso adequado à situação comunicativa de variantes linguísticas é um recurso linguístico essencial para “ampliar a mobilidade sociolinguística do falante” (FARACO, 2008, p.165).

Para ilustrar a necessidade do ensino da variação léxica do EA, Rodríguez (2017, p. 80-82) descreve uma série de incompreensões entre espanhóis e hispano-americanos causadas por divergências semânticas no léxico, como no uso de algumas preposições, por exemplo *hasta*⁴³. Como sugestão aos professores de ELE para o trabalho com o léxico hispano-americano, Rodriguez (2017) sugere que seja ensinado o vocabulário do EA associado aos processos de formação de palavras, como a derivação prefixal e sufixal, visando facilitar as inferências léxicas dos alunos.

Ao mesmo passo que Moreno-Fernández (2018) afirma que a principal norma de referência para os alunos de ELE é a variedade usada pelo professor, Andión Herrero (2013), formadora de professores de ELE, destaca a falta de uma consciência sociolinguística dos professores de ELE sobre a variedade usada por eles. Além disso, a autora pontua que tanto os professores nativos de ELE que não moram em sua zona dialetal quanto os professores estrangeiros costumam mesclar traços que não coexistem para nenhum hispanofalante nativo real, por exemplo, “diferenciam a interdental [θ] da alveolar [s] e simultaneamente pronunciam como fricativa alveopalatal os grafemas ll/y”⁴⁴ (ANDIÓN HERRERO, 2013, p. 157, tradução nossa).

Irala (2004) evidenciou que o histórico de prestígio exercido pela norma-padrão madrilenha dificulta a escolha dos docentes brasileiros pelo ensino de outra variedade, visto que, em sua pesquisa de mestrado feita com professores em serviço e em pré-serviço, a

⁴² Citação original: “No solo piensa en España cuando aprende español, hasta es posible que su meta académica, comercial o turística sea precisamente el amplio mundo hispanoamericano (...). Independientemente, del destino en el extranjero por el que opten (...) conocer y saber utilizar dicho léxico supone la ampliación del mundo de referencia de alumnos y profesores de ELE, de su competencia sociolingüística, cultural y discursiva”.

⁴³ No México, América Central, Colômbia, norte do Peru, Bolívia e Equador, a preposição *hasta* significa “desde”, enquanto na Espanha significa “até”.

⁴⁴ Citação original: “Diferencian la interdental [θ] de la alveolar [s] y simultáneamente rehilan ll/y” (ANDIÓN, 2013, p.157).

pesquisadora constatou a falta de uma formação sociolinguística consistente pela maior parte dos professores entrevistados, que justificaram a preferência pelo espanhol europeu com argumentos como “língua-mãe” e “o espanhol mais puro” (IRALA, 2004, p. 109).

Deste modo, acreditamos que além do ensino dos traços característicos das variedades dialetais do mundo hispânico, ao longo do curso de licenciatura, o MP dos LD de ELE deveria trazer sugestões de como trabalhar didaticamente a variação linguística da língua espanhola associada às atividades de compreensão leitora e auditiva e de produção escrita e oral propostas aos alunos.

A partir dos resultados alcançados pelas pesquisas científicas produzidas tanto pela Dialectologia quanto pela Sociolinguística variacionista sobre as variedades da língua espanhola nos continentes americano e europeu, podemos inferir o quão desrespeitador é o apagamento ou tratamento superficial, nos materiais didáticos de ELE, de variantes de prestígio com elevado percentual de uso em diferentes comunidades de fala da língua espanhola. Felizmente, pesquisadores brasileiros (PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017; PONTES; NOBRE, 2018) conscientes da necessidade de problematizar o atual tratamento dado a variação linguística da língua espanhola nos LD de ELE, vêm produzindo relevantes pesquisas sobre esse tema. Nos parágrafos seguintes, resenhamos algumas.

Além das pesquisas citadas que contribuem para o ensino da variação linguística das formas de tratamento da segunda pessoa do singular, propondo sugestões didáticas para a complementação do LD usado pelo professor, também há pesquisas sobre o tratamento recebido pela variante *vos*, pelos LD de ELE distribuídos via PNL (PIGATTO, 2012; FRANÇA; MOSSIER, 2017; BRASIL, 2020).

Uma consequência da reflexão sociolinguística em sala de aula é a substituição das noções de certo e errado, tendo a norma-padrão como referência, por uma análise sobre a adequação, pelo falante das diferentes variantes da língua, ao contexto sociointeracional⁴⁵. Bagno (2002, p. 17), ao refletir sobre “quais os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola?”, propõe que o ensino de língua seja voltado para o desenvolvimento de uma educação linguística cujos fundamentos sejam:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação” (BAGNO, 2002, p.18).

⁴⁵ Cf. Bortoni-Ricardo (2004).

Os fundamentos propostos por Bagno (2002) estão em consonância com os princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2005) para a aplicação da Sociolinguística educacional em sala de aula. Deste modo, consideramos ser possível aplicá-la também ao ensino de ELE, sobretudo, se considerarmos, como pontuam Pontes (2018, 2014) e Nobre e Pontes (2018), que no processo inicial de aquisição de uma língua estrangeira, frequentemente, os alunos não possuem conhecimento sobre nenhuma variedade da língua estudada.

Destarte, entendemos que o estabelecimento de uma Pedagogia sensível a variação linguística da língua espanhola, ao longo de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem de ELE não apenas ampliará a competência pragmático-discursiva dos estudantes, como também contribuirá para que estes avaliem de modo positivo a diversidade linguística da língua espanhola e saibam empregar variantes das diferentes variedades usadas no mundo hispânico de modo adequado às características da situação comunicativa em que estejam envolvidos.

Pinto (2016) argumenta que o melhor caminho para efetivamente promover o ensino da variação linguística da língua espanhola nas salas de aula de ELE brasileiras é conciliar a formação de professores que tenham conhecimento da diversidade sociolinguística da língua espanhola, tanto na América quanto na Espanha, com uma metodologia de ensino intercultural que ensine o conteúdo variação linguística associado ao componente cultural.

Consideramos a metodologia intercultural apontada pelo sociolinguista brasileiro como mais um caminho para um ensino da diversidade da língua espanhola, mas em razão dos limites desta pesquisa, apenas o mencionamos com o intuito de esclarecer que não é nossa intenção resolver todos os desdobramentos apontados, mas apenas contribuir para o debate sobre o ensino da variação linguística da língua espanhola na Educação básica brasileira.

Uma das dificuldades apontadas pelos professores da Educação básica brasileira, para o trabalho pedagógico com a variação linguística da língua espanhola, é "a pouca oferta de livros que retratem, verdadeiramente, a heterogeneidade linguística e sociocultural do mundo hispânico" (SILVA, 2018, p. 65). Essa observação feita por Silva é ratificada por pesquisas de sociolinguistas brasileiros que se debruçaram sobre a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD.

Em nossa pesquisa bibliográfica com as palavras-chave “variação linguística” e “livro didático de espanhol” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, observamos que, entre os anos 2000 à 2020, se comparadas ao número de dissertações e teses sobre o tratamento dado à variação linguística nos LD de língua portuguesa, ainda são poucas as pesquisas sobre o tema em LD de língua estrangeira. Dentre as pesquisas encontradas, destacamos a dissertação

O tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira (LE) no Ensino Médio: a especificidade de uma escola pública em Boa Vista-RR, de Sousa (2013).

Sousa (2013), em sua dissertação cujo objetivo foi identificar se os professores ministravam suas aulas apenas tendo o LD como referência ou se seguiam o que orientam as OCEM para o ensino das variedades linguísticas de ELE, analisou o volume único do livro *Espanhol: série novo ensino médio*, da editora Ática, a partir de um roteiro elaborado, tendo como referências o edital de convocação e a ficha de avaliação do Guia do PNLD 2012, bem como entrevistas estruturadas com dois professores de espanhol de uma mesma escola da cidade de Boa Vista.

Quanto às entrevistas estruturadas feitas aos professores, Sousa (2013) observou que eles afirmaram não conhecer nem as OCEM, nem o Plano político pedagógico (PPP) da escola na qual trabalham, e que o objetivo da disciplina de língua espanhola era ensinar as quatro habilidades, com ênfase na produção escrita e na preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio.

A partir da análise do LD, adquirido e distribuído pelo Programa Estadual do Livro Didático (PELD) para o componente curricular língua espanhola, Sousa (2013) identificou que apesar do livro propor ao início de cada capítulo uma reflexão sobre a variação linguística, a abordagem da variação linguística se limita a exemplos de variação fonológica, lexical e morfossintática.

O pesquisador também destaca que embora o LD traga a seção *Letras y sonidos*, na qual há canções de cantores nativos de diferentes países hispanofalantes, as explicações sobre a variação fonológica da língua espanhola se resumem a pequenos comentários, ao que Sousa (2013) conclui que o LD deixa a cargo do professor trazer atividades extras para o trabalho didático com variação linguística. Sousa (2013) destaca ainda que a variedade que prevalece nos textos e atividades do LD é a variedade peninsular central do espanhol⁴⁶, e que todas as comparações feitas entre variedades, na seção *no todo el mundo dice lo mismo*, são feitas tendo a norma-padrão madrilenha como referência.

Em nossa pesquisa no repositório da Universidade Federal do Ceará, encontramos a dissertação de Jéssika de Oliveira Brasil, intitulada *As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012-2018): uma análise sociolinguística*. Nesta pesquisa, Brasil (2020) teve por objetivo geral investigar o tratamento dado às formas de

⁴⁶ Nomenclatura usada por Hamel (2004). De acordo com o pesquisador, essa variedade é a utilizada pelo ambiente virtual do Instituto Cervantes nos cursos de ELE oferecidos pelo órgão.

tratamento *tú, vos* e *usted* nos LD de espanhol das coleções destinadas ao ensino médio *Enlaces* e *Cercanía Joven*. Para atingir seu objetivo, a pesquisadora elaborou um questionário sobre os seguintes tópicos: concepção de língua; norma-padrão e norma não-padrão; condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; variação diatópica; estilo e relações interpessoais de simetria e assimetria.

Brasil (2020) observou que as coleções *Enlaces* e *Cercanía Joven* trazem em seus respectivos MP significativa reflexão sobre a heterogeneidade da língua espanhola, apontando que a coleção *Enlaces* enfatiza a importância de que o aluno se conscientize de que a fala de uma pessoa traz marcas de sua origem geográfica, classe social e grau de intimidade com o interlocutor, enquanto a coleção *Cercanía Joven* leva o leitor a refletir sobre a impossibilidade da língua espanhola ser homogênea, na Espanha ou na América, tomando as diferenças sociolinguísticas do português brasileiro como referência.

No entanto, quanto ao tratamento dado à variação no LD do aluno, ambas as coleções apresentam os pronomes *tú, vos* e *usted* como pertencentes a dois blocos “homogêneos”: Espanha e América hispanofalante, deixando a cargo do professor, provavelmente, produzir material didático que contemple o real comportamento linguístico dos hispanofalantes.

Em nossa pesquisa no Portal de periódicos da Capes, encontramos vasta produção de artigos sobre o tema, dentre os quais resenhamos aqui apenas os que mais se aproximam dos objetivos específicos da presente pesquisa. Bugel (1999), em seu artigo *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*, investigou a situação resultante da interação de professores nativos de alguma das variedades americanas da língua espanhola com os LD (*Curso dinámico de español, Ven e Vamos a hablar*) que, em sua maioria, apresentam ao aluno quase que exclusivamente, apenas, a norma padrão paulista do espanhol. As técnicas de coleta de dados utilizadas pela pesquisadora foram: análise dos materiais utilizados pelos professores dos cursos particulares de ELE da cidade de São Paulo; entrevistas com coordenadores e professores dos cursos; gravações de aula; e aplicação de questionários aos alunos.

No que tange à análise do material didático, Bugel (1999) pontua que as divergências, em sala de aula, entre a variedade apresentada pelo material didático e a variedade usada pelo professor geram muitas dificuldades, e, para evitá-las, o professor se esforça para apagar os traços característicos da variedade nativa que ele fala espontaneamente. Como esse

apagamento não é alcançado por completo, a “solução” encontrada foi orientar os alunos que usassem a variedade apresentada no livro por ser a mais “usual”⁴⁷.

A pesquisadora conclui que um ensino de ELE que contemple a diversidade linguística da língua espanhola perpassa pela revisão dos materiais didáticos, e essa observação continua sendo pertinente, posto que pesquisas posteriores (PONTES, 2014; PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017; PONTES; NOBRE, 2018) evidenciam que os manuais de ELE costumam apresentar pequenas amostras de variação linguística, sobretudo nos níveis lexical e fonológico, descontextualizadas da situação comunicativa, indispensável para se ensinar ao aluno as noções de adequação e inadequação das variantes ao contexto sociodiscursivo.

Em vista dessa situação, Bugel (1999) sugere como possível solução ao presente dilema que tanto os países hispanofalantes produzam material didático para o ensino de ELE quanto os próprios professores brasileiros o façam.

No artigo *A variação linguística em livros didáticos do PNLD 2011*, Pontes e Nobre (2018) investigam qual é o tratamento dado às variedades da língua espanhola nas unidades didáticas das coleções *Saludos - curso de lengua española* e *Entérate*. Para guiar a análise, os autores elaboraram um roteiro com os seguintes critérios: norma-padrão/norma não-padrão; mudança linguística; condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; uso de textos autênticos; e contexto pragmático-discursivo.

Os autores concluem que na coleção *Saludos* apenas variantes nos níveis fonológico e lexical são apresentadas ao aluno com o objetivo de fazê-lo perceber as diferenças de sotaque entre um peruano, um cubano, um argentino, um mexicano e um espanhol, sem nenhuma proposta de reflexão sobre os diferentes estereótipos relacionados às variedades do EA. A coleção *Entérate* apresenta a variação linguística em notas de rodapé e em quadros explicativos. Os autores do artigo chamam a atenção para a ausência de atividades, nos livros, sobre a variação diastrática, visto que, como pontuam Zilles e Faraco (2015), é nesse tipo de variação que são encontrados os valores sociossimbólicos que “alimentam” o preconceito linguístico.

Por último, destacamos o artigo *O tratamento dado a variação linguística nos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2017*, de Pontes, Silva e Oliveira (2017), posto que na presente pesquisa nos debruçaremos sobre o mesmo *corpus* analisado por esses autores. No entanto, nossa pesquisa difere ao trazer critérios de análise diferentes, como veremos no capítulo dedicado à metodologia, e ao possuir interpretação dos dados fundamentada, além dos

⁴⁷ Segundo Bugel, o adjetivo “usual”, usado tanto por professores quanto por coordenadores ao longo das entrevistas, se refere “a aplicação daquilo que se considera padrão na península” (BUGEL, 1999, p. 78).

postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista, em uma leitura glotopolítica da abordagem dada à variação linguística da língua espanhola pelas coleções.

Enquanto nos debruçamos sobre o pluricentrismo normativo da língua espanhola e o tratamento dado à variação linguística nas orientações teórico-metodológicas do MP, os pesquisadores guiaram sua análise a partir de um roteiro com as seguintes questões: (i) os livros didáticos abordam o fenômeno da variação com exemplos concretos de uso real da língua?; (ii) a variação linguística é abordada nos livros didáticos nos níveis pragmático, fonético e morfossintático?; (iii) na abordagem da variação linguística são explorados os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos?; (iv) os textos e áudios apresentados nos livros são exemplos de gêneros autênticos? e (v) as variedades do espanhol são apresentadas como dois blocos homogêneos (América e Espanha) ou se explora a heterogeneidade da língua?

Após a análise da coleção *Entre líneas*, os autores pontuaram que, nos 4 livros dessa coleção, a variação lexical é a mais trabalhada, mas a coleção também aborda fenômenos variáveis fonológicos como o *seseo*, o *yeísmo*, a aspiração do fonema /s/ em posição de coda silábica e o debilitamento, apagamento ou variação com o fonema /θ/ próprio da norma-padrão madrilenha. Embora os 4 livros da coleção *Por el mundo en español* tragam textos autênticos de diferentes países hispanofalantes, as atividades propostas não levam o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido, nem sobre a necessária adequação à situação comunicativa e ao interlocutor implicadas no uso de variantes linguísticas. Na coleção *Cercanía*, os autores observam que essa coleção é a que aborda de modo menos estereotipado a questão da variação linguística, visto que trabalha a partir de textos orais e escritos autênticos, ainda que a partir do oitavo ano as atividades sobre a variação fonológica diminuam.

Com o intuito de amenizar a lacuna de materiais didáticos que proponham atividades produtivas⁴⁸ para o ensino da variação linguística da língua espanhola, Coan e Pontes (2013), em seu artigo *Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil*, apresentam sugestões de atividades para que o professor de ELE para brasileiros trabalhe a variação linguística do espanhol em suas aulas, visto que pesquisas anteriores (BUGEL, 1999; PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017; PONTES; NOBRE, 2018) evidenciaram que a norma-padrão madrilenha é a que prevalece nos textos e nas atividades propostas pelos LD de ELE.

Por último, Faraco (2008) afirma que o tratamento anedótico que é dado ao tema da variação linguística em muitos LD de língua portuguesa é uma evidência de que a educação

⁴⁸ De acordo com Travaglia (2001, 39-40), baseado em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), o ensino produtivo é o mais eficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, posto que está pautado no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, partindo dos padrões sociolinguísticos que o aluno já possui.

linguística brasileira, embora tenha dado passos significativos no que se refere às pedagogias da leitura e da produção de textos, ainda não desenvolveu uma consistente Pedagogia da variação linguística.

Pensamos que o mesmo ocorre com o ensino de ELE para brasileiros, embora tanto os editais de convocação do PNL D quanto os documentos oficiais orientem que o ensino da variação linguística, da língua materna e das línguas estrangeiras modernas, deva proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários para que este tenha uma compreensão crítica de fenômenos como "norma-padrão", "variação linguística" e "intercompreensão entre variedades linguísticas", como veremos no próximo capítulo.

3 EDITAL DE CONVOCAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

A presença de textos autênticos e de atividades que proponham reflexões sobre os valores socioculturais da variação linguística nos LD produzidos no Brasil, distribuídos via PNLD, é uma exigência comum tanto aos editais de convocação do próprio programa quanto aos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes da Educação básica brasileira desde o final da década de 90. Deste modo, buscamos discorrer neste capítulo sobre: (i) o conceito de língua como um sistema linguístico heterogêneo no edital de convocação 02/2015 e nos PCN-LE (1998b), PCN-EM (2000), OCEM (2006) e na BNCC (2017); (ii) o panorama histórico da produção de LD de ELE no Brasil desde 1920 e (iii) os limites impostos aos professores elaboradores de LD tanto pelo mercado editorial quanto pelo edital de convocação do PNLD. Para tanto, este capítulo está organizado nas seguintes seções: 3.1 Heterogeneidade do sistema linguístico no edital de convocação e nos documentos oficiais; 3.2 Livros didáticos de espanhol editados no Brasil e 3.3 Produção e avaliação das coleções didáticas de ELE aprovadas pelo PNLD.

3.1 Edital de convocação e documentos oficiais

A pluralidade de variantes que competem dentro de um mesmo sistema linguístico (WLH, 2006, p. 18) e a compreensão de que tanto condicionadores internos quanto externos atuam nos processos de variação e de mudança linguística embasam o conceito sociolinguístico de língua heterogênea e contribuem para delimitar, como objeto de estudo da Sociolinguística, a variação “entendida como um princípio geral e universal das línguas passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA; BRAGA, 2008, p. 9).

Em 1968, WLH formularam o problema da variação linguística em termos de uma variabilidade estruturada/sistemática, que poderia ou não se transformar em uma mudança linguística. Ao longo da década de 70, Labov (1972, 1978) desenvolveu uma metodologia para o estudo da variação estrutural do sistema linguístico.

É relevante para a análise dos dados a compreensão de que o conceito de língua, como assinalam Faraco e Zilles (2017), não pode ser adequadamente definido sem o entrecruzamento de critérios históricos, socioculturais e políticos, dada a evidência empírica de que “falantes de diferentes variedades se reconhecem por razões históricas, socioculturais e políticas, como falantes de uma mesma língua.” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 29). Essa mesma

compreensão é expressa no Edital de convocação 02/2015 para o PNL D 2017, que estabelece que o papel do componente curricular língua estrangeira, no processo de formação cidadã dos educandos, deve ser compreendido “a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou de mera veiculação de informações” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015, p. 49).

A influência de fatores históricos, sociais e políticos sobre a percepção dos falantes, como apontado por Faraco e Zilles (2017), já estava presente nos PCN-LE (1998b), quando o documento em questão relaciona o ensino da variação linguística à conscientização dos estudantes de que a norma padrão não é a única manifestação legítima da língua estrangeira, como tradicionalmente é ensinado pela escola, e propõe ao professor que apresente aos alunos “como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade, e portanto, como estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores” (BRASIL, 1998, p. 47).

O preconceito sofrido pelos falantes de variedades estigmatizadas, tal como o fenômeno da variação linguística, está presente em todas as línguas naturais padronizadas ⁴⁹ e a reflexão sobre esse tema, a partir da comparação entre variedades estigmatizadas da língua estrangeira e variedades estigmatizadas do PB, como as variedades rurais, contribui para levar os estudantes brasileiros a compreenderem que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social (BAGNO, 2003).

Com o objetivo de superar a aplicação da dicotomia certo/errado sobre o uso de diferentes variantes linguísticas de uma mesma língua na escola brasileira, tanto os critérios para a avaliação pedagógica do edital de convocação 02/2015⁵⁰ quanto os documentos norteadores da Educação básica brasileira, como veremos nesta seção, enfatizam a necessidade do ensino da adequação do registro à situação comunicativa.

Dos princípios que orientaram a avaliação pedagógica das obras inscritas no edital de convocação 02/2015, destacamos o primeiro, no qual se afirma que as coleções deveriam proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de entender e expressar-se no e sobre o mundo. De acordo com o edital de convocação 02/2015, este princípio está diretamente relacionado a uma concepção de língua que compreende as línguas naturais como histórica e socialmente constituídas cujas manifestações são "atravessadas por sentimentos, valores e

⁴⁹ Sobre o tema, ler Milroy, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In: Políticas da Norma e conflitos linguísticos* (2011).

⁵⁰ Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNL D 2017.

saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas" (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015, p. 40).

Além de observar os princípios da avaliação pedagógica, para serem aprovadas, as coleções didáticas de língua estrangeira moderna deveriam atender a 22 critérios específicos, dentre os quais destacamos o terceiro, por referir-se à heterogeneidade do sistema linguístico como característica inerente às línguas naturais:

Manifestações em linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, **de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente a constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam.** (EDITAL DE CONVOCAÇÃO PNLD 02/2015, p. 50, grifo nosso).

Ratificando as orientações dadas pelos PCN-LE (1998b, p. 47), os PCN-EM (2000), ao proporem novas diretrizes para esta etapa da educação básica, cujo objetivo passa a ser o desenvolvimento de competências gerais, tais como buscar, analisar e selecionar informações de forma autônoma, também pontuam que o ensino de diferentes variedades da(s) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) ensinada (s) no ensino médio deve ter por princípio geral "levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana" (PCN-EM, 2000, p. 26). Para que este princípio seja respeitado, o professor de LE deve pautar sua prática pedagógica no desenvolvimento das competências sociolinguística, discursiva e estratégica dos estudantes, por meio de um ensino interdisciplinar e contextualizado. Dentre os objetivos, propostos pelos PCN-EM (2000) para o ensino de línguas estrangeiras, há três que estão diretamente relacionados à concepção de língua como um sistema heterogêneo, a saber:

Saber distinguir entre as variantes linguísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; e compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. (BRASIL, 2000, p. 28).

Ante o exposto nos parágrafos anteriores, podemos concluir que tanto para os PCN-LE (1998b) para os anos finais do ensino fundamental quanto para os PCN-EM (2000) o ensino de uma única variedade da língua não contribui para o caráter formativo que o ensino de línguas estrangeiras modernas deve ter, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo da Educação básica brasileira, posto que o ensino fundamentado apenas em uma variedade da língua limita a capacidade de interpretação e produção de sentidos pelos estudantes, e,

consequentemente, também limita uma formação que lhe permita o exercício de uma cidadania plena.

Esse ponto de vista também é ratificado e ampliado pelas OCEM-LE (2006), que propõem textualmente aos professores de ELE o desafio de "como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea sem sacrificar as suas diferenças, nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão a seu respeito?" (OCEM-LE, 2006, p. 134). Além disso, elas explicam que os sentidos produzidos pelo uso das línguas naturais não estão dados nem pela forma linguística nem pelo texto tomados isoladamente, pois estão diretamente relacionados aos usos particulares que cada grupo social faz dos diferentes sistemas semióticos.

Deste modo, podemos inferir que para os documentos oficiais norteadores da Educação básica brasileira, os sentidos são tão diferentes quanto são distintos os grupos sociais que os produzem, uma vez que estes últimos influenciam a produção e interpretação de sentidos, tanto quanto "o contexto específico em que se dá a interação, a singularidade de seus participantes, suas demandas, seus propósitos e os papéis sociais nos quais eles se colocam" (OCEM- LE, 2006, p. 25).

Além de enfatizar o desafio que é ensinar a diversidade linguística da língua espanhola nas escolas da Educação básica brasileira e de relacionar a compreensão dos valores sócio-históricos inerentes a variação linguística com a produção e compreensão de diferentes sentidos, de acordo com Pereira (2016), as OCEM-LE (2006) propõem mais duas orientações aos professores: (i) o fato do professor de ELE escolher uma variedade da língua espanhola para expressar-se nela não o impede de apresentar aos seus alunos músicas, séries, filmes em outras variedades, sempre buscando promover neles reflexões que os distanciem dos estereótipos e do preconceito linguístico e (ii) a exposição dos alunos a diferentes variedades da língua espanhola deve ser feita desde os semestres iniciais, ensejando aos estudantes o contato com outras variedades além da usada pelo professor e da predominante no LD.

Essa perspectiva de ensino de língua proposta pelos PCN-LE, PCN-EM e pelas OCEM-LE é corroborada pela versão final da BNCC para os anos finais do ensino fundamental (2017), que destaca a importância do debate sobre qual variedade do inglês é ensinada na escola e pontua que o tratamento dado ao componente curricular língua inglesa pela BNCC "legitima o uso que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais" (BNCC, p. 241).

Esta afirmação é reforçada no detalhamento dos eixos Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural, nos quais o professor é orientado a ensinar ao aluno a refletir sobre a língua híbrida, polifônica e multimodal que é usada nas

diferentes práticas sociais “para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre ‘padrão’, ‘variação’ e “inteligibilidade”” (BNCC, 2017, p. 245).

Do que foi dito até o momento, podemos concluir que, para os documentos norteadores da Educação básica brasileira, a principal questão sobre o ensino da variação linguística do componente curricular língua estrangeira no ensino regular não é a escolha de um modelo a ser ensinado, mas o modo como o professor conduzirá, com os estudantes, reflexões sobre “variação”, “padrão” e “inteligibilidade entre as diferentes variedades da língua” estrangeira a ser ensinada, de modo a capacitar o educando à adequar o uso das diferentes variantes da língua tanto a sua intenção comunicativa quanto ao contexto de interação.

Assim, ponderamos que uma das implicações para uma educação linguística cidadã é o ensino de conceitos como padrão, variação e inteligibilidade. Neste sentido, a presença nos LD de ELE, não apenas de textos que contemplem diferentes variantes do espanhol, como exigido pelos editais de convocação do PNLD, mas também de atividades que proponham questões cujo objetivo seja estimular alunos e professores a refletir sobre os diferentes sentidos e valores sociais que as variantes linguísticas representam e simbolizam, dependendo da classe social, idade, sexo e comunidade de fala a qual o falante pertence.

Também é relevante que o MP apresente sugestões de textos teóricos que auxiliem o professor da Educação básica a compreender os principais conceitos e postulados da Sociolinguística variacionista, além de indicações de *sites* nos quais o professor poderá encontrar maiores informações sobre a Sociolinguística educacional e a Pedagogia da variação linguística, e a estreita relação, desta última, com o ensino da produção de diferentes gêneros discursivos, como pontuado por Faraco (2008).

Diante de todas essas orientações, como fica a sala de aula de ELE? Pergunta semelhante fez a pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005), referindo-se ao ensino exclusivo da norma-padrão da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Para auxiliar-nos a refletir sobre essa questão, transplantada ao ensino de ELE nas escolas brasileiras, transcrevemos a orientação dada pela pesquisadora sobre o ensino da variação linguística da língua portuguesa usada no Brasil:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONO-RICARDO, 2005, p. 15).

No caso do ensino de ELE, o aplainamento⁵¹ das diferentes variedades da língua espanhola é estrategicamente “justificado” sob o viés de uma suposta homogeneidade dos traços característicos da norma-padrão madrilenha com as demais variedades prestigiadas da língua espanhola usadas nos países onde ela é língua oficial.

Pinto (2016) argumenta que a crença em uma homogeneidade entre as variedades prestigiadas da língua espanhola é uma consequência da existência de uma única gramática normativa para todo o mundo hispânico. Ao argumento do pesquisador brasileiro, acrescentamos que a insistência de sociolinguistas espanhóis, como Moreno-Fernández (2000, 2010, 2016), em defender a tese de que é necessário que o professor de ELE, ainda que nativo de um país hispanofalante, escolha um modelo de espanhol para servir de referência para suas aulas, como na citação abaixo, também contribui para a perpetuação do mito da homogeneidade da língua espanhola:

Para os professores de espanhol é importante saber que para além da sua origem ou de sua circunstância geolinguística, contam com um único modelo ortográfico e com um modelo léxico e gramatical compartilhado em sua essência por milhões de falantes. É a norma das academias da língua espanhola.⁵² (MORENO-FERNÁNDEZ, 2016, p. 746).

De encontro ao posicionamento do sociolinguista espanhol, existe uma farta bibliografia a respeito da descrição sociolinguística das variedades prestigiadas da língua espanhola, que destaca os valores sociais positivos atribuídos pelos hispano-americanos às suas variedades de prestígio, inclusive nos estilos mais monitorados, seja na modalidade oral ou escrita. Além disso, as coleções de ELE produzidas no Brasil que são submetidas aos editais de convocação do PNLD devem atender a princípios e critérios que orientam a abordagem contextualizada da variação linguística das LE, como veremos na próxima seção.

3.2 Livros didáticos de espanhol editados no Brasil

De acordo com Guimarães e Freitas (2018), a venda de LD é responsável por quase metade das vendas de livros no Brasil. No entanto, apesar do expressivo número de exemplares de LD vendidos, este tipo de livro sofre um certo preconceito em razão de sua efemeridade,

⁵¹ Termo usado por Lagares (2011).

⁵² Citação original: “Para los profesores de español es importante saber que más allá de su origen o de su circunstancia geolinguística cuentan con un solo modelo ortográfico y con un modelo léxico y gramatical compartido en su esencia por millones de hablantes. Es la norma de las academias de la lengua” (MORENO-FERNÁNDEZ, 2016, p.746).

pois costuma ser descartado após um ou três anos de uso, no caso das obras distribuídas via PNLD. Ainda segundo estes autores, foi em decorrência da inclusão da língua espanhola como disciplina optativa no Colégio Pedro II que foi produzido o primeiro LD de espanhol no Brasil⁵³.

A gramática de Antenor Nascentes foi publicada pela primeira vez em 1920 e reeditada três vezes, ao longo das décadas de 20 e 30, embora a cátedra de espanhol do Colégio Pedro II tenha sido extinta em 1925, e Antenor Nascentes tenha sido transferido para a cátedra de português (ESCRAGNOLE DÓRIA, 1997 *apud* GUIMARAES; FREITAS, 2018, p. 21). Fato esse que nos remete à publicação da lei 13.415/2017 que alterou a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, tornando exclusivo o ensino da língua inglesa nos níveis fundamental e médio.

Acreditamos que, assim como ocorreu com a gramática de Antenor Nascentes (1920), os LD de ELE, aprovados pelo PNLD 2017, último edital de convocação para os anos finais do ensino fundamental, continuam sendo utilizados pelos docentes dos estados e municípios que aprovaram leis que garantem a permanência do componente curricular língua espanhola no currículo da educação básica.

Contextualizada a situação jurídica do ensino de espanhol na educação básica brasileira, neste capítulo buscaremos discorrer sobre: o panorama histórico da produção de LD de ELE no Brasil desde 1920 e os processos de produção e avaliação das obras destinadas ao PNLD, partindo do ponto de vista dos professores-autores e dos professores-avaliadores das coleções inscritas nos editais de convocação do PNLD.

Guimarães e Freitas (2018) consideram que os LD são um espelho das concepções de língua e de ensino vigentes no momento histórico em que são produzidos e ressaltam que a produção de LD de ELE pelo mercado editorial brasileiro está diretamente ligada à inclusão ou retirada do componente curricular língua espanhola da grade curricular obrigatória das escolas públicas brasileiras.

Desse modo, como já mencionado no preâmbulo deste capítulo, o edital de convocação 01/2018 CGPLI apenas selecionou coleções para o componente curricular língua inglesa, deixando os docentes concursados para o cargo de professor de espanhol em seus respectivos estados e municípios sem a opção de escolha de uma nova coleção didática para o triênio (2018-2021).

Corroborando as conclusões de Guimarães e Freitas (2018), Barros, Martins-Costa e Freitas (2018) pontuam que a produção de LD de ELE no Brasil intensificou-se entre os anos

⁵³ Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor Nascentes (1920).

de 1942 a 1961, momento em que a língua espanhola foi disciplina obrigatória no ensino secundário. Também observam que a retirada do componente curricular língua estrangeira da grade curricular obrigatória pela LDB de 1961 fez com que a produção nacional de LD de ELE fosse drasticamente reduzida e os LD de ELE produzidos na Espanha passassem a ser consumidos pelos estudantes brasileiros de ELE.

Ainda segundo Guimarães e Freitas (2018), a LDB de 1961 deixou a oferta de língua estrangeira na parte diversificada do currículo, e, nesse momento histórico, as línguas estrangeiras escolhidas pelas comunidades escolares foram o inglês e o francês, provocando um refluxo na produção de LD de ELE. Fato que seria mudado com a promulgação da lei nº 11.161/2005, a conhecida Lei do Espanhol, e a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no edital de convocação do PNLD 2011.

Para Alexandre (2021), a portaria ministerial 127 de 1943 foi a responsável pelo *boom* dos LD de espanhol no Brasil, ao longo da década de 40 do século XX. Segundo o pesquisador, entre os anos 1943 e 1949, foram publicados pelo mercado editorial brasileiro 17 obras, entre gramáticas e livros que contemplavam, além dos aspectos gramaticais, textos da literatura espanhola e hispano-americana.

Ainda segundo Alexandre (2021), os materiais didáticos de espanhol produzidos no Brasil, ao longo da década de 40, embora buscassem seguir o programa oficial dos cursos clássico e científico, descrito na portaria ministerial 127 de 1943, alguns desses livros já dedicavam espaço para questões como a variação linguística, sobretudo a variação fonológica, apesar deste conteúdo não constar no programa oficial da portaria 127.

Observamos que embora haja uma relação direta entre a presença do componente curricular língua espanhola entre as disciplinas obrigatórias nas escolas públicas brasileiras e a produção de LD de ELE no Brasil, as obras que são produzidas durante os anos de oferta da disciplina continuam sendo reeditadas, nos momentos de retirada do espanhol da grade curricular, para atender a demandas remanescentes.

Ainda segundo Barros, Marins-Costa e Freitas (2018), a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNLD de 2011 também foi responsável pelo delineamento de "marcos teórico-metodológicos para a elaboração dos livros dirigidos às escolas públicas [...] e, ao mesmo tempo, estimulando a reflexão sobre o papel e a importância da educação linguística em espanhol" (BARROS; MARINS-COSTA; FREITAS, 2018, p. 9). Além de estimular o diálogo entre professores formadores e professores da Educação básica.

Desde a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna pelo PNLD 2011, a orientação dada aos editores das obras inscritas no edital foi a de que:

As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer sempre de forma contextualizada e adequada a temática daquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada, bem como as ligadas ao suporte ou meio em que são veiculadas as mensagens, não devem portanto ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas, de forma contextualizada, como elemento constitutivo da língua, levando em conta as consequências de seus usos públicos e privados (BRASIL, 2008, p. 56).

A citação acima, retirada do edital de convocação do PNLD 2011, revela a preocupação do Ministério da Educação brasileiro com a possibilidade da abordagem dada ao objeto de conhecimento variação linguística, pelas coleções didáticas, ser descontextualizada ou restrita a uma variedade da língua. Pelo excerto, podemos inferir que a reflexão sobre os valores sociais atribuídos às diferentes variantes linguísticas da LE deve ser contemplada pelos LD, visto que, para saber "as consequências de seus usos públicos e privados", o aluno precisa conhecer os valores associados ao uso das variantes linguísticas que estão sendo estudadas.

Essa mesma preocupação se repete no critério específico eliminatório 1 do componente curricular língua estrangeira moderna do edital de convocação do PNLD 2014, no qual se esclarece que os avaliadores observarão se a obra didática inscrita:

Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação as culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas (BRASIL, 2011, p. 74).

O critério acima transcrito exige a presença de textos representativos das diferentes comunidades da língua estrangeira nos LD aprovados via PNLD, mas entendemos que ele dá margem para que as editoras interpretem como não obrigatória a presença de atividades sobre os valores socioculturais atribuídos às variantes linguísticas da língua espanhola, ao destacar os preconceitos e estereótipos culturais, mas não fazer referência explícita ao preconceito linguístico.

Para o edital de convocação 02/2015 do PNLD 2017, o LD deve atuar como um mediador pedagógico entre o conteúdo apresentado pela coleção e a prática do professor, buscando valorizar a experiência do docente por meio da inclusão, na coleção didática, de propostas que favoreçam à autonomia do professor, acrescentando ainda que:

Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática, a

apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira (BRASIL, 2015, p. 49).

Pelo excerto, inferimos que a explicitação da orientação teórico-metodológica da coleção ao professor deve ser feita no MP, que, segundo os editais de convocação do PNLD, também deve atender a critérios de avaliação específicos. No que diz respeito ao ensino da variação, o edital de convocação 02/2015 não apresenta nenhum critério de avaliação para o MP que se refira explicitamente a este conteúdo, no entanto há critérios que, por extensão, podem ser aplicados ao ensino da variação, a saber:

A relação entre a proposta teórico-metodológica assumida no livro do professor com o que se apresenta nos livros do estudante, no cd em áudio e na mídia digital que integra a coleção.; 25. a proposta didática da obra em relação aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do ensino fundamental, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.; 26. Referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante, no cd em áudio e na mídia que compõe/ integra a coleção [...] e 30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados as comunidades que se expressam por meio dessa língua (BRASIL, 2015, p. 51).

Nossa segunda pergunta de pesquisa busca analisar em que medida as coleções aprovadas pelo PNLD 2017 contemplam no MP o conteúdo da variação linguística, considerando que o edital de convocação dessas obras não estipulou critérios avaliativos específicos para o MP sobre o ensino desse conteúdo.

Por último, destacamos que o edital de convocação 02/2015 do PNLD 2017 repete, como terceiro critério eliminatório, o primeiro critério proposto pelo PNLD 2014, acrescentando que os textos representativos da diversidade linguística da LE devem ser em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual. Reiteramos a crítica feita ao critério por não explicitar a presença de atividades que abordem os valores socioculturais atribuídos às variantes linguísticas e reforçamos a relevância para uma educação linguística em LE do critério avaliativo proposto pelo edital de convocação do PNLD 2017, que estabelece que os LD de língua estrangeira moderna apresentem aos educandos dos anos finais do ensino fundamental:

Manifestações em linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade linguística é inerente a constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam.” (BRASIL, 2015, p. 50).

Nesta seção, destacamos a presença de princípios e critérios nos editais de convocação do PNLD que exigem a abordagem contextualizada da diversidade linguística das LE, embora, a nosso ver, estes documentos também deem margem a uma abordagem "estereotipada" da variação linguística das LE, por não fazer referência explícita à presença de atividades que proponham reflexões sobre os valores sociais atribuídos as variantes linguísticas, nem ao preconceito linguístico.

Na próxima seção, procuraremos descrever as limitações impostas, tanto pelos critérios avaliativos dos editais de convocação quanto pelas restrições mercadológicas e de adequação às expectativas dos docentes da Educação básica, aos autores de LD que muitas vezes produzem livros que não refletem suas próprias convicções teórico-metodológicas.

3.3 Produção e avaliação das coleções didáticas de ELE aprovadas pelo PNLD

Nesta seção, traremos os pontos de vista de pesquisadores da área de produção e avaliação de LD, além de resenhas de investigações realizadas por pesquisadores que atuaram como membros da equipe de avaliação do componente curricular LE e que analisaram o processo de avaliação pedagógica das coleções didáticas de ELE submetidas aos editais do PNLD.

Tal como Daher, Freitas e Sant'anna (2013), também entendemos, nesta pesquisa, o LD como um objeto sócio-histórico cuja produção está vinculada a valores, ideologias, visões de língua, de professor e de aluno. Tal concepção explícita que o papel do LD, enquanto objeto sócio-histórico, vai muito além da ideia de apoio teórico-metodológico ao professor. Ainda segundo as autoras, a atuação de diferentes "forças" para a produção de um LD é o que faz com que este objeto seja alvo de críticas (há quem considere que os LD não deveriam existir) e de elogios.

Richards (2000) considera que, mesmo nas escolas públicas, nas quais o professor frequentemente tem melhor formação acadêmica, o LD e o MP costumam ser os principais recursos didáticos utilizados pelos docentes para planejar suas aulas. Segundo este autor

o papel dominante dos livros didáticos nos sistemas escolares reflete-se no aparelho burocrático que tem evoluído em muitas situações para colocar e manter manuais escolares, muitas vezes com um contributo mínimo dos próprios professores da sala de aula⁵⁴ (RICHARDS, 2000, p. 127).

⁵⁴ Citação original: "The dominant role of textbooks within school systems is reflected in the bureaucratic apparatus that has evolved in many situations to place and maintain textbooks in schools, often with minimal input from classroom teachers themselves" (RICHARDS, 2000, p.127).

Para Richards (2000), o LD em muitas situações representa o currículo oculto, por isso exerce um papel significativo nas decisões tomadas pelos professores em sala de aula. Ainda de acordo com o autor, os editores de LD, em sua maioria, preocupam-se em evitar que os LD produzidos por eles contenham imagens e/ou textos que representem preconceitos sociais, como os estereótipos físicos. No entanto, assim como os editais de convocação do PNLD, o pesquisador não faz referência à preocupação dos editores com o preconceito linguístico.

Bitencourt (2004) chama a atenção para as transformações no exercício da autoria de LD, em países como o Brasil, em razão do retorno financeiro que é garantido pelo Estado, que assegura a compra e a distribuição destes livros para as escolas públicas. Fato que atraiu o interesse de editoras estrangeiras⁵⁵, que compraram editoras nacionais ou se associaram a estas. Segundo a autora, nesse processo de expansão do mercado editorial voltado para a produção de LD, a figura do autor(es) de LD foi diluída em meio a extensa equipe de profissionais responsáveis pelo livro.

O citado autor também destaca a complexa burocracia dos processos de produção, avaliação e escolha das coleções didáticas que serão utilizadas por professores e alunos dos sistemas públicos de ensino. No Brasil, há pesquisas que se debruçam sobre as confluências e discrepâncias entre os critérios e princípios exigidos pelos editais de convocação do PNLD para os anos finais do ensino fundamental e as resenhas do Guia do livro didático, que apresentam as coleções selecionadas aos professores da educação básica. Aqui resenharemos os trabalhos de Fernández e Rinaldi (2018), Daher, Freitas e Sant'anna (2013), e Rosa e Matos (2018), que analisaram a temática supracitada.

Segundo Fernández e Rinaldi (2018, p. 167), o processo de elaboração de material didático não recebe a mesma atenção, por parte dos pesquisadores, como a análise do produto final. Para as pesquisadoras, as decisões tomadas pelos autores de material didático consideram outros fatores além dos linguísticos e metodológicos, que costumam ser os únicos pontuados pelos estudos que analisam o produto final e acrescentam que:

Em geral os autores de material didático são professores (...). Desse modo, quando se veem nessa nova função, tais profissionais partem das críticas que eles mesmos fazem das ideias e dos princípios que desejam encontrar nos livros. Entretanto, entre seus ideais e a realidade, parece haver, muitas vezes, um abismo intransponível, fruto de determinações oficiais ou mercadológicas que nem sempre priorizam a realidade educativa (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2018, p. 167).

⁵⁵ A partir dos anos 2000, muitas empresas espanholas compraram editoras brasileiras e desta forma puderam participar do PNLD. Sobre o tema, ler *Questões sociopolíticas e econômicas da entrada dos editores espanhóis no Brasil*, de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano.

Concordamos com a consideração feita pelas pesquisadoras, visto que, ao longo de nossa pesquisa bibliográfica com as palavras-chave “variação linguística” e “livro didático de espanhol” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵⁶, não identificamos nenhuma pesquisa que analisasse LD e fizesse referência às restrições mercadológicas e/ou editoriais impostas pelos editais de convocação do PNLD.

Freitas, Daher e Sant'anna (2013), em seu artigo *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD*, descrevem a dinâmica da avaliação pedagógica das obras inscritas nos editais de convocação do PNLD, destacando que, antes da avaliação pedagógica, todas as obras passam pelas etapas de triagem e de pré-análise. É importante lembrar que os editores das coleções reprovadas nessas etapas iniciais não podem entrar com recurso, uma vez que de acordo com os editais de convocação do PNLD apenas à reprovação, na etapa da avaliação pedagógica, cabe recurso.

De acordo com as pesquisadoras, a primeira etapa do processo de avaliação pedagógica de cada volume das coleções aprovadas nas etapas de triagem e pré-análise é feita por duplas cegas, isto é, por dois professores que não sabem que estão avaliando a mesma coleção. Desse modo, cada professor preenche as fichas de avaliação correspondente a cada volume e as envia ao coordenador adjunto responsável pelo acompanhamento da dupla. A coordenação de área é a responsável pela elaboração da ficha de avaliação a partir dos critérios e princípios estabelecidos pelo edital de convocação. Destarte, a ficha é dividida em dois blocos, um referente aos critérios gerais e outro aos critérios específicos à área de línguas estrangeiras⁵⁷.

Em um segundo momento, as fichas de avaliação são trocadas para que cada integrante das duplas cegas possa saber das observações feitas por seu par. Além disso,

Após essas etapas realiza-se uma reunião com a presença dos avaliadores e do coordenador adjunto. É somente nesse momento que os professores tomam conhecimento do seu par na avaliação. É nessa reunião, denominada reunião de consolidação, que, em conjunto se constitui a avaliação final da coleção. (FREITAS; DAHER; SANT'ANNA, 2013, p. 147).

Ainda segundo as pesquisadoras, é nessa reunião que são produzidos “uma ficha de avaliação consolidada, a primeira versão de pareceres de exclusão ou de aprovação, e um texto

⁵⁶ Realizada entre março e novembro de 2020.

⁵⁷ No edital de convocação 02/2015, referente ao PNLD 2017, além dos critérios e exclusão das etapas de triagem e de pré-análise e das especificações técnicas para produção das obras didáticas, havia 22 critérios específicos para avaliação do livro do aluno e 14 específicos para o manual do professor. (BRASIL, Edital 02/2015, CGPLI, PNLD 2017).

que ofereça apoio para a redação final do Guia do livro didático” (FREITAS; DAHER; SANT'ANNA, 2013, p. 417). No entanto, o processo de avaliação pedagógica ainda passa por um longo percurso antes de que avaliação final possa ser enviada aos editores. Todo o material produzido na reunião de consolidação ainda será lido por dois leitores críticos⁵⁸, que deverão verificar a adequação dos textos produzidos ao público leitor previsto.

A composição da comissão técnica de avaliação pedagógica do PNLD, segundo Freitas, Daher e Sant'anna (2013), é formada por um representante do MEC, por um coordenador institucional, por um coordenador de área, por coordenadores adjuntos, por avaliadores, por leitores críticos e por estagiários. Cabe ressaltar que, de acordo com as pesquisadoras, há um esforço do MEC por renovar os integrantes da comissão técnica de avaliação pedagógica a cada nova edição do PNLD.

Segundo Vita e Costa (2018), a seleção da equipe responsável pela avaliação das coleções didáticas do componente curricular língua estrangeira do PNLD 2017, pela primeira vez, deu-se por meio de uma chamada pública, "ampliando as possibilidades de que outras instituições e equipes se aproximassem do programa" (VITA; COSTA, 2018, p. 81). As autoras ponderam que a etapa da avaliação pedagógica das obras possui duas consequências, uma imediata e outra de longo prazo, pois, em um primeiro momento, garante a seleção de LD de qualidade para a Educação básica brasileira e, em um segundo momento, incentiva as editoras a produzirem LD “mais adequados às necessidades, interesses e desafios da Educação básica pública” (VITA; COSTA, 2018, p. 82).

As citadas autoras destacam, como pontos positivos do trabalho da equipe de avaliação do PNLD 2017, o trabalho conjunto de professores universitários e professores da Educação básica na produção dos pareceres que foram utilizados para a elaboração do Guia do livro didático do PNLD 2017, no qual esses profissionais ressaltaram a importância das coleções selecionadas fundamentarem sua abordagem metodológica em "uma concepção de língua estrangeira como uma construção contextualizada histórica e socialmente, refletindo sua heterogeneidade e dinamicidade nos usos sociais" (VITA; COSTA, 2018, p. 84).

No entanto, ao descrever as treze fichas utilizadas pela equipe com os critérios avaliativos, observamos que nenhuma fez referência à “heterogeneidade e dinamicidade dos usos sociais” da língua estrangeira, como podemos verificar na citação abaixo:

⁵⁸ “É recomendado que haja pelo menos um leitor professor da Educação Básica e um do Ensino Superior.” Daher, Freitas e Sant'anna (2013, p. 416).

São estas as treze fichas: (1) Descrição Geral da Obra; (2) Projeto Gráfico-editorial; (3) Manual do Professor Impresso; (4) Textos; (5) Compreensão escrita; (6) Produção Escrita; (7) Compreensão oral; (8) Expressão Oral; (9) Elementos Linguísticos; (10) Atividades; (11) Questões Teórico-Methodológicas; (12) Critérios Legais, Étnicos e Democráticos; (13) Manual do Professor Multimídia. (VITA; COSTA, 2018, p. 85).

Acreditamos que entre as perguntas que compõem algumas das treze fichas haja alguma que se refira à concepção de língua e a abordagem produtiva da variação linguística, uma vez que, além dos documentos norteadores da Educação básica brasileira orientarem que seja oferecida aos estudantes uma educação linguística que entenda a língua como um conjunto de variedades que recebem diferentes avaliações sociais, o próprio edital de convocação 02/2015 também enfatiza essa função da educação linguística brasileira.

Nesta seção, apresentamos o ponto de vista de autores e avaliadores de LD que submeteram e analisaram coleções didáticas aos editais do PNLD, com o intuito de trazer para a discussão dos nossos dados informações que nos auxiliem a melhor interpretar a abordagem dada a variação linguística da língua espanhola em nosso *corpus*. Na próxima seção, traremos os principais contínuos e ações pedagógicas propostos por sociolinguistas brasileiros e hispânicos para a aplicação dos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista ao ensino de línguas maternas e estrangeiras.

4 METODOLOGIA

Prodanov e Freitas (2013, p. 48) assinalam que a finalidade da pesquisa científica “é conhecer e explicar fenômenos” e que, para empreender esta tarefa, o pesquisador, além de lançar mão dos conhecimentos acumulados, também precisa utilizar diferentes métodos e técnicas que sejam capazes de dar credibilidade aos resultados encontrados por ele. Desse modo, com o fim de descrever nosso percurso metodológico, neste capítulo, apresentaremos as características da pesquisa, as delimitações do universo e da amostra e os procedimentos de coleta e a análise dos dados adotados para atingir os objetivos propostos.

O presente capítulo está dividido em três seções: caracterização da pesquisa; delimitação do universo e da amostra; e procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho se propõe a analisar, à luz dos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista aplicados ao ensino de línguas, a abordagem dada à variação linguística nos LD de ELE aprovados pelo PNLD 2017. Destarte, analisar o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, bem como analisar a abordagem dada ao tema da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas presentes no MP das coleções *Entre líneas*, *Por el mundo en español* e *Cercanía*. Tendo isso em vista, o presente estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa e documental.

Quanto aos procedimentos técnicos para análise dos dados, utilizaremos nossas perguntas de pesquisa como roteiro de análise, posto que estas foram formuladas a partir da nossa revisão da literatura e do referencial teórico que embasa as discussões empreendidas na pesquisa. No que se refere à abordagem da análise dos dados, será qualitativa.

Por último, o método utilizado será o indutivo, pois partimos de uma pequena amostra e, a partir da análise dessa amostra, almejamos observar tendências gerais do tratamento dado ao tema da variação linguística nos LD de ELE aprovados pelo PNLD para os anos finais do ensino fundamental.

4.2 Delimitação do universo e da amostra

Em pesquisas científicas, o pesquisador frequentemente não dispõe de meios nem de tempo para analisar a totalidade do universo da sua investigação, por isso se faz necessário

que este universo seja delimitado em amostras. Essa etapa da pesquisa exige que o pesquisador esteja atento a representatividade da amostra por ele selecionada. Em nosso caso, os LD aprovados pelo PNLD para os anos finais do ensino fundamental são o universo pesquisado. Esse universo é composto por todas as coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola pelo PNLD, nos anos 2011, 2014 e 2017, respectivamente, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD para o componente curricular língua espanhola/anos finais do ensino fundamental

PNLD 2011	PNLD 2014	PNLD 2017
<i>Saludos-curso de lengua española</i>	<i>Cercanía</i>	<i>Entre Líneas</i>
<i>Español: ¡Entérate!</i>	<i>Formación en español: lengua y cultura</i>	<i>Cercanía</i>
		<i>Por el mundo en español</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Diante deste universo, elaboramos um único critério para a seleção do *corpus* desta pesquisa: os livros deveriam ter sido selecionados na última edição do PNLD que contemplou o componente curricular língua espanhola para os anos finais do ensino fundamental.

Destarte, a amostra selecionada para a presente pesquisa é feita por 12 manuais, (versão do professor⁵⁹), considerando que cada coleção é composta por 4 livros, pertencentes às coleções *Entre líneas (1ª edição)*, *Cercanía (3ª edição)* e *Por el mundo en español (1ª edição)*.

A escolha pela versão do professor dos LD sob análise deu-se porque este é um importante instrumento didático-pedagógico cujo propósito principal, de acordo com as OCEM (2006), é estruturar a prática pedagógica do professor em sala de aula, tanto oferecendo complementação didática para os conteúdos abordados no livro do aluno quanto fornecendo ao professor informações sobre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a obra.

Feitos estes esclarecimentos, detalhamos no quadro abaixo as coleções selecionadas para compor a amostra da presente pesquisa, identificadas, na sequência, pelo nome, as séries a que cada livro é destinado, os autores e as editoras.

⁵⁹ A versão do professor de todas as coleções sob análise é composta pelo livro do aluno com as atividades respondidas e por um guia com orientações sobre os fundamentos teóricos da coleção, além de propostas didáticas para o professor.

Quadro 2 – Coleções selecionadas para compor a amostra da pesquisa

Coleções	Livros	Autores	Editoras
<i>Entre líneas</i>	6º, 7º, 8º e 9º	Rosemeire Silva, Luíza Martins e Ana Beatriz Mesquita	Saraiva
<i>Por el mundo en español</i>	6º, 7º, 8º e 9º	Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins	Ática
<i>Cercanía</i>	6º, 7º, 8º e 9º	Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves	SM

Fonte: elaborado pela autora.

Para complementar as informações fornecidas pelo quadro 2, descrevemos abaixo a organização geral de cada coleção selecionada para compor nosso *corpus*.

4.2.1 Entre líneas

Essa coleção, publicada pela editora Saraiva, é composta por quatro livros, cada um correspondendo a uma série dos anos finais do ensino fundamental. As autoras são Rosemeire Silva, mestre em língua e literatura espanhola e hispano-americana pela Universidade de São Paulo; Luiza Martins, mestre em língua e literatura espanhola e hispano-americana pela Universidade de São Paulo; e Ana Beatriz Mesquita, licenciada em Letras português-espanhol pela Universidade de São Paulo.

O volume correspondente ao sexto ano apresenta nove unidades, pois possui uma unidade introdutória *¡Ponte en marcha!* que apresenta as estruturas necessárias para que o aluno peça e dê informação na língua-alvo. Todos os demais volumes possuem oito unidades que estão divididas, cada uma, nas seguintes seções: *¡Acércate!* - esta seção apresenta personagens do mundo hispânico (escritores, atletas, cantores, políticos etc.) e procura fomentar discussões sobre a influência que essas personalidades possam ter sobre os alunos; *Rincón de lectura* - esta seção se subdivide em três subseções: *Activa tus conocimientos* - propõe perguntas cujo objetivo é acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sobre o gênero textual que será trabalhado na seção, *Rincón de lectura*; *A ler* - explora a capacidade do aluno de identificar informações explícitas no texto, e *Amplía la reflexión* - que propõe perguntas cujo objetivo é ampliar as reflexões empreendidas sobre o tema discutido na subseção anterior; *Más que palabras* - propõe atividades de compreensão leitora de textos multimodais; *¿Te suena?* - esta seção se subdivide em quatro subseções: *Activa tus conocimientos* - tem por objetivo acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do gênero textual oral que será trabalhado na seção, *¿Te suena?*; *A escuchar* - propõe perguntas de identificação de informações

explícitas sobre o áudio trabalhado, *Reflexiona* - propõe perguntas que abordam a opinião do aluno sobre o tema trabalhado no áudio, e *En detalle* - esta subseção apresenta atividades cujos objetivos são trabalhar a pronúncia dos fonemas da língua espanhola e estimular a consciência linguística dos alunos; *Lectura y creación* - esta seção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de propostas de escrita e reescrita do gênero textual trabalhado; *!Eso digo yo!* - apresenta atividades para o trabalho com a habilidade oral, fundamentado nas características de um gênero oral e de seu público-alvo; *Textos y Contextos* - é mais uma seção para o trabalho com a compreensão leitora. A subseção *Taller de lengua* aparece em mais de uma seção na mesma unidade didática. O objetivo desta subseção é trabalhar a gramática da língua espanhola por meio da abordagem indutiva. Na seção *Lectura y Creación*, a subseção *Taller de lengua* também traz atividades de produção escrita. Ao final de cada unidade, há uma seção de autoavaliação.

O guia didático informa ao professor que a coleção não adota uma única abordagem de ensino, posto que seus autores entendem que os documentos norteadores da Educação básica brasileira⁶⁰ reconhecem a contribuição de diferentes métodos de ensino para os complexos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. O MP tem uma subseção para argumentar a favor da contribuição da aprendizagem de uma língua estrangeira para o letramento crítico do estudante brasileiro da Educação básica. De acordo com o guia didático, os fundamentos teóricos da coleção são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tanto a parte geral quanto a que se refere especificamente ao ensino fundamental, enquanto as escolhas didático-pedagógicas foram feitas considerando a interpretação dos autores dos PCN (1998a, 1998b).

O guia didático também traz sugestões de recursos digitais para o desenvolvimento das atividades propostas nas unidades didáticas, seguida de sugestões de atividades extras, *sites* e artigos. Há ainda uma seção sobre o tema da variação linguística e as referências bibliográficas.

4.2.2 Por el mundo en español

Essa coleção, editada pela editora Ática, é composta por quatro livros, cada um correspondendo a uma série dos anos finais do ensino fundamental. Os autores são Alice

⁶⁰ O manual do professor da coleção *Entre Líneas* informa que os fundamentos teóricos da coleção foram sistematizados a partir da interpretação que seus autores fizeram dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica (2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Moraes, doutora em Estudos de Linguagem pela UFF-RJ; Diego Vargas, doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ; Flávia Paixão, mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ; e Marina Martins, mestre em Educação pela Unirio- RJ.

Cada volume é composto por quatro unidades e cada unidade contém dois capítulos. As seções de cada capítulo são desenvolvidas tendo o trabalho com os gêneros discursivos como eixo norteador do trabalho pedagógico, o que faz com que elas tenham nomes diferentes entre os volumes. A título de exemplo, descreveremos o primeiro capítulo da unidade um do livro do sexto ano. Não há um nome específico para identificar a parte inicial do capítulo que traz fotografias do projeto *Classroom portraits*, seguidas de perguntas que buscam estimular a reflexão crítica dos alunos a respeito da relação que eles têm com a escola.

A primeira seção está dividida em duas partes: *¿Qué dicen las historietas? ¿Y cómo lo dicen?* e *¿Qué dicen las canciones? ¿Y cómo lo dicen?* - cada parte trabalha um gênero textual diferente e suas atividades são organizadas nas seguintes subseções: *¡A pensar!* - propõe atividades de pré-leitura, *Lectura en acción* - propõe perguntas que estimulam a interpretação de informações inferíveis a partir da leitura associada de textos e imagens, *¡Adelante!* - propõe perguntas de caráter pessoal, pois o objetivo desta seção é estimular a expressão oral dos alunos em língua espanhola, *¿Ya lo sé?* - propõe perguntas que incentivam os alunos a falar sobre o que aprenderam. As atividades da segunda seção são dedicadas ao trabalho com a compreensão oral. No caso do capítulo um do livro do sexto ano, esta seção se chama *¿Qué dicen las canciones? ¿Y cómo lo dicen?* e também está organizada nas subseções *¡A pensar!*, *Escucha en acción*, *¡Adelante!* e *¿Ya lo sé?*; a seção *¿Qué dicen las revistas juveniles? ¿Y cómo lo dicen?* está organizada nas subseções *¡A pensar!*, *Lectura en acción*, *¡Adelante!* e *¿Ya lo sé?*; a seção *intersecciones* traz atividades que buscam trabalhar as estruturas gramaticais a partir de seus usos no texto apresentado na seção anterior; a última seção denominada *¿Qué dicen las encuestas? ¿Y cómo lo dicen?* também está organizada nas subseções *¡A pensar!*, *Escucha en acción*, *¡Adelante!* e *¿Ya lo sé?*; por fim, vem a seção *Intersecciones*, que aborda um novo conteúdo gramatical.

A coleção *Por el mundo en español* chama a parte destinada ao diálogo da obra com o professor de *Discussões pedagógicas*. Nesta seção, são apresentadas ao professor as perspectivas dos autores sobre temas como: *O ensino do espanhol na escola brasileira; A autonomia do professor na seleção e no uso do livro didático; Metalinguagem e abordagem dos elementos sistêmicos da língua, Variação linguística e Intertextualidade, Interculturalidade e interdisciplinaridade*. A abordagem de ensino da coleção propõe conciliar as visões discursiva e cognitiva sobre a língua com os conceitos de gênero discursivo, gênero

textual e letramento crítico. A seção *Discussões pedagógicas* também traz a transcrição dos áudios do livro do aluno, sugestões de como desenvolver as atividades propostas pela coleção, indicações de artigos e filmes sobre os temas abordados em cada seção e as referências bibliográficas.

4.2.3 *Cercanía*

Essa coleção, editada pela editora SM, é composta por quatro livros, cada um correspondendo a uma série dos anos finais do ensino fundamental. As autoras são: Ludmila Coimbra, mestre em estudos literários pela UFMG e professora de espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC; e Luiza Santana Chaves, doutora em Estudos Literários pela UFMG e professora de espanhol no curso de língua estrangeira do Centro pedagógico da UFMG.

Cada livro do aluno está dividido em oito unidades, que são organizadas nas seguintes seções em todos os volumes: *¡Para empezar!* - esta seção tem por objetivo ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura dos países hispano-falantes, por meio da leitura de imagens e da proposição de perguntas que estimulam os estudantes a refletir sobre o tema geral que será trabalhado na unidade didática; *Lectura* - mediante o trabalho com um gênero discursivo específico, esta seção tem por objetivo ensinar as características do gênero trabalhado e fomentar a capacidade de inferência dos alunos; *Escritura* - diferente do que o nome da seção sugere, ela não tem por objetivo propor a produção de um gênero textual, mas intensificar o trabalho com a habilidade de localizar informações explícitas e propor a elaboração de listas ou a reescritura de partes do gênero textual trabalhado; *Gramática en uso* - explicita as diferenças estruturais entre a gramática da língua espanhola e a gramática da língua portuguesa, por meio da abordagem contrastiva; *Habla* - a partir das funções comunicativas das estruturas linguísticas aprendidas na unidade didática, esta seção apresenta instruções para que os alunos dramatizem diálogos em espanhol; *Escucha* - trabalha a compreensão auditiva dos alunos por meio da apresentação de áudios autênticos de curta-metragem, áudio-clips, trechos de narração de partidas de futebol, entrevistas, anúncios entre outros gêneros orais. Esta seção possui quatro subseções: *¿Qué voy a escuchar?* - Estimula o aluno a formular hipóteses sobre o áudio que será ouvido, *Escuchando la diversidad de voces* - que trabalha a identificação de informações explícitas no áudio, *Comprendiendo la voz del otro* - propõe atividades de pós-escuta, como a confirmação das hipóteses, e *Oído perspicaz: el español suena de diferentes maneras* - que em algumas unidades didáticas trabalham as divergências fonológicas entre o

português e o espanhol e, em outras, apresentam alguns fenômenos de variação linguística, como o *yeísmo*, o *ceceo/seceo*, a aspiração do /s/ final, entre outros; *Culturas en diálogo* - apresenta intertextualidades e releituras feitas por pintores, cantores, poetas, escritores e atores do mundo hispânico e da cultura brasileira. Por último, cada capítulo traz uma seção de autoavaliação (*¿Lo sé todo?*), seguida de sugestões de filmes, livros e CD para ampliar o vocabulário dos alunos.

O MP esclarece que a coleção *Cercanía*, para os anos finais do ensino fundamental, busca conciliar o trabalho com os gêneros discursivos, com os temas transversais e com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Por esta razão, a abordagem de ensino adotada pela coleção é a sociodiscursiva. Também informa que a coleção foi elaborada, considerando os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pelos PCN-LE (1998b) e pelas OCEM (2006), para o ensino de língua estrangeira na educação básica. O guia também traz as transcrições dos áudios, sugestões de atividades extras para cada unidade didática e um modelo de avaliação diagnóstica, além de um esquema com perguntas que podem auxiliar o professor a elaborar as avaliações mensais, bimestrais e trimestrais. No entanto, o guia não faz nenhuma referência ao tema da variação linguística, nem traz sugestões de leituras complementares.

Pesquisas anteriores (NOBRE; PONTES, 2018; PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017), analisaram o tratamento dado à variação linguística da língua espanhola pelos LD aprovados pelo PNLD dos anos 2011 e 2017 para os anos finais do ensino fundamental, respectivamente, mas não tomaram como critério de análise a concepção de língua que subjaz a abordagem ao objeto de conhecimento variação linguística, nem o tratamento dado ao conteúdo nas orientações teórico-metodológicas presentes no MP.

Partindo da análise do tratamento dado a categorias como: (i) norma-padrão/ norma não-padrão; (ii) condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; (iii) uso de textos autênticos de diferentes variedades da língua espanhola; (iv) abordagem de fenômenos variáveis de diferentes níveis linguísticos; (v) contexto pragmático-discursivo e (vi) apresentação das diferentes variedades da língua espanhola como dois blocos homogêneos (Espanha e América), as pesquisas citadas no parágrafo anterior observaram que, de um modo geral, as coleções analisadas abordam os fenômenos variáveis da língua espanhola tendo a norma-padrão madrilenha como modelo de língua. Nas atividades, os níveis fonético-fonológico e lexical são os que predominam, apresentando (quando apresentam) os níveis morfossintático, sintático e discursivo em notas de rodapé ou em quadros explicativos.

Além disso, essas pesquisas apontam que há um predomínio da abordagem estruturalista nas atividades propostas pelos manuais. Aspecto que não contribui para que os aprendizes reflitam sobre a sistematicidade da heterogeneidade das línguas naturais, sobre o preconceito infligido às variedades estigmatizadas, nem sobre a produção de sentidos que o uso adequado/inadequado de variantes linguísticas traz à situação comunicativa. Partindo deste estado da arte, na presente investigação, controlaremos como categorias de análise:

- (i) gêneros textuais autênticos;
- (ii) atividades de produção oral e escrita;
- (iii) atividades de compreensão auditiva e leitora;
- (iv) atividades de análise linguística;
- (v) orientações teórico-metodológicas dadas ao professor sobre a variação linguística.

A análise da abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD analisados será feita considerando as ocorrências explícitas de variação linguística nas unidades didáticas e nas orientações teórico-metodológicas do MP. Para efeito de discussão dos resultados, estes também serão comparados aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta didática de cada coleção.

4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta e a análise dos dados seguiram as seguintes etapas:

- (i) leitura dos livros didáticos que compõem o nosso *corpus*;
- (ii) identificação das seções que abordam a temática da variação linguística do espanhol;
- (iii) identificação das atividades que abordam a temática da variação linguística;
- (iv) análise e discussão da concepção de língua que norteia a seleção das normas presentes nos LD e da abordagem dada ao tema da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas do MP;
- (v) discussão das implicações para a construção de uma pedagogia da variação hispânica das abordagens dadas ao tema da variação linguística nas coleções analisadas.

Dessa forma, a pesquisa busca seguir uma linha de análise que parte inicialmente da identificação e discussão do tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nos LD sob análise, seguida da identificação e discussão da abordagem dada à temática da variação linguística nas unidades didáticas e nas orientações teórico-metodológicas no MP do *corpus* selecionado.

Destarte, a pesquisa adotará como procedimento metodológico a identificação das unidades didáticas e das orientações teórico-metodológicas do MP, buscando identificar em que medida a temática da variação linguística é explorada no *corpus* selecionado, tomando como base os eixos teórico-pedagógico e metodológico (quadro 3) que nortearam a formulação de nossas perguntas de pesquisa (cf. p. 69).

Quadro 3 – Eixos teórico e metodológico fundamentados em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Pontes (2014) e Cruz (2021)

Eixos
Eixo teórico-pedagógico: analisa o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nos livros didáticos sob análise e a abordagem dada as variantes linguísticas identitárias das variedades de prestígio hispano-americanas que são trabalhadas nas atividades.
Eixo metodológico: analisa em que medida há orientações, no manual do professor e no livro do aluno voltadas para o professor, que ofereçam aos docentes suporte didático para o ensino da variação linguística da língua espanhola.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta investigação, tomando para si não apenas a análise da abordagem dada ao tema da variação linguística no MP das coleções sob análise, mas também ao tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, dividirá a análise dos dados em dois momentos.

O primeiro investigará o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, sendo fundamentado por uma leitura glotopolítica do *corpus* e pela observação das orientações dadas pelo Plano curricular do IC para o ensino de ELE e das orientações dadas pelos documentos oficiais sobre o ensino da heterogeneidade do sistema linguístico das línguas naturais na Educação básica brasileira. Ainda levaremos em conta se alguma norma prevalece nas coleções sob análise. Se sim, qual? É uma norma monocêntrica/pan-hispânica? Ou é uma norma policêntrica?

O segundo investigará o tratamento dado ao tema da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas do MP dos LD que compõem nosso *corpus*. Para isso, confrontaremos as respostas dadas as nossas perguntas de pesquisa com as reflexões sobre a relevância do ensino da variação linguística para a ampliação da mobilidade sociolinguística

dos estudantes e para a desconstrução do preconceito linguístico empreendidas por Sociolinguistas hispânicos e brasileiros, como Lipski (1996), Silva-Corvalán (2001), Blas Arroyo (2005), Andión Herrero (2013, 2019), Faraco (2008), Pontes (2014), Pereira, Pontes e Souza (2016), Calderón Campos (2010), Bagno (2002, 2007) e Pontes e Nobre (2018).

Tendo como base as amostras do tratamento dado à variação linguística da língua espanhola, verificaremos em que medida a abordagem está em consonância com o referencial teórico que fundamenta este estudo.

As convergências ou divergências encontradas entre a abordagem dada ao conteúdo variação linguística nos livros que compõem nosso *corpus* e o referencial teórico que embasa a presente pesquisa, sobretudo a falsa sinonímia entre norma padrão e normas prestigiadas/cultas, serão comparadas com nossas hipóteses, para que só então possamos interpretar se estas foram comprovadas ou refutadas, como orienta Marconi e Lakatos (2003):

Interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral a interpretação se refere a exposição do verdadeiro significado do material apresentado. Em relação aos objetivos propostos e ao tema. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168).

Deste modo, será durante a interpretação da validade ou não das nossas hipóteses que discutiremos os dados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e da aplicação destes ao ensino de línguas, observando a correlação entre os conceitos de língua, norma, comunidades de fala, monitoramento estilístico e o tratamento dado à variação linguística da língua espanhola no MP dos LD sob análise.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As pesquisas realizadas, (SOUZA, 2013; PONTES; SILVA; OLIVEIRA, 2017; PONTES; NOBRE, 2018; BRASIL, 2020), tendo como suporte teórico-metodológico a Sociolinguística educacional/Pedagogia da variação linguística têm enfatizado que os LD de ELE costumam abordar a variação linguística por meio de quadros isolados. Também sendo apresentada como informação extra, sobretudo nos níveis fonético-fonológico e lexical, deixando provavelmente a cargo do professor a elaboração de atividades que conscientizem o aluno sobre a extensão do uso e a avaliação social das variantes linguísticas da língua espanhola.

Dado tal estado da arte, é relevante refletir sobre as normas que estão presentes nas coleções que compõem o nosso *corpus*. Da mesma forma, faz-se necessária a consideração de outros aspectos relevantes como, por exemplo, os níveis de análise (fonético-fonológico, morfossintático, sintático, textual-discursivo e semântico-lexical) dos fenômenos variáveis contemplados nos LD sob análise e as orientações para o trabalho com a variação linguística da língua espanhola presentes no MP.

Assim sendo, neste capítulo apresentaremos quatro seções, das quais as duas primeiras são relacionadas aos eixos teórico-pedagógico e metodológico fundamentados em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Pontes (2014) e Cruz (2021), a saber: (i) pluricentrismo normativo nas coleções analisadas; (ii) variação linguística nas orientações teórico-metodológicas e (iii) as implicações dessas abordagens para a construção de uma pedagogia da variação hispânica para o ensino de ELE a aprendizes brasileiros.

5.1 Pluricentrismo normativo nas coleções analisadas

O eixo teórico-pedagógico proposto por esta pesquisa refere-se ao nosso primeiro objetivo: *analisar o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas unidades didáticas dos livros de espanhol aprovados pelo PNLD 2017 para os anos finais do ensino fundamental*, que está diretamente relacionado a nossa primeira pergunta de pesquisa. Desse modo, nas próximas subseções, apresentaremos a análise de cada coleção para alcançar este objetivo.

5.1.1 Coleção Entre Líneas

Como mencionada na introdução, a primeira pergunta de pesquisa da presente investigação: *em que medida o pluricentrismo normativo da língua espanhola é abordado nas unidades didáticas das coleções analisadas?* tem por hipótese que *a norma de referência das coleções sob análise é a norma-padrão madrilenha.*

Nesta subseção, analisaremos os textos e as atividades que são propostas aos alunos para o trabalho didático com os fenômenos variáveis presentes nas variedades de prestígio da língua espanhola. Em adição, levaremos em conta as recomendações feitas pelos editais de convocação do PNLD e pelas orientações dadas pelos documentos oficiais para o ensino da variação linguística na Educação básica brasileira.

No caso da coleção *Entre Líneas*, o MP traz explicitamente que “nas atividades de compreensão leitora e auditiva, esta coleção utiliza amostras autênticas de língua espanhola, selecionadas de produções de diferentes países hispanofalantes”⁶¹ (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015, p. 219).

Apesar desse esclarecimento dado ao professor, em nosso levantamento sobre as normas presentes na coleção, identificamos que os textos autênticos representativos da Espanha são os mais trabalhados pela coleção, a saber: Argentina (25)⁶², Porto Rico (1), Cuba (1), Costa Rica (3), Panamá (1), Uruguai (7), Espanha (34), México (21), Colômbia (7), Peru (4), Bolívia (1), Chile (5), Guatemala (1) e El Salvador (1). Destas, as normas da Argentina e da Espanha foram contempladas em atividades auditivas e de análise linguística/semiótica. As demais normas, por outro lado, não foram trabalhadas nas atividades, ficando restrita aos textos a presença das variedades representativas dos demais países hispanofalantes.

Embora a maior representatividade de textos autênticos, na coleção *Entre Líneas*, seja da norma-padrão madrilenha, os enunciados das questões, quando se dirigem aos alunos no plural, usam o pronome *ustedes*, próprio dos estilos informais das normas prestigiadas usadas pelos falantes das comunidades de fala canária, andaluza e hispano-americana. É importante ressaltar que a coleção não explica, nem ao professor, nem aos estudantes, a escolha do pronome *ustedes* para se referir aos alunos nos enunciados das questões.

⁶¹ Citação original: “En las tareas de comprensión lectora y auditiva, esta colección utiliza muestras auténticas de la lengua española, seleccionada de producciones de diferentes países hispanohablantes.” (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015, p. 219).

⁶² Quantidade de textos de cada país hispanofalante.

A primeira atividade que a coleção *Entre Líneas* traz sobre variação linguística é uma atividade de compreensão leitora, localizada na p. 42 do livro do 6º ano, na qual há um texto sobre a diversidade linguística na Espanha e na Hispanoamérica (Figura 1). Apesar da atividade de pós-leitura⁶³ concentrar-se na identificação das informações explícitas no texto, a atividade de pré-leitura propõe perguntas⁶⁴ que enfatizam o caráter essencialmente político de uma língua oficial e da existência de outras línguas no continente americano antes da chegada dos portugueses e dos espanhóis.

Figura 1 – Atividade de análise linguística/semiótica da coleção *Entre Líneas*

1. Lee el texto siguiente y descubre un poco más sobre la diversidad lingüística de España y de Hispanoamérica.

2. Las lenguas de España

En España, el castellano es la lengua oficial del Estado español. Sin embargo, es bien conocido que el castellano no es la única lengua española. En la actualidad, coexisten otras lenguas que constituyen un patrimonio lingüístico singularmente rico en ese país. Las lenguas españolas oficialmente reconocidas por los Estatutos de las Comunidades Autónomas son el euskera (País Vasco y Navarra), el gallego (Galicia) y el catalán (Cataluña, Islas Baleares y Valencia en donde se le denomina como lengua valenciana). [...]

3. Diversidad lingüística de Hispanoamérica

El español es hoy por hoy la lengua más difundida y extensa del continente americano y, lógicamente, el principal vehículo de comunicación social en Hispanoamérica. También es conocido el hecho de que en estos países, desde México hasta Argentina, se hablan numerosas lenguas que ya se hablaban antes de la llegada de los españoles y los portugueses. Algunas lenguas han desaparecido, otras todavía se hablan y siguen vivas. [...] Entre las lenguas más habladas destacan el maya, el náhuatl, el quiché, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche (o araucano). En el siguiente cuadro podemos ver un número aproximado de hablantes de las lenguas indígenas más importantes en Hispanoamérica.

[...] El siguiente mapa nos muestra áreas de distribución de las lenguas amerindias más habladas en Latinoamérica, a principios del siglo XXI:

[...]

El término **indígena** se refiere a la población autóctona de un país. El término **amerindio** se refiere a los indígenas de América.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 1, p. 42).

⁶³ Perguntas da atividade de pós-leitura: 1) Observa el subtítulo Diversidad lingüística de Hispanoamérica y subraya la respuesta adecuada: a) la palabra diversidad significa: variedad/ uniformidad / igualdad; b) La palabra Hispanoamérica se refiere a los países de América que: están en América del Sur/ tienen hablantes de español (o castellano) / tienen poblaciones procedentes de España; 3) La siguiente frase presenta informaciones incorrectas. Rescríbela con las correcciones necesarias de acuerdo con las informaciones del texto.

⁶⁴ Perguntas da atividade de pré-leitura: 1) Las personalidades de las páginas anteriores son de países que tienen el español como lengua oficial. ¿Qué significa el concepto de lengua oficial?; 2) Conoces algún lugar dónde hay más de una lengua oficial?; 3) Antes de la llegada de los españoles y de los portugueses a América, los habitantes de nuestro continente hablaban diferentes lenguas. ¿Crees que todavía existen algunas de ellas? Justifícalo.

As questões de pré-leitura da atividade, ilustrada na figura 1, que está na seção *Rincón de lectura* da segunda unidade do livro do 6º ano, cujo título é *¿De donde somos? ¿Qué lengua hablamos?* ao apresentar ao aluno dos anos finais do ensino fundamental as línguas naturais como históricas e socialmente constituídas, atende ao proposto pelo Edital de convocação 02/2015 para o PNLD 2017, que estabelece que o papel do componente curricular língua estrangeira, no processo de formação cidadã dos educandos, deve ser compreendido “a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou de mera veiculação de informações” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015, p. 49).

Com relação aos fenômenos variáveis da LE abordados pela coleção *Entre Líneas*, em sua maioria, são apresentados ao aluno como se os falantes da América usassem, em suas respectivas regiões, a mesma variedade da língua espanhola, como podemos observar na explicação dada sobre os fenômenos do *ceceo* e o *seseo* (figura 2).

Figura 2 – Coleção *Entre Líneas* – quadro explicativo sobre o *ceceo* e o *seseo*

La diferenciación entre la pronunciación de las letras **c** y **z** y de la letra **s** ocurre porque en la primera grabación se utiliza la variedad lingüística del centro y del norte de España, es decir, la pronunciación interdental (que se representa por el sonido /θ/). En Hispanoamérica no se hace esa diferenciación, de ahí que todos estos fonemas se pronuncian como si fueran escritos con **s** (que se representa por el sonido /s/). Así, en la segunda grabación se pronuncia de la misma manera la **c** de **cocina**, la **z** de **quizá** y la **s** de **sitio**.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 1, p. 116).

Outro aspecto que evidencia que as normas de prestígio da LE, faladas na América hispanofalante são abordadas, pela coleção *Entre líneas*, tendo a norma-padrão madrilenha como referência é a abordagem dada ao fenômeno do *voseo*, na atividade de análise linguística, proposta aos alunos do 8º ano que utiliza um excerto do livro *Chat, Natacha Chat*, do argentino Luis Pascetti (2012 *apud* MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), para, na terceira questão, solicitar aos estudantes que identifiquem as formas verbais correspondentes ao fenômeno do *voseo* completo⁶⁵ (Figura 3) e em seguida, na quarta questão, solicita ao aluno que reescreva as formas verbais, conjugando-as no pronome *tú* (Figura 3).

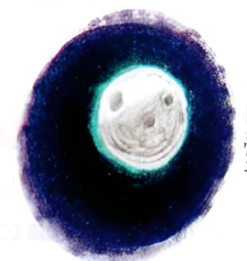
⁶⁵ No estudo de Calderón Campos (2010), o autor apresenta três tipos de *voseo*: (i) *voseo* pronominal - uso do pronome *vos* com formas verbais próprias do pronome *tú*. Ex: *vos vivés*; (ii) *voseo* verbal - uso do pronome *tú* com formas verbais da segunda pessoa do plural. Ex: *tú vivís*; e (iii) *voseo* completo - uso do pronome *vos* com formas verbais próprias da segunda pessoa do plural. Ex: *vos vivís*.

Observamos que a coleção busca apresentar os verbos, ao aluno, a partir de textos autênticos, como recomendam os documentos oficiais da Educação básica brasileira. Chama a atenção as atividades 5 e 6 da página 17 do livro do 8º ano. A primeira pede aos alunos que completem um texto sobre a variação diatópica dos pronomes *tú* e *vos*. A segunda, pede que os alunos conjuguem os verbos que estão entre parênteses no pronome *vos* para completar a continuação do diálogo entre Pati e Nati que começou a ser trabalhado na página 16. Além disso, a página 17, também traz um quadro explicativo sobre a tonicidade do *voseo* rio-platense. Conteúdo que não é trabalhado nas atividades propostas ao aluno.

Figura 3 – Atividade de análise linguística/semiótica da coleção *Entre Líneas*

3. Ahora lee otro fragmento del mismo libro, *Chat Natacha Chat*, y subraya los verbos.

— Pati, ¿te imaginás qué lindo si se podiera ir a la Luna de día?
 — Si sos chino se puede porque están del otro lado, Nati.
 — Pero ponele que querés ir a Luna sin ser china... pero de día.
 — No se puede, Nati, porque no hay Luna de día; no la encontrás. [...]



Luis Pescetti. *Chat Natacha Chat*. Montevideo: Alfaguara, 2012, p. 73. *Chat Natacha Chat*
 © 2005 del texto, © 2008 del texto y las ilustraciones Luis María Pescetti (www.luispescetti.com).

De los verbos que has subrayado, ¿cuáles están conjugados de la misma manera que **decís**? Escríbelos.

Imaginás, sos, querés, encontrás.

4. Reescribe los verbos que has apuntado en la actividad anterior utilizando **tú**.

Imaginas, eres, quieres, encuentras.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 3, p. 16).

A abordagem dada ao fenômeno do *voseo*, pela coleção *Entre Líneas*, pode levar o aluno a considerar que as formas verbais correspondentes ao pronome *vos* são incorretas, por isso ele precisa reescrevê-las. Outro aspecto é o distanciamento entre a abordagem dada à variação linguística na atividade 4 da página 16 (Figura 3) e o que é dito pelas autoras da coleção na seção sobre variação linguística do MP.

“O esclarecimento sobre a variedade da amostra utilizada em determinada tarefa se faz geralmente por meio da contextualização das condições de produção dos textos, que geralmente aparecem nas instruções ou caixas explicativas, que tratam de localizar o estudante sobre o lugar da publicação e, em muitos casos, o público a que se destina” (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015, MP, p. 219, tradução nossa).⁶⁶

⁶⁶ Citação original: “La aclaración sobre la variedad de la muestra que se utiliza en determinada tarea se da generalmente por medio de la contextualización de las condiciones de producción de los textos, que generalmente


A apresentação de textos e atividades que proporcionem ao aluno a compreensão de que a heterogeneidade é uma propriedade estrutural das línguas naturais é uma orientação comum a todos os documentos reguladores do ensino de língua estrangeira no Brasil. Além disso, o histórico pertencimento do *voseo* à norma de prestígio bonaerense, e dos vínculos deste fenômeno com o sentimento de argentinidade: “o *voseo* argentino é simplesmente a forma geral e normal de 'tuteo' do argentino coloquial e, como tal, é marca de 'argentinidade' e de familiaridade argentina também no nível da norma culta”⁶⁷ (COSERIU, 1990, p. 53), caracteriza o fenômeno como um traço identitário da norma de prestígio argentina. Aspecto que poderia ter sido abordado pela atividade, facultando ao aluno do ensino fundamental uma primeira aproximação dos vínculos entre variação linguística e identidade cultural.

A coleção *Entre líneas* reforça o ensino dos traços linguísticos próprios da norma-padrão madrilenha, como podemos observar na segunda questão, ilustrada na figura 4, que solicita ao aluno identificar variantes características da variedade falada na região centro-norte da Espanha. De acordo com Hamel (2004), esta variedade serviu de referência para o processo de normatização da norma-padrão madrilenha.

A ausência de questões semelhantes em relação as outras variedades de prestígio da língua espanhola podem levar os estudantes de ELE a pressupor que as variantes da norma-padrão madrilenha são mais "corretas" que as variantes próprias das demais variedades de prestígio da língua espanhola.

Figura 4 – Atividade de compreensão auditiva da coleção *Entre Líneas*

En detalle

1. En la grabación hay repetición de palabras (“sentirse mal”, “entonces”), muletilla (“no sé”), interjección (“uf”) y algunas pausas propias del lenguaje oral.
1.  ¿Te acuerdas de las llamadas *marcas de la oralidad*? Los textos orales tienen características propias de ese discurso, que se notan aún más si son producidos de manera espontánea. Vuelve a escuchar la grabación de la chica y escribe en tu cuaderno cuáles son las marcas de oralidad que ayudan en la comunicación oral y se observan en lo que dice la adolescente.
2. ¿Observas algún aspecto característico del español del centro-norte de España en el habla de la chica? ¿Cuál?

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 4, p. 19).

aparece en las instrucciones o consignas, que tratan de ubicar al estudiante sobre el lugar de la publicación y, en muchos casos, el público al que se destina.” (SILVA, MARTINS; MESQUITA, 2015, MP, p. 219).

⁶⁷ Citação original: “El voseo argentino es simplemente la forma general y normal del 'tuteo' del argentino coloquial y, como tal, marca de 'argentinidad' y de familiaridad argentina también en el nivel de la norma culta.” (COSERIU, 1990, p. 53).

Deste modo, observamos que nossa hipótese se confirma, pois a coleção *Entre Líneas*, embora faça referência ao pluricentrismo normativo vigente no mundo hispânico na página 219 de seu MP:

Quando se trata de explicar questões vinculadas as variedades regionais do espanhol, é fundamental considerar seu caráter “policêntrico”. Nas palavras de Fanjul⁶⁸, “ termo empregado por numerosos pesquisadores, na sociolinguística, para referir-se ao modo como têm acontecido os processos de padronização e de surgimento de diferentes tipos de norma na língua espanhola (SILVA; MARTINS; MESQUITA 2015, p. 219, tradução nossa).

Ao abordar o pluricentrismo das normas nas atividades propostas ao aluno, a coleção *Entre Líneas* toma a norma-padrão madrilenha como modelo de língua. A presença de questões, como a 4ª questão da página 16 do livro do 8º ano, que solicita ao aluno que reescreva enunciados, produzidos por escritores argentinos, na norma-padrão madrilenha, é uma evidência de que a coleção escolhe esta norma como modelo de língua para o ensino de ELE a brasileiros.

Ademais, dos 112 textos autênticos presentes na coleção, 34 são representativos da norma-padrão madrilenha e os 78 restantes divididos entre os 19 países americanos que tem o espanhol como língua oficial no continente americano.

5.1.2 Coleção Por el mundo en español

A coleção *Por el mundo en español*, na seção *A variação linguística* que integra o MP, afirma não "acreditar que exista uma variedade 'internacional' ou estândar, que consiga se sobrepor a todas as variedades da língua espanhola [...]. Nesse sentido, em nossa obra, não optamos por ensinar um possível 'espanhol da Espanha', 'espanhol da Argentina, espanhol latino-americano.'" (MORAIS; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 191).

A citação acima faz referência a intervenção do Estado espanhol no ensino de ELE por meio da política linguística do pan-hispanismo, discutida na seção 2.3 , que busca associar a norma-padrão madrilenha a uma norma supranacional, que supostamente seria falada em todos os países hispanofalantes. No entanto, a coleção se refere às variedades faladas na Espanha e na Argentina como se cada uma delas fosse um bloco homogêneo.

⁶⁸ Citação original: Cuando se trata de explicar cuestiones vinculadas a las variedades regionales del español, es fundamental considerar su carácter policéntrico. En palabras de Fanjul (SILVA; MARTINS; MESQUITA 2015, p. 219).

Em nossa análise, evidenciamos que a coleção buscou apresentar a pluralidade normativa das variedades de prestígio da língua espanhola, por meio de textos autênticos, representativos dos principais centros de prestígio linguístico do mundo hispânico, a saber: Espanha (24), México (25) e Argentina (16). As demais comunidades de fala do mundo hispanofalante receberam a seguinte distribuição de textos autênticos: Colômbia (7), Chile (6), Equador e Uruguai (5), Costa Rica (4), Nicarágua, Bolívia e Peru (2), Guiné Equatorial (1), Porto Rico (1), Venezuela (1), Cuba (1), Guatemala (1) e El Salvador (1).

Além de apresentar ao aluno brasileiro de ELE quantidades equivalentes de textos escritos e de amostras de áudio⁶⁹ das variedades de prestígio da Espanha, do México e da Argentina, a coleção não propõe atividades que solicitem substituir variantes próprias dessa variedade por variantes características da norma-padrão madrilêna.

Nos quadros (Figuras 5, 6 e 7) que explicam os fenômenos variáveis fica evidente o entendimento dos autores de que as línguas naturais são heterogêneas. E que uma consequência desse pressuposto, para uma educação linguística comprometida com a formação cidadã dos estudantes e com sua inserção na cultura letrada das comunidades de fala hispanofalantes, é a de que o professor de ELE pautar o ensino das variantes linguísticas nos critérios de frequência de uso e de adequação ao contexto sociointeracional, como preconizam os documentos oficiais da Educação básica brasileira desde 1997.

Sendo coerente com essa postura, no primeiro volume (livro do 6º ano), a coleção explica aos estudantes que o pronome *ustedes* (Figura 5), contrariando o que ainda prescreve a gramática normativa da língua espanhola, é usado pela maioria dos andaluzes, canários e hispano-americanos, tanto para o tratamento formal quanto para o tratamento informal. No livro do 9º ano, essa coleção sugere que o professor diga aos alunos que o pronome *vosotros* "marca um tratamento menos formal na variante espanhola"⁷⁰ (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 112).

⁶⁹ A maioria dos áudios que compõem a coleção *Por el mundo en Español* foram retirados da CNN México, Canal52 MX, Telemundo e Cadenatres.

⁷⁰ Citação original: "Marca un tratamiento menos formal en la variante española." (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, livro 4, p. 112).

Figura 5 – Coleção *Por el Mundo en Español* – quadro explicativo sobre os usos do pronome *ustedes*

Como pudiste notar, al hablar con los alumnos en singular, el maestro y el inspector los tratan por **tú**, pero, al hablar con ellos en plural, los tratan por **ustedes**. Eso ocurre porque, en la mayor parte de los lugares donde se habla el español, la forma **ustedes** puede utilizarse tanto para el tratamiento formal como para el informal, o sea, puede asumir la posición plural de los pronombres **usted, vos y tú**. Además de **ustedes** para el tratamiento formal, en algunas regiones se utiliza la forma **vosotros** como plural de **tú**, o sea, para el tratamiento informal, cómo se hace más comúnmente en algunas zonas de España.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, livro 1, p. 47).

Na subseção 2.1.1 da presente investigação, apresentamos as considerações de Moreno de Alba (2007) para quem o uso do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural, tanto em situações formais como em situações informais é apontado por todas as classificações dialetais das variedades do EA como um dos traços unificadores das normas de prestígio do espanhol falado na Hispanoamérica.

Como discutido no capítulo 3, a presença de textos autênticos, representativos de diferentes variedades de prestígio da língua espanhola e de atividades que proponham reflexões sobre a correlação entre os valores sociais, de estigma ou de prestígio atribuídos às variantes linguísticas e ao *status* social de seus falantes, nos LD produzidos no Brasil por professores de ELE brasileiros e distribuídos via PNLD, é uma orientação comum tanto aos editais de convocação do próprio programa quanto aos documentos oficiais que estabelecem os referenciais da Educação básica brasileira.

Com o objetivo de contribuir com a aplicação dessa orientação dos editais de convocação do PNLD e dos documentos oficiais para a educação linguística na Educação básica brasileira, Kraviski (2007) estudou os estereótipos relacionados ao uso do espanhol argentino, por professores nativos em salas de aula de ELE no Brasil, concluindo que, para evitar estigmas, estes substituíam suas variantes mais características pelas variantes próprias da variedade madrilenha.

Nesse sentido, observamos que a coleção *Por el mundo en español* não propõe atividades que estimulem os alunos a refletir sobre os motivos que levam as variedades do espanhol usadas na América hispano-falante serem estigmatizadas pelos aprendizes brasileiros, que em sua maioria afirmam preferir aprender a norma-padrão madrilenha (Cf. IRALA, 2004). Tal fato confirma o observado por Hamel (2004) de que a padronização da língua espanhola é

de uma língua de diversidade piramidal, isto é, "como língua policêntrica, mas onde um núcleo tem mais peso que os outros."⁷¹ (HAMEL, 2004).

Nessa perspectiva, os PCN-LE (1998b) são elucidativos ao afirmarem que "é útil apresentar ao aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade, e, portanto, como estes, equivocadamente são posicionados no discurso como inferiores" (BRASIL, 1998, p. 47).

Dando continuidade às propostas dos PCN-LE (1998b) para o ensino das línguas estrangeiras, os PCN-EM (2000) propõem que o ensino desta disciplina tenha por objetivo desenvolver nos estudantes três habilidades que estão diretamente relacionadas à concepção de língua como um sistema heterogêneo: "saber distinguir entre as variantes⁷² linguísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais" (BRASIL, 2000, p.28). Tendo em vista o exposto, a coleção *Por el mundo en español* apresenta quadros (Figuras 6 e 7) que orientam os alunos a compreender a variação linguística como uma marca de identidade cultural e a diferenciar variedades linguísticas.

O áudio trabalhado na seção *¿Qué dicen los programas infantiles? ¿Y como lo dicen?* foi retirado de um programa infantil de rádio, produzido por Papaka, canal educativo do Ministério da Educação argentino. Na unidade didática, o áudio do programa de rádio é dividido em 6 faixas. Nas duas primeiras, os alunos ouvem a abertura do programa e são solicitados a responder oralmente uma atividade de pré-audição: "a) segundo o que você pensa, o que é um cientista? O que ele faz? b) quem seriam os cientistas do futuro que são citados no programa?"⁷³ (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 116). Nas três seguintes, os alunos são solicitados a responder perguntas de compreensão auditiva, páginas 117 e 118, e na última audição, os alunos ouvem as opiniões dos estudantes argentinos para resolver o problema do lixo para responder perguntas de compreensão auditiva.

Como podemos, as informações do quadro explicativo sobre a variedade portenha da língua espanhola, exposto na figura 6, não são exploradas nas perguntas propostas aos alunos.

⁷¹ Citação original: "Como lengua policéntrica, pero donde un núcleo tiene más peso que los otros". (HAMEL, 2004).

⁷² Há uma inadequação terminológica no documento, visto que, segundo Labov (2008 [1978]), variantes são as formas linguísticas em competição para expressar um mesmo significado referencial, enquanto variedades são os usos linguísticos normais dos falantes de uma comunidade de fala.

⁷³ Citação original: a) según lo que piensas, ¿qué es un científico? ¿qué hace? b) quiénes serían los 'científicos del futuro' que nombran el programa?

Figura 6 – Coleção *Por el Mundo en Español* – quadro explicativo sobre a variedade portenha da língua espanhola

¡Adelante!

Después de presentar el problema, el capítulo de “Científicos del futuro” con que estamos interactuando muestra las ideas de los alumnos de la Escuela Emilio Morello, además de una solución ya concretizada por un grupo de científicos de Argentina.



En esta grabación, es posible notar fenómenos, incluso variables, que se presentan en el habla porteña, o sea, en la forma de hablar de la Gran Buenos Aires, Argentina. Se pueden citar algunos ejemplos: (a) la aspiración del sonido representado, en la escrita, por las letras *s* y *z*, lo que se puede notar en palabras como “aplasta”, “transportadora”, “mezclar”, etc. Observa que no pasa lo mismo en otras palabras como “contaminados”, “juguetes”, “desechos”; (b) la pronunciación del sonido representado por las letras *ll* e *y*, algo parecido al sonido representado por la *ch* en portugués, como se puede ver en palabras como “llevan”, “detalles”, “llama”, “pantalla”, etc.; (c) la forma más debilitada (o sea, más blanda) de pronunciar los sonidos representados por las letras *b/v*, *d* y *g*, como en “bien”, “mueve”, “puede”, “jugó” y “tradicionales”. Al escuchar hablantes de otras regiones, observa si pasa lo mismo.



1 Oye la grabación de este fragmento del programa y conversa con tus compañeros y el (la) profesor(a):

- a. ¿Qué te parecen las ideas de los alumnos? ¿Cuál de ellas te gustó más? ¿Por qué?
Respuesta personal.
- b. ¿Qué piensas de la idea del grupo de científicos?
Respuesta personal.
- c. ¿Crees que las ideas de los alumnos son tan posibles de concretizarse como la idea del grupo de científicos? ¿Por qué?
Respuestas personales. Se espera que los alumnos digan que no, que las ideas de los alumnos son más fantásticas y no se concretan.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, livro 1, p. 119).

Embora não sejam exploradas nas perguntas das atividades, as informações do quadro 6 sugerem ao aluno que observe as regras variáveis características da norma de prestígio argentina (portenha), inclusive citando exemplos de suas principais variantes, ajudando o aluno do ensino fundamental a identificar as variantes próprias desta variedade e a compreender a variação linguística como uma marca de identidade cultural.

De acordo com Bagno, 2007; Araújo; Oliveira; Pontes, 2017, quadros explicativos, como o da figura 6, auxiliam o professor nas tarefas pedagógicas de levar o aluno a tomar consciência de que a variação linguística das línguas naturais é uma riqueza cultural, não um processo degenerativo. Ademais, busca conscientizar que a escala de valores atribuídos às diferentes formas linguísticas são um reflexo dos valores sociais atribuídos aos falantes dessas formas e não aos usos linguísticos em si.

Figura 7 – Coleção *Por el Mundo en Español* – quadro explicativo sobre a variação fonética nas variedades do espanhol chileno

Escucha en acción

1 Observa los términos presentados abajo y discute con tus compañeros: ¿qué tienen que ver con la economía de un país?

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> producto interno bruto | <input checked="" type="checkbox"/> precio del petróleo |
| <input type="checkbox"/> agropecuaria | <input checked="" type="checkbox"/> empleabilidad |
| <input type="checkbox"/> sector de importación | <input checked="" type="checkbox"/> precio del dólar |
| <input checked="" type="checkbox"/> confianza del sector empresarial | <input type="checkbox"/> sector exportador |
| <input type="checkbox"/> deuda externa | <input checked="" type="checkbox"/> factores externos |

2 Ahora escucha la grabación y señala los temas que se tratan en ella.



Al escuchar la grabación, observa cómo algunos rasgos fonéticos se presentan de modos distintos en el habla de la locutora y de los entrevistados, aunque todos ejemplifican el habla chilena. Eso se debe a que cada uno de ellos se encuentra en una situación de habla diferente y, probablemente, vienen de diferentes partes del país. Eso hace que, por ejemplo, se presenten distintos grados de aspiración del sonido que se representa por la letra *s* en finales de palabras, como se nota en los fragmentos "los trescientos sesenta y cinco días de 2015", "los sectores industriales", "nosotros vamos a tener", entre otros. También aparecen diferentes formas de hablar los sonidos que se representan en la escrita por las letras *b* y *v*, como se puede ver en palabras como "objetivo", "bruto", "beneficia", "combustibles", "tuvo". El debilitamiento de este sonido y del representado por la letra *d* también se muestra en diferentes niveles, como se puede notar en "moderada", "ayudarán", "caída", "desempleo", "trabajadores", etc.

Audio extraído de: "Las proyecciones económicas para 2015". *CNN Chile*. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=PJiJDOZAZrw>. Acceso el: 29 de mayo de 2015.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, livro 4, p. 182).

Como vemos na figura 7, o quadro explicativo sobre a variação fonética nas variedades do espanhol chileno encontra-se na seção *Escucha en acción* e as perguntas feitas ao aluno se referem ao tema discutido no áudio e não as variantes fonéticas na pronúncia dos chilenos. A questão 1, atividade de pré-escuta, solicita ao aluno que marque entre as opções as que se referem à economia de um país, enquanto a segunda, solicita que o aluno ouça a gravação e marque os temas que são tratados no áudio.

Observamos que a seção não traz questões que abordem o conteúdo do quadro com as explicações sobre a variação fonética na pronúncia dos chilenos. Apesar disso, as orientações dadas aos alunos, expostas no quadro da figura 7, para que considerem a influência sobre as variações fonéticas observadas na expressão linguística da locutora e dos entrevistados chilenos, das regiões de origem de cada interlocutor e da situação comunicativa


(condicionadores extralinguísticos) estão em consonância com os postulados da Sociolinguística variacionista: (i) a língua é um sistema heterogêneo e (ii) os falantes usam diferentes formas linguísticas para expressar o mesmo valor referencial, porque sua expressão linguística sofre a influência de condicionadores linguísticos e sociais; e com o primeiro princípio proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para a Sociolinguística educacional, segundo o qual, a educação linguística deve facilitar “a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos mais monitorados” (BORTONI-RICARDO, p. 130, 2005).

A explicação de que diferenças fonéticas estão relacionadas à situação comunicativa e à região do país a qual pertencem os falantes facilita a compreensão de que não há uma correspondência direta entre variação linguística e informalidade, pois há variação na expressão linguística de todos os falantes, inclusive dos com nível superior completo e antecedentes urbanos, nos estilos mais monitorados.

Entender que uma mesma forma linguística pode ser interpretada de modos diferentes, dependendo das normas linguísticas compartilhadas pelos falantes, é o objetivo da atividade de análise linguística proposta aos alunos do 8º ano pela coleção *Por el mundo en español*. (Figura 8). As questões dessa atividade partem de dois textos autênticos. O primeiro é um trecho de um blog de uma adolescente espanhola e o segundo é uma tirinha da Mafalda.

Figura 8 – Atividade de análise linguística/semiótica da coleção *Por el Mundo en Español*

- 4 Abajo, se encuentran dos ejemplos de uso del **vosotros**. El primero se lo retiró del blog de una chica española y el segundo es una historieta de Mafalda que, como sabes, se produjo en el contexto argentino. Léelos y contesta: ¿Se trata del mismo uso de “vosotros”? ¿Cómo lo sabes?



VOSOTROS DECÍS... ROMPIENDO LAS NORMAS

Intenso, realista, romántico, conmovedor, sorprendente, precioso... Muchos de vosotros coincidís en vuestras opiniones sobre Rompiendo las normas, de Katie McGarry. Algunos le teníais ganas... otros reservas... otros esperabais un libro más. Y no lo ha sido. Os ha llegado a lo más hondo... o eso leemos... [...]

Extraído de: Darkissblog. Disponible en: <www.darkissblog.es/2013/06/vosotros-decis-rompiendo-las-normas>. Acceso el: 6 de enero de 2015.



Quino. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

O esclarecimento, no enunciado da 4ª questão (Figura 8), sobre as variedades usadas nos dois textos da questão e a pergunta feita sobre se o significado atribuído ao pronome *vosotros* por espanhóis e argentinos é o mesmo, além de corresponderem ao recomendado pelos documentos oficiais norteadores da Educação básica brasileira, também permite ao professor de ELE encaminhar profícuas discussões com seus alunos sobre norma-padrão, variação e inteligibilidade (BRASIL, 2018).

Além disso, a atividade enseja a possibilidade de que os alunos compreendam que, embora o pronome *vosotros* faça parte da norma-padrão madrilenha, nas Canárias, Andaluzia e América hispano-falante seu uso está restrito a textos orais e escritos formais, como o discurso da diretora na tirinha da Mafalda, e que essas diferenças sociolinguísticas condicionam os diferentes valores sociossimbólicos dados ao pronome *vosotros* por falantes nativos de diferentes variedades do espanhol, como nos exemplos dados pelos textos apresentados na atividade da figura 8.

Vimos, na subseção 2.1.1, que Moreno de Alba (2007) pontua que a atitude sociolinguista dos hispano-americanos é de rechaço ao uso das variantes linguísticas características da norma-padrão madrilenha, como é o caso do pronome *vosotros*.

Diante da análise da coleção *Por el mundo en español*, verificamos que nossa hipótese de que a norma de referência nas coleções sob análise é a norma-padrão madrilenha se confirma, pois evidenciamos que ela aborda as variantes próprias das variedades de prestígio usadas na América hispanofalante tendo a norma-padrão madrilenha como referência, posto que são as variantes próprias desta variedade que são trabalhadas nas atividades, como podemos observar na única atividade sobre o conteúdo variação linguística proposta pela coleção, ilustrada na figura 8. Enquanto as variantes do espanhol argentino e chileno foram abordadas em quadros explicativos.

A predominância da variedade de prestígio do espanhol mexicano, nos textos e áudios que compõem as unidades didáticas da coleção, como demonstrado no início desta seção por meio do quantitativo de textos de cada variedade da língua espanhola, também aponta para uma tendência ao apagamento dos traços característicos das diferentes variedades de prestígio da língua espanhola. Isso acontece devido à variedade de prestígio do espanhol mexicano servir como referência para a elaboração do espanhol neutro que, segundo Bravo García (2008), também é usado como modelo de língua para o ensino de ELE, com o objetivo de promover a padronização monocêntrica da língua espanhola.

Em linhas gerais, a coleção não busca propor atividades sobre a variação linguística da língua espanhola, limitando a abordagem da variação a quadros explicativos, como já

observado por Araújo, Oliveira e Pontes (2017).

5.1.3 Coleção *Cercanía*

A coleção *Cercanía* busca apresentar o pluricentrismo das normas prestigiadas efetivamente em vigor no mundo hispânico por meio do recorrente esclarecimento sobre a variação diatópica lexical entre os países hispanofalantes. As atividades propostas ao aluno privilegiam o trabalho com as variantes próprias da norma-padrão madrilenha. Isso pode ser observado por meio da presença de diferentes gêneros discursivos autênticos pertencentes a essa variedade da língua espanhola.

Também são as variantes próprias da norma-padrão madrilenha que os alunos são, ao longo dos quatro livros que compõem a coleção, orientados a usar, independente da situação comunicativa e da identificação do estudante de ELE com outra variedade de prestígio da língua espanhola, como veremos na análise da atividade de análise linguística (Figura 10) e na atividade de produção escrita, exposta na figura 11.

Diante do evidenciado, chama a atenção o fato das autoras terem optado pelo emprego do pronome *ustedes*, próprio das variedades hispano-americanas para se referirem aos alunos nos enunciados das questões, como exposto na figura 9.

Figura 9 – Atividade de produção escrita da coleção *Cercanía*

Taller de escritura

En grupos, ustedes van a crear el anuncio. Para empezar, preparen un borrador en el cuaderno. Fíjense en el tamaño de las letras y en si es llamativo. Es importante revisarlo atentamente. Usen el diccionario para despejar las dudas de vocabulario. Después, usen una cartulina para presentarlo ante la clase. Si es posible, háganlo en computadora.

(Re)escritura

Discutan entre todos si el anuncio está coherente y llamativo. Consideren las opiniones de sus colegas de grupo y cambien lo necesario para hacerlo más atractivo todavía.

Fonte: Coimbra e Chaves (2015, livro 2, p. 39).

Lipski (1996), Andiñ Herrero (2004) e Moreno de Alba (2007) afirmam que o uso generalizado do pronome *ustedes* em situações formais e informais é um traço comum de todas as normas linguísticas da América hispânica, sejam prestigiadas ou estigmatizadas, e um dos traços que compõem a identidade linguística latino-americana. Desse modo, entendemos como um aspecto que contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia da variação hispânica é a

escolha do pronome *ustedes*, pela coleção *Cercanía*, para referir-se aos alunos no plural. Cabe destacar que não encontramos nas orientações teórico-metodológicas do MP da coleção nenhuma referência ao uso generalizado do pronome *ustedes* nas variedades da língua espanhola usadas no continente americano.

Um exemplo da abordagem da variação linguística da língua espanhola, tendo a norma-padrão madrilenha como referência, é a atividade de análise linguística do livro do 6º ano, que solicita ao aluno que passe para o pronome *tú* (Figura 10) os verbos da receita de alfajores argentinos, que, como é próprio da norma de prestígio portenha, estão conjugados no pronome *vos*.

Figura 10 – Atividade de análise linguística/semiótica da coleção *Cercanía*

3. Haz una sustitución más; cambia los verbos según los siguientes ejemplos:

Primero **buscá** un bol grande (vos). → Primero **busca** un bol grande (tú).

Después **batí** bien la receta (vos). → Después **bate** bien la receta (tú).

Observa la falta de acento en el segundo enunciado y reflexiona si el verbo es de primera, segunda o tercera conjugación. Además consulta la tabla de conjugación de imperativo afirmativo en la Chuleta lingüística.

Primero **busca** un bol grande y **mezcla** la harina con la maicena, el polvo de hornear y la sal. Después **bate** bien la manteca con el azúcar hasta que quede lisa. **Agrega** las yemas al azúcar con la manteca **revolviendo** bien después de echar cada una. Por último, **une** con los ingredientes secos: maicena, harina, etc., y la ralladura de limón. **Enmaicena** la mesada de la cocina y **estira** la masa con un palote. **Corta** los alfajorcitos con un cortapastas pequeño y **hornealos** en una chapa bien enmantecada y enharinada. Que el horno sea moderado. **Déjalo** alrededor de 7 a 8 minutos (no permitas que se doren). **Déjalos** enfriar y **júntalos** de a dos con dulce de leche y **pásalos** con coco rallado.

Profesor(a), hay que explicarles la formación del imperativo de **tú** y **vos**, señalando las diferencias a la hora de conjugarlos, además de marcar el uso de **vos** en Argentina. En esta unidad se introduce el modo verbal imperativo solamente con esos dos pronombres. En la unidad 6 se profundiza el imperativo afirmativo

E El español alrededor del mundo

En el texto de la receta de alfajores argentinos, las instrucciones se dan mediante las formas **buscá**, **mezclá**, **batí**, **agregá**, **uní**, etc., que se refieren a la forma de tratamiento **vos** y se emplean en varias regiones americanas, como en el Río de la Plata. El sujeto de estos imperativos es el pronombre **vos** (**buscá** vos, **batí** vos, **agregá** vos, **uní** vos...). En otras zonas (España, México, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, etc.), el pronombre que se emplea es **tú** y el imperativo es **busca**, **mezcla**, **bate**, **agrega**, **une**... (sin tilde): **busca** (tú), **mezcla** (tú), **bate** tú, **agrega** tú, **une** tú...

Fonte: Coimbra e Chaves (2015, livro 1, p. 106).

A receita de alfajores argentinos trabalhada na atividade de análise linguística, ilustrada na figura 10, foi apresentada aos alunos do 6º ano nas páginas 100 e 101 da seção *Lectura*, cujo objetivo é, partindo de um gênero discursivo específico, ensinar as características do gênero trabalhado e fomentar a capacidade de inferência dos alunos. Desse modo, entendemos que apresentar um texto autêntico desta variedade de prestígio e pedir para que os

alunos substituam o imperativo do pronome *vos* pelo imperativo do pronome *tú* é um exemplo do ensino estereotipado da variação linguística (FARACO, 2008), uma vez que apresenta a variante de prestígio na comunidade de fala na qual o texto foi produzido, mas orienta que o aluno a substitua pela variante-padrão paulista.

Podemos inferir pela proposta da 3ª questão (Figura 10) de passar os verbos conjugados no imperativo no pronome *vos* para o imperativo no pronome *tú* que a ênfase das atividades de análise linguística, que abordam fenômenos variáveis, é dada aos traços característicos da norma-padrão paulista. Outro aspecto a ser destacado na atividade da figura 10, é a ausência da informação de que o *voseo* também é um traço das normas de prestígio usadas na América central (LIPSKI, 1996), em contraste com a explicitação dos países nos quais o *tuteo* faz parte da norma de prestígio na seção *El español alrededor del mundo*, cujo objetivo é trazer informações complementares sobre a variação diatópica da língua espanhola.

Para Antunes (2007), atividades que propõem passar um texto para a norma-padrão trazem implícita a ideia de que há usos melhores que outros, e acrescenta: “a norma de cada um, que é norma de sua região, como vimos, é marca da identidade cultural de seu grupo. Alterar-lhe, pois, os padrões da fala, é descaracterizar essa fala, é tirar dela aquilo que faz a originalidade de sua feição” (ANTUNES, 2007, p. 108).

Considerando o exposto, passar para a norma-padrão paulista a receita de alfajores argentinos é apagar as marcas linguísticas que caracterizam o contexto sociodiscursivo no qual o texto foi produzido não reflete o preconizado para a educação linguística dos estudantes brasileiros, tanto pelos critérios para a avaliação pedagógica do edital de convocação 02/2015 quanto pelos documentos norteadores da Educação básica brasileira, que enfatizam a necessidade do ensino da adequação do registro à situação comunicativa para a desconstrução do preconceito linguístico.

Tratamento semelhante ao dado pela atividade de análise linguística/semiótica (figura 10) acerca do fenômeno do *voseo* no livro do sexto ano é observado na atividade de produção escrita (Figura 11). A atividade solicita aos alunos que escrevam perguntas para o tenista espanhol Rafael Nadal quando ele tinha doze anos. O quadro! Ojo!, situado abaixo da atividade, esclarece aos alunos que eles precisam escolher qual pronome de tratamento será usado nas perguntas, o *tú* ou o *vos*, mas no livro do professor há a seguinte orientação: "Professor(a), os alunos devem usar o tratamento informal *tú*. Nadal é espanhol e não se usa o *vos* em sua região"⁷⁴.

⁷⁴ Citação original: “Profesor (a), los alumnos deben usar el tratamiento informal *tú*. Nadal es español y no se usa el *vos* en su región”.

A atividade, ilustrada na figura 10, se assemelha à atividade, ilustrada na figura 11, pois ambas orientam o aluno a usar as variantes próprias da norma-padrão madrilenha em situações que essas variantes não são adequadas ao contexto socio-pragmático da situação comunicativa.

Figura 11 – Atividade de produção escrita da coleção *Cercanía*

Taller de escritura

Vas a leer la entrevista que has escuchado, pero hay algunos huecos para escribir las preguntas a las respuestas de Rafael Nadal. Pon atención en los verbos usados en las respuestas. Además, no te olvides de que hay que volver en el tiempo e imaginar que estabas en aquel momento, al final del partido, haciendo tus preguntas.

Profesor(a), los alumnos deben usar el tratamiento informal tú. Nadal es español y no se usa el vos en su región.

¡Ojo!

Piensa en el contexto de producción de la entrevista y en el oyente de las preguntas. Rafael Nadal tiene 12 años. Es todavía un niño. ¿De qué manera le trataría? ¿Formal o informalmente? Si el tratamiento es informal, ¿usarías **tú** o **vos**?

Fonte: Coimbra e Chaves (2015, livro 2, p. 82).

Ainda sobre o fenômeno variável do *voseo*, na página 45 do livro do sexto ano, a coleção traz um quadro *¿A quién no lo sepa?*, que informa ao aluno que na Argentina se usa o pronome *vos* e que as regiões nas quais se usa o *vos* são chamadas de *voseantes* (sem esclarecer quais seriam essas outras regiões). A coleção *Cercanía* também informa ao aluno que o uso do *vos* em substituição ao *tú* é chamado de *voseo* e que o uso do *tú* é chamado de *tuteo*, mas não esclarece quais variedades da língua espanhola são *voseantes* ou *tuteantes*, nem que há comunidades de fala hispânicas que alternam entre o uso dos dois pronomes.

Como nosso primeiro objetivo é analisar o pluricentrismo normativo da língua espanhola e os outros tipos de *voseo* não fazem parte das normas de prestígio da língua espanhola, nos limitaremos à problematização do tratamento dado pela coleção *Cercanía* ao *voseo* completo (CALDERÓN CAMPOS, 2010) ou *voseo* do tipo II (CARRICABURRO, 2015), também chamado pelo senso comum de *voseo* argentino. Embora, de acordo com Brasil (2020), este tipo de *voseo* também seja usado no Uruguai, na região andina da Colômbia, nas regiões Norte e Nordeste da Bolívia e na América central.

O *voseo* completo recebe este nome, porque, além do uso do pronome *vos* no lugar do pronome *tú* (*voseo* pronominal), este tipo de *voseo* possui formas próprias para a conjugação dos verbos no presente do indicativo (*vos cantás, vos bebés e vos partís*) e no imperativo afirmativo (*cantá, bebé e partí*).

A coleção *Cercanía* propõe ao aluno atividades sobre o fenômeno do *voseo* tanto no presente do indicativo (todas as tabelas de conjugação verbal trazem a forma verbal correspondente ao *voseo* completo), como ilustrado na figura 12. O fenômeno do *voseo* também é abordado no modo imperativo (nos gêneros discursivos receita e campanha publicitária). A coleção também chamar a atenção do aluno para a necessidade de adequar a escolha do pronome de tratamento (*tú, vos* ou *usted*) à situação comunicativa, embora tenhamos visto que a atividade de produção escrita, ilustrada na figura 11, tenha orientado os alunos a usarem o pronome *tú*, desconsiderando possíveis interesses pessoais dos alunos com as variedades da língua espanhola usadas na América hispano-falante.

Figura 12 – Exemplo de tabela de conjugação verbal da coleção *Cercanía*

Pronombres sujeto \ Verbos	Amar	Beber	Vivir
Yo	amo	bebo	vivo
Tú / Vos	amas / amás	bebes / bebés	vives / vivís
Él / Ella / Usted	ama	bebe	vive
Nosotros(as)	amamos	bebemos	vivimos
Vosotros(as)	amáis	bebéis	vivís
Ellos / Ellas / Ustedes	aman	beben	viven

Fonte: Fonte: Coimbra e Chaves (2015, livro 2, p. 41).

Diante do exposto, nossa hipótese de que o pluricentrismo normativo da língua espanhola é abordado pelas coleções aprovadas pelo PNLD, tendo a norma-padrão madrilenha como referência, se confirma, uma vez que a coleção *Cercanía*, embora reconheça a existência de diferentes normas de prestígio nas diferentes comunidades de fala hispanofalantes, elege como modelo de língua a ser ensinado aos estudantes brasileiros de ELE a norma-padrão madrilenha, posto que: (i) a maior quantidade de textos autênticos presentes na coleção pertencem a norma-padrão madrilenha; (ii) a ênfase do trabalho pedagógico nas atividades propostas ao aluno é dada às variantes próprias dessa variedade e (iii) a coleção traz questões que solicitam ao aluno que substitua a variante *vos* pela variante *tú*.

Após a análise abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas atividades e nos quadros explicativos sobre fenômenos variáveis da língua espanhola

propostos pelas coleções que compõem o *corpus* deste estudo, na próxima seção, analisaremos a abordagem dada ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor.

5.2 Variação linguística nas orientações teórico-metodológicas

O eixo teórico-metodológico, proposto por esta pesquisa, refere-se ao nosso segundo objetivo específico: *analisar o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor das coleções didáticas sob análise*. Esse objetivo se relaciona com nossa segunda pergunta de pesquisa: *em que medida a variação linguística da língua espanhola é contemplada nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor das coleções que compõem o corpus sob análise?* Desse modo, nas próximas subseções, apresentaremos a análise de cada coleção para alcançar este objetivo.

5.2.1 Coleção *Entre líneas*

Como visto no capítulo 3 desta dissertação, o edital de convocação 02/2015 não traz como critério eliminatório que o MP das coleções de língua estrangeira moderna apresente uma seção sobre variação linguística. Mesmo assim, o manual do professor da coleção *Entre Líneas* traz uma seção sobre variação linguística, na qual destaca que

o contexto de ensino/aprendizagem da língua espanhola para brasileiros exige que a questão da variação linguística seja apresentada e desenvolvida ao longo de todo o processo. Por um lado estão a presença a presença do espanhol no mundo e as relações do Brasil com seus vizinhos da América do Sul⁷⁵ (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219, tradução nossa).

Como contexto, a coleção se refere tanto a importância da língua espanhola no cenário político-econômico mundial quanto as relações de reciprocidade entre o Brasil e os países que fazem fronteira com o nosso país. No entanto, como ficou demonstrado pela análise desenvolvida na seção 5.1.1, observamos que a coleção faz referência ao pluricentrismo das normas prestigiadas da língua espanhola nas orientações teórico-metodológicas do MP, mas nas unidades didáticas a norma-padrão madrilenha é a norma que é contemplada no maior

⁷⁵ Citação original: "El contexto de enseñanza/aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños exige que la cuestión de la variación lingüística se presente y desarrolle a lo largo de todo el proceso. Por un lado están la presencia del español en el mundo y las relaciones de Brasil con sus vecinos sudamericanos" (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219).

número de textos autênticos e de atividades de compreensão/produção de textos e análise linguística.

Esse desalinhamento entre as motivações que justificam a importância do ensino de ELE para brasileiros na integração regional do Brasil com os países que fazem fronteira com o nosso país e têm o espanhol como língua oficial e o predomínio da norma-padrão madrilena nos LD produzidos no Brasil, por autores brasileiros e distribuídos via PNL, também é apontado por Rajagopalan (2013, 67): “a maioria dos programas de língua espanhola promove aberta e exclusivamente a variedade europeia, em detrimento das variedades argentina, uruguaia, paraguaia, chilena, peruana, boliviana e assim por diante”.

Na seção sobre variação linguística presente nas orientações teórico-metodológicas do MP, a coleção *Entre líneas* também informa ao professor que

A coleção mostra a variação sem simplificações ou reduções. É o caso da apresentação dos pronomes de tratamento tú/vos/usted, já na unidade 1 do livro do 6º ano, quando o uso do *vos* como pronome de tratamento informal se explica como variedade regional amplamente utilizada em diversos países sul-americanos [...] e não restrita a um só país específico⁷⁶ (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219).

Observamos que na atividade de análise linguística/semiótica proposta aos alunos do 8º ano (Cf. seção 5.1.1), a variante *vos*, presente em um texto literário do escritor argentino Luis Pescetti, foi objeto de reescrita. Além disso, como transcrito na citação anterior, os quadros com informação sobre a variação diatópica do *voseo*, no livro do aluno, classificam o fenômeno como uma variável regional, quando as pesquisas sociolinguísticas (LIPSKI, 1996) apontam o uso quase generalizado do pronome *vos*, substituindo o pronome *tú* na fala espontânea dos hispano-americanos dos países da América Central.

Outro descompasso entre o que é dito na seção sobre variação linguística e o tratamento dado aos fenômenos variáveis da língua espanhola no livro do aluno, foi por nós observado na abordagem dada pela coleção *Entre Líneas* aos fenômenos do *ceceo* e do *seseo*. O livro do 6º ano traz um quadro, ilustrado na figura 13, que descreve o espanhol falado na Espanha, como se nesse país só existisse a pronúncia interdental /θ/, característica da norma-padrão madrilena, omitindo o uso da pronúncia alveolar /s/ em comunidades de fala

⁷⁶ Citação original: "la colección trata de mostrar la variación sin simplificaciones o reducciones. Es el caso, por ejemplo, de la presentación de los pronombres de tratamiento tú/vos/usted, ya en la unidad 1 del libro del 6º año, cuando el uso de *vos* en tanto pronombre de tratamiento informal se explica como variedad regional ampliamente utilizada en diversos países sudamericanos [...] y no restringida a un solo país específico " (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219).

espanholas, como o oeste/ sul de Extremadura; centro/ oeste da Andaluzia; sul/ sudeste de Murcia e Canarias (ANDIÓN; DIEGO, 2019).

Figura 13 – Quadro explicativo sobre os fenômenos do *ceceo* e do *seseo* da coleção *Entre Líneas*

La diferenciación entre la pronunciación de las letras **c** y **z** y de la letra **s** ocurre porque en la primera grabación se utiliza la variedad lingüística del centro y del norte de España, es decir, la pronunciación interdental (que se representa por el sonido /θ/). En Hispanoamérica no se hace esa diferenciación, de ahí que todos estos fonemas se pronuncian como si fueran escritos con **s** (que se representa por el sonido /s/). Así, en la segunda grabación se pronuncia de la misma manera la **c** de **cocina**, la **z** de **quizá** y la **s** de **sitio**.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 1, p. 116).

Como apresentado na subseção 2.1.1 desta dissertação, o fenômeno do *seseo*, isto é, a neutralização entre os fonemas /s/ e /θ/, é um dos traços unificadores das variedades de prestígio da língua espanhola usadas no continente americano. A omissão dessa informação no MP, seguida da ausência de indicações de livros, *sites*, revistas, filmes e/ou músicas sobre o tema, não refletem dois dos critérios avaliativos do manual do professor das coleções submetidas ao edital de convocação 02/2015:

26. Referências suplementares (sitios de internet, libros, revistas, filmes, outros materiales) que apoyen actividades propuestas no libro do estudante, no cd em áudio e na mídia que compõe/integra a coleção [...] e 30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados as comunidades que se expressam por meio dessa língua." (BRASIL, 2015, p. 51).

Outro exemplo do distanciamento entre a afirmação, do manual do professor, de que a variação linguística da língua espanhola não é abordada, na coleção *Entre Líneas*, de modo simplificado ou reduzido é o quadro, ilustrado na figura 14, cujo objetivo é descrever as diferentes pronúncias do fonema /d/, dependendo da região ou país onde é falado, mas que podemos observar que apenas a Espanha e suas regiões são citadas.

As informações do quadro não se referem à variação na pronúncia do fonema /d/ nas variedades da língua espanhola faladas nos países hispano-americanos, levando professores e alunos a inferirem que a pronúncia debilitada do fonema /d/, em posição de coda silábica, é comum a todos os países hispano-americanos. Sobre a variação na pronúncia do fonema /d/ nas variedades da língua espanhola usadas nos países hispano-americanos, Izquierdo (2010) afirma que nas regiões andinas do Peru e da Bolívia, nas quais o espanhol está em contato com o

quéchua e o aimará, há um ensurdecimento das consoantes oclusivas sonoras, como o fonema oclusivo alveolar sonoro /d/.

Figura 14 – Variação na pronúncia do fonema /d/ da coleção *Entre Líneas* – quadro explicativo

En español la **d** se pronuncia de maneras distintas, de acuerdo con los países o regiones:

- En la mayor parte de los países se pronuncia la **d** de manera débil, apenas perceptible con el sonido /d/.
- En algunas zonas del centro de España se cambian el sonido /d/ por /z/.
- En otras zonas de España se produce la pérdida del sonido /d/ al pronunciarse palabras como **pared** ("paré"), **finalidad** ("finalidá") y **ciudad** ("ciudá").

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, livro 4, p. 40).

Nesse momento da análise, nos parece relevante esclarecer que nosso segundo objetivo era apenas analisar as orientações teórico-metodológicas dadas ao professor, tanto no manual do professor quanto nas notas ao longo do livro do aluno, mas ao observarmos que muitas informações dadas na seção sobre variação linguística do MP não se refletiam na abordagem dada aos fenômenos variáveis no livro do aluno, decidimos trazer, para esta seção, alguns quadros do livro do aluno que evidenciam esse distanciamento.

Chama a atenção o descompasso entre a abordagem dada aos fenômenos variáveis do *ceceo/seseo* e da pronúncia variável do fonema oclusivo alveolar sonoro /d/ no livro do aluno e a afirmação dada aos professores, no manual do professor de que a coleção *Entre Líneas* “trata de mostrar a variação sem simplificações ou reduções” (SILVA, MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219). Esse descompasso entre o que é afirmado no MP e o que é proposto ao aluno nas unidades didáticas também não reflete o critério avaliativo do manual do professor número 24 do edital de convocação 02/2015, "a relação entre a proposta teórico-metodológica assumida no livro do professor com o que se apresenta nos livros do estudante, no cd em áudio e na mídia digital que integra a coleção" (BRASIL, 2015, p. 51).

Quanto às orientações dirigidas ao professor no livro do estudante, nos quatro volumes que compõem a coleção *Entre Líneas*, há apenas uma nota sobre variação linguística no livro do 6º ano (Figura 15).

Figura 15 – Nota para o professor no livro do estudante da coleção *Entre Líneas*



Fonte: Silva, Martins e Mesquista (2015, livro 1, p. 91).

As imagens que acompanham a nota, ilustrada na figura 15, fazem referência a um texto extraído do blog pessoal do escritor e artesão espanhol Jerónimo Sánchez. A atividade solicita aos alunos que observem as imagens e escrevam abaixo de cada uma a ação cotidiana a qual a imagem corresponde. Desse modo, notamos que a atividade não faz nenhuma referência ao horário que Jerónimo Sánchez pratica as ações, mas as informações contidas na nota ao professor trazem esclarecimentos sobre as variações na expressão da hora em espanhol.

Podemos observar nesta nota que as autoras da coleção *Entre Líneas* relacionam a variação lexical na expressão da hora às variedades linguísticas da língua espanhola e a maior ou menor formalidade da expressão pelo falante, mas no MP as autoras não esclarecem aos professores de ELE sobre o que a coleção entende por variedades linguísticas e por variação estilística. Provavelmente, deixando a cargo do professor buscar por conta própria mais informações sobre o tema, como concluíram Sousa (2013) e Brasil (2020) em suas pesquisas sobre a abordagem da variação linguística em LD distribuídos pelo PNLD para o ensino médio.

Dessa maneira, compreendemos que a abordagem da variação linguística, no MP da coleção *Entre Líneas*, não reflete os critérios eliminatórios 24, 26 e 30 do edital de convocação 02/2015, a saber:

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) será excluído o manual do professor que não apresentar: [...] 24. a relação entre a proposta teórico-metodológica assumida no livro do professor com o que se apresenta nos livros do estudante, no cd em áudio e na mídia digital que integra a coleção; [...] 26. Referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante no cd em áudio e na mídia digital que integra/ compõe a coleção. [...] 30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua. (BRASIL, 2015, p. 51).

O descompasso entre os critérios 24, 26 e 30 do edital de convocação 02/2015 e a abordagem dada ao objeto do conhecimento variação linguística no MP foi evidenciada, na análise que atestou que (i) a proposta teórico-metodológica apresentada no MP é incoerente com a apresentada nos quadros explicativos apresentados ao aluno, visto que, nas orientações teórico-metodológicas, a coleção *Entre Líneas* afirma que a questão da variação linguística deve ser trabalhada sem reduções e simplificações, mas em nossa análise observamos explicações genéricas para descrever as variantes linguísticas das variedades usadas na América hispano-falante; (ii) não apresentou referências para que o professor de ELE pudesse propor aos estudantes atividades complementares acerca da variação linguística da língua espanhola; e (iii) não apresentou ao professor informações e/ou fontes de pesquisa que lhe proporcionassem condições de ampliar seus conhecimentos sobre os traços linguísticos que diferenciam as comunidades de fala que se expressam na língua espanhola.

Um dos princípios orientadores do edital de convocação 02/2015 propõe que as concepções teórico-metodológicas que norteiam as coleções didáticas “devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente” (BRASIL, 2015, p. 49) e complementa, um pouco mais adiante no mesmo edital que “uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática” (BRASIL, 2015, p. 49). Nessa direção, reiteramos que o MP da coleção *Entre Líneas*, no que se refere a abordagem da variação linguística, não apresenta aos professores propostas que estimulem os docentes de ELE a ensinar as variantes linguísticas das variedades de prestígio usadas na América hispano-falante.

Tendo em vista o exposto, nossa hipótese sobre o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas da coleção *Entre Líneas* foi refutada. Nossa hipótese era que a coleção apresentasse as principais orientações sobre o ensino da variação linguística propostas pelos documentos oficiais. Contudo, observamos que a coleção não atendeu a três critérios eliminatórios, específicos da avaliação do MP, presentes no edital

de convocação 02/2015. Além disso, ela não propõe atividades e/ou quadros que oportunizassem, ao professor de ELE, a possibilidade de conscientizar seus alunos da existência da variação na língua espanhola, partindo de exemplos de variação linguística no PB, como orientam os PCN-LE (1998b) e consta na seção sobre variação linguística do MP da coleção. “está a importância de conscientizar o estudante acerca da existência da ‘variedade’ tanto na língua estrangeira que está aprendendo como em sua própria língua, como consta nos PCN-LE”⁷⁷ (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219, tradução nossa).

5.2.2 Coleção *Por el mundo en español*

O MP da coleção *Por el mundo en español* traz uma seção sobre variação linguística, na qual apresenta a variação e a mudança linguísticas como propriedades estruturais das línguas naturais, partindo das discussões empreendidas por Bagno (2012), Calvet (2009) e Soares (2006), atendendo ao critério avaliativo do edital de convocação 02/2015. Além disso, esclarece aos professores que as avaliações dos falantes sobre os usos linguísticos "são atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos" (SOARES, 2006, p. 41 *apud* MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 207).

A seção sobre variação linguística também explica aos professores de ELE que as diferentes variedades linguísticas marcam a identidade de seus falantes e são igualmente lógicas e estruturadas, como orientam os PCN-LE (1998b).

Vimos, na seção 5.1.2, como a coleção *Por el mundo en español* aborda as diferentes normas de prestígio da língua espanhola, em conformidade com o que foi dito em seu MP "Não podemos, de igual maneira, acreditar que exista uma variedade 'internacional' ou estandar, que consiga se sobrepor a todas as variedades da língua espanhola (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 207). Além disso, chamou-nos a atenção a abordagem da coleção aos valores sociossimbólicos atribuídos a variante-padrão *sumercé* da variedade de prestígio colombiana na atividade proposta no livro do 9º ano, que traz uma propaganda colombiana, na qual o uso do pronome *sumercé* é apresentado aos alunos (Figura 16).

⁷⁷ Citação original: “está la importancia de concienciar al estudiante acerca de la existencia de la ‘variedad’ tanto en la lengua extranjera como en su lengua propia, como consta en los PCN-LE (SILVA, MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219).

Figura 16 – Propaganda colombiana da coleção *Por el Mundo em Español*



Mural em Colômbia, em 2013.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, livro 4, p. 24).

Na seção intitulada *¿Qué dicen las propagandas? ¿Y como lo dicen?*, presente no capítulo 1 do livro do 9º ano, a coleção *Por el mundo em español* traz a propaganda, ilustrada na figura 16, acompanhada da seguinte nota para o professor:

Professor (a), neste momento é importante esclarecer que o uso de *usted*, em muitas partes da Colômbia, representa um tratamento afetivo, de proximidade e não de formalidade como em outras regiões. No entanto o uso de *sumercé*, além de uma marca de identidade, também nos esclarece que a ideia da propaganda é representar o tratamento formal. (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, livro 4, p 24)⁷⁸.

A coleção alerta ao professor de ELE para o fato de que o pronome *usted* em muitas regiões da Colômbia é usado em situações de maior intimidade entre os interlocutores e não de distanciamento e respeito. Além disso, apresenta aos alunos e professores o uso formal do pronome de tratamento *sumercé*.

⁷⁸ Citação original: “Profesor (a), en este momento, es importante aclarar que el uso de ‘usted’ en muchas partes de Colombia representa un tratamiento afectivo, de cercanía, y no de formalidad como en otras regiones. Sin embargo, el uso de ‘sumercé’, además de una marca de identidad, también nos aclara que la idea del mural es representar el tratamiento formal.” (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 231).

A variação entre as formas de tratamento *tú, vos, usted* e entre *vosotros* e *ustedes* é objeto de estudo de muitas pesquisas variacionistas (FONTANELLA WEINBERG, 1999; CALDERÓN CAMPOS, 2010; CARRICABURO, 2015), mas a forma de tratamento *sumercé* não aparece nas descrições desses pesquisadores. No que se refere ao uso de *usted* como forma de tratamento usada para expressar maior intimidade entre os interlocutores, essa descrição se encontra em todos os autores supracitados.

O MP faz uma observação acerca da influência do ensino regular sobre as crenças/avaliações de professores e alunos de ELE quanto aos valores sociais de prestígio e de estigma atribuídos às variantes linguísticas de uma LE pelos alunos:

Em um trabalho com uma língua que não é a materna, muitas vezes pode ser difícil desenvolver essa percepção com os alunos, posto que, em sua maioria, não estão inseridos nas comunidades de fala da língua que aprendem na escola e, por isso, não constroem noções prévias de prestígio ou de preconceito sobre essa língua. O que queremos dizer com isso é que, muitas vezes, a construção de preconceitos e estereótipos em relação a uma língua estrangeira se dá dentro do próprio aprendizado escolar dessa língua (MORAES; VARGAS; PAIXÃO; MARTINS, 2015, p. 231).

É pertinente esse alerta e corrobora com os resultados de pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas de professores e estudantes de graduação de ELE sobre as variedades linguísticas da língua espanhola (IRALA, 2004; PEREIRA, 2021). No sentido de que apontam que os docentes de ELE, mesmo quando afirmam se identificar com variedades de prestígio hispano-americanas, como a argentina e a mexicana, tendem a considerar as variantes próprias da norma-padrão madrilenha como as mais “corretas” e “puras”, sobretudo, em contextos de escrita monitorada. Ambas as pesquisas indicam que o trabalho sistemático com a norma-padrão madrilenha durante o percurso formativo dos professores de ELE influencia a crença desses docentes de que esta variedade é a mais “usual” e “correta”.

Vimos na subseção 2.1.1 que ideologias linguísticas, como "língua de encontros", "língua como pátria comum", difundidas pela política linguística pan-hispânica influenciam a identidade linguística dos professores de ELE, contribuindo para a estigmatização das variedades de prestígio hispano-americanas por docentes e estudantes brasileiros de ELE, apesar do sentimento de pertencimento à América latina, identificado por Pereira (2021).

Em seu MP, a coleção *Por el mundo en español* justifica a ausência de quadros com listas de palavras sobre a variação lexical diatópica, nas unidades didáticas, por meio da explicação de que os autores entendem que é no convívio com a variação linguística que os aprendizes irão ampliar seu repertório linguístico, por isso a coleção esclarece, na seção sobre variação linguística de seu MP, que procurou trazer diferentes gêneros textuais em circulação

em diferentes comunidades de fala do mundo hispanofalante, e atribuem a ausência de uma ou outra variedade às limitações inerentes ao gênero LD.

Dentro da abordagem da variação linguística na coleção *Por el mundo en español*, destacamos os quadros explicativos sobre os principais fenômenos variáveis da língua espanhola, a saber: *seseo/ceceo*; *yeísmo*; aspiração do fonema /s/ em posição de coda silábica; *voseo*, usos dos pronomes *vosotros* e *ustedes*. Ademais, observamos que apenas o uso variável do pronome *vosotros* foi abordado pela coleção nas atividades propostas ao aluno.

Desse modo, a análise da abordagem da variação linguística no MP da coleção *Por el mundo en español* confirmou nossa hipótese, pois além do MP trazer uma seção sobre variação linguística que aborda questões presentes nos documentos oficiais e relevantes para a construção de uma pedagogia da variação hispânica - como (i) a variação linguística como propriedade estrutural das línguas naturais; (ii) o esclarecimento de que as avaliações dos falantes sobre os usos linguísticos são culturalmente aprendidas; e (iii) todas as variedades linguísticas são igualmente lógicas e estruturadas e marcam a identidade de seus falantes -, não há orientações didáticas para o professor de ELE sobre o trabalho pedagógico com a variação linguística da língua espanhola.

5.2.3 Coleção *Cercanía*

A coleção *Cercanía* não apresenta nas orientações teórico-metodológicas do MP nenhuma seção sobre o ensino da variação linguística da língua espanhola. A ausência dessa seção inviabiliza o cumprimento do nosso segundo objetivo específico: *analisar o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas das coleções didáticas sob análise*. Desse modo, nesta subseção, ponderamos que a ausência, no edital de convocação 02/2015, de um critério avaliativo do MP que fizesse referência explícita à diversidade linguística do componente curricular língua estrangeira moderna, pode ter motivado as autoras da coleção *Cercanía* a não incluírem uma seção sobre variação linguística no MP, como o fizeram as outras duas coleções que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

Destacamos que, dos critérios apresentados pelo citado edital, o que mais se aproxima da obrigatoriedade de informações sobre a diversidade linguística da língua estrangeira no MP é o critério 30: "informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua" (BRASIL, 2015, p. 51). No entanto, a redação do critério não deixa claro que a variação

linguística é um traço cultural que contribui para a atividade do professor e, principalmente, para a produção e compreensão de sentidos.

Os editais de convocação do PNL D para o componente curricular língua estrangeira moderna, desde a primeira edição em 2011, apresentam critérios específicos de avaliação para o livro do aluno voltados para o trabalho com a diversidade linguística das línguas naturais, por meio da presença de gêneros discursivos autênticos e da reflexão sobre os valores sociossimbólicos de prestígio e de estigma atribuídos às diferentes variedades que compõem a língua estudada.

Na próxima seção, sistematizaremos as abordagens dadas ao pluricentrismo normativo e à variação linguística da língua espanhola nos LD de espanhol, selecionados pelo PNL D 2017; e refletiremos, à luz do nosso referencial teórico, se as abordagens descritas contribuem ou não para a promoção de uma pedagogia da variação hispânica no ensino de ELE para brasileiros.

5.3 Sistematização da abordagem dada à variação hispânica nas coleções analisadas

Os documentos curriculares da Educação básica brasileira, como os PCN-LE (1998b) e OCEM (2006) indicam, como um dos objetivos do ensino da variação linguística na Educação básica brasileira, levar os alunos a distinguir a norma-padrão, aqui entendida como modelo de língua idealizado para uso em situações monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008) das normas prestigiadas/cultas, aqui entendidas como usos linguísticos espontâneos dos falantes com antecedentes urbanos e com nível superior completo (BAGNO, 2003, 2007).

De acordo com Faraco (2008), a confusão feita pelo senso comum entre língua e norma-padrão contribui para que a escola básica brasileira ainda não tenha conseguido “deixar de ser uma instituição meramente reprodutora dos estigmas e dos preconceitos linguísticos, da cultura do erro e de uma norma artificial” (FARACO, 2008, p. 188).

Vimos, na seção 3.2, que os critérios eliminatórios do edital de convocação 02/2015, na área de línguas estrangeiras, não fazem referência explícita ao preconceito linguístico. Esse fato pode dar margem para que os autores não contemplem atividades que explorem valores socioculturais atribuídos às variantes linguísticas da língua espanhola.

Nesta seção, discutiremos em que medida os resultados encontrados nesse estudo sobre a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola e ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor de ELE contribuem para o ensino da heterogeneidade linguística como propriedade estrutural dos

sistemas linguísticos das línguas naturais e sobre os seguintes temas: valores socioculturais atribuídos às variantes linguísticas, norma-padrão e inteligibilidade entre variedades de uma mesma língua, como orientam os documentos oficiais e os editais do PNLD.

É oportuno recordar que nesta pesquisa entendemos o LD como um objeto sócio-histórico cuja produção está vinculada a valores, ideologias e visões de língua, tal como proposto por Daher, Freitas e Sant'anna (2013). Desse modo, procuramos, por meio da leitura glotopolítica dos nossos dados, analisar como o objeto de conhecimento variação linguística é abordado nos LD de ELE produzidos e editados no Brasil.

Acreditamos que analisando, à luz de uma leitura glotopolítica, a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola pelos LD selecionados pelo último PNLD que contemplou o componente curricular língua estrangeira moderna, poderemos compreender as motivações que levam o ensino de ELE no Brasil a ter dois vieses antagônicos: o discurso oficial de integração regional com o Mercosul e a produção de material didático que ensina predominantemente a norma-padrão madrilenha (PONTES, 2014).

Assim é que, para analisar a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, buscamos estabelecer relações entre as orientações dadas pelos documentos oficiais e pelos editais de convocação do PNLD para o ensino da variação linguística e as orientações dadas pelo Plano curricular do IC.

Sobre o pluricentrismo normativo da língua espanhola nos LD selecionados pelo último PNLD que contemplou a língua espanhola, evidenciamos que em todas as coleções analisadas as atividades de análise linguística, compreensão auditiva, produção oral e escrita privilegiam o trabalho pedagógico com as variantes próprias da norma-padrão madrilenha, em maior ou menor medida.

Considerando nosso primeiro objetivo específico, observamos que o tratamento dado à variação linguística da língua espanhola pelas coleções analisadas está mais alinhado às orientações dadas pelo plano curricular do Instituto Cervantes, que preconiza a escolha de uma norma ou modelo de língua para ser ensinado aos estudantes de ELE, do que com o preconizado pelos documentos oficiais da Educação básica no Brasil, que orientam que os materiais didáticos proponham reflexões sobre o fenômeno da variação linguística como uma propriedade estrutural, tanto na língua materna dos estudantes quanto nas línguas estrangeiras, enfatizando reflexões sobre como as variantes de variedades estigmatizadas marcam seus falantes ao ponto de “excluí-los de certos bens materiais e culturais” (BRASIL, 1998b, p. 47).

Em linhas gerais, a coleção *Por el mundo en español* é a que mais se aproxima das recomendações feitas pelos documentos oficiais para o ensino da variação linguística da língua

espanhola na Educação básica brasileira. A coleção propõe uma atividade sobre os diferentes valores do pronome *vosotros*, dependendo das normas linguísticas compartilhadas pelos falantes, facultando assim ao aluno do ensino fundamental a compreensão da variação linguística como uma possível marca da identidade cultural dos falantes, nos moldes do que sugerem os PCN-LE (1998b).

A abordagem dada ao ensino da variante *vos*, que foi objeto de reescrita em atividades propostas pelas coleções *Entre Líneas* e *Cercanía*, foi a que mais se distanciou das orientações dadas pelos documentos oficiais. A coleção *Cercanía*, além de solicitar que o aluno substitua a variante *vos* (variante identitária do espanhol argentino) pela variante *tú*, também orienta o professor que ensine aos alunos que quando estes forem se comunicar com um espanhol devem usar as variantes próprias da norma-padrão madrilêna. Diante dessa constatação, ficam alguns questionamentos: por que o LD faz essa orientação ao professor, se não for por um alinhamento com a concepção de língua pan-hispânica? Por que o LD, produzido no Brasil por autores brasileiros, não propõe atividades com personalidades hispano-americanas?

Sobre nossa segunda pergunta de pesquisa, a saber: *em que medida a variação linguística da língua espanhola é contemplada nas orientações teórico-metodológicas das coleções que compõem nosso corpus*, entendemos que a ausência de um critério avaliativo específico no edital de convocação 02/2015 sobre a presença de orientações teórico-metodológicas a respeito do objeto de conhecimento variação linguística no MP pode ter levado as autoras da coleção *Cercanía* a não incluírem nenhuma seção sobre esse conteúdo no MP da coleção.

De acordo com as OCEM (2006), uma das funções do MP é estruturar a prática pedagógica do professor em sala de aula, tanto oferecendo complementação didática para os conteúdos abordados no livro do aluno quanto fornecendo ao professor informações sobre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a obra. Desse modo, a coleção *Cercanía* não apresenta complementação didática sobre o objeto de conhecimento variação linguística, embora, como vimos na seção 5.1.3, as unidades didáticas da coleção trazem textos de diferentes comunidades de fala e atividades sobre os fenômenos do *voseo*, do *yeísmo* e do *seseo/ceceo*.

A importância da complementação didática disponibilizada nas orientações teórico-metodológicas dos LD vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Sousa (2013) que, ao entrevistar professores do ensino médio, ouviu como resposta que estes não conheciam nem as OCEM (2006) nem o PPP da escola. Nesse sentido, podemos inferir que se os professores

desconhecem as OCEM e o PPP, também desconhecem definições como variável linguística, variantes, variedades, estilo/registo, variação estilística/de registo e o problema empírico da avaliação das variantes pelos falantes. Logo, a ausência dessas definições nas unidades didáticas dos LD de ELE dificulta ainda mais a promoção de uma pedagogia da variação hispânica na Educação básica brasileira.

É oportuno recordar que Faraco (2008) considera que a pouca assimilação das recomendações feitas pelos documentos oficiais por professores da Educação básica pode estar associada à linguagem usada nesses documentos, que pode fazer pouco sentido para esses professores. O autor conclui que, enquanto não for dado aos docentes da escola básica um papel de protagonistas nas renovações de suas práticas de ensino, os teóricos, elaboradores de diretrizes e professores da Educação básica continuarão andando em rotas paralelas.

A coleção *Entre Líneas* traz uma seção sobre variação linguística, na qual afirma que “o contexto de ensino/aprendizagem de língua espanhola para brasileiros exige que a questão da variação linguística seja apresentada e desenvolvida ao longo de todo o processo” (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219). No entanto, as atividades propostas pela coleção trabalham o objeto do conhecimento variação linguística, tendo a norma-padrão madrilenha como referência, e os quadros com informações sobre os fenômenos variáveis apresentam as variedades usadas na Espanha e nos países hispano-americanos, como se estas fossem um bloco homogêneo.

Apesar de, na página 91 do livro do 6º ano, as autoras mencionarem, em nota explicativa, os fatores extralinguísticos que condicionam a variação na expressão da hora, no MP da coleção não há informações sobre os conceitos de variedades linguísticas e de registo.

A coleção *Por el mundo en español* traz em seu MP uma seção sobre variação linguística, na qual esclarece que: (i) a avaliação dos falantes sobre os usos linguísticos não está fundamentada em critérios linguísticos, como acredita o senso-comum, mas em valores sociais que são transmitidos culturalmente; (ii) a variação linguística identifica os falantes, como orientam os PCN-LE (1998b) e (iii) o ensino regular de ELE influencia as crenças de professores e alunos sobre os valores de prestígio e estigma atribuídos às variantes linguísticas.

O MP também traz uma justificativa sobre a ausência de quadros relacionados à variação lexical diatópica nas unidades didáticas, argumentando que é no convívio com a variação linguística que os alunos ampliam seu repertório linguístico. Além disso, os autores atribuem a ausência de textos de algumas comunidades de fala às limitações inerentes ao gênero LD.

No que se refere às notas feitas ao professor nas unidades didáticas da coleção *Por el mundo en español*, destacamos os esclarecimentos feitos sobre o uso formal da forma de tratamento *sumercé* em muitas regiões da Colômbia.

A fim de compreendermos melhor o papel dos LD na promoção de uma pedagogia da variação hispânica no ensino de ELE para brasileiros, consideramos conveniente apresentar nossos achados em um quadro. Informamos ao leitor que as características elencadas se fundamentam nos resultados da análise dos dados coletados na presente investigação:

Quadro 4 – Síntese das abordagens da variação hispânica nas coleções analisadas

Abordagem dos fenômenos variáveis que contribui para a promoção de uma pedagogia da variação hispânica	Abordagem dos fenômenos variáveis que não contribui para a promoção de uma pedagogia da variação hispânica
<ul style="list-style-type: none"> • Descreve os fenômenos de variação linguística da língua espanhola, considerando os valores socioculturais neles implicados. • Traz no Manual do professor informações sobre o pluricentrismo normativo da língua espanhola. • Apresenta quadros que explicam como uma mesma forma linguística pode ser interpretada de modos diferentes, dependendo das normas linguísticas compartilhadas pelos falantes, apresentando a variação linguística como uma possível marca da identidade cultural dos falantes, como sugerem os PCN-LE (1998b). 	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve os fenômenos de variação linguística da língua espanhola tendo a norma-padrão madrilenha como modelo de referência. • Apresenta atividades que propõem a substituição de variantes usadas em um gênero textual autêntico pelas variantes próprias da norma-padrão madrilenha. • O Manual do professor não traz nenhuma sessão sobre variação linguística • Apresenta quadros com informações genéricas sobre as comunidades de fala onde ocorrem o fenômeno estudado. • Apresenta as variedades usadas na Espanha e na América hispanofalante como se fossem dois blocos homogêneos.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos observar no quadro 4, os livros didáticos sob análise, produzidos e editados no Brasil por autores brasileiros, abordam os fenômenos variáveis da língua espanhola de um modo que pouco contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia da variação hispânica. Isso pode ser verificado quando evidenciamos que das três coleções analisadas apenas a coleção *Por el mundo en español* apresentou abordagens que contribuem para a promoção de reflexões sobre os valores de prestígio atribuídos a fenômenos variáveis como o *yeísmo*, o *voseo* e o *seseo*; sobre a influência da cultura da padronização sobre as

avaliações subjetivas dos falantes acerca dos usos linguísticos e sobre a variação linguística como uma possível marca de identidade cultural.

Sendo assim, os resultados de nossa investigação apontam em duas direções: (i) a existência de coleções didáticas que abordam a variação linguística de um modo que auxilia o professor de ELE a trabalhar com seus alunos as questões propostas pelos documentos oficiais sobre o objeto de conhecimento variação linguística e (ii) a existência de coleções que apresentam atividades e quadros explicativos sobre os principais fenômenos variáveis da língua espanhola que dificultam o desenvolvimento de uma pedagogia da variação hispânica, como é o caso das atividades que solicitam que o aluno reescreva enunciados produzidos com a variante *vos*, na variante *tú*.

6 CONCLUSÃO

Dividimos a análise dos dados em dois momentos. No primeiro, investigamos a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola; no segundo, analisamos em que medida a variação da língua espanhola é contemplada nas orientações teórico-metodológicas dadas aos professores nas coleções analisadas.

Nessa direção, procuramos construir um percurso teórico que buscou apontar a influência da política linguística pan-hispânica, dos documentos oficiais da Educação básica brasileira e dos editais do PNLD na abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, com ênfase no tratamento dado aos fenômenos variáveis nas atividades propostas aos alunos.

Assim, no segundo capítulo, apresentamos: (i) os principais conceitos da TVM, seguidos de exemplos da realidade sociolinguística da língua espanhola; (ii) as diferentes conceituações do termo norma e suas implicações para o ensino da variação linguística das línguas naturais e (iii) a política linguística do pan-hispanismo e seus reflexos no ensino de ELE.

Ademais, de modo a complementar o embasamento teórico da investigação, elaboramos um terceiro capítulo, no qual discorremos sobre: (i) o conceito de língua como sistema linguístico heterogêneo no edital de convocação 02/2015 e nos PCN-LE (1998b), PCN-EM (2000), OCEM (2006) e na BNCC (2018); (ii) o panorama histórico da produção de LD de ELE no Brasil desde 1920; (iii) os limites impostos aos professores elaboradores de LD tanto pelo mercado editorial quanto pelos editais de convocação do PNLD e (iv) as contribuições da aplicação dos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e dos resultados das pesquisas nessa área para a construção de uma pedagogia da variação hispânica.

Nossa pesquisa bibliográfica sobre os problemas decorrentes da identificação da norma-padrão de uma língua com a língua em si (seção 2.2) e sobre a aplicação da política linguística pan-hispânica ao ensino de ELE (seção 2.3) deu suporte às análises empreendidas em decorrência da primeira pergunta de pesquisa (seção 5.1).

Nesse sentido, enfatizamos que pesquisadores como Fanjul (2011), Milroy (2011) e Ponte (2013) apontam que instituições como o IC, a RAE/ASALE vem promovendo a ideologia linguística de que a norma-padrão madrilenha é a pátria-mãe de todos os hispanofalantes, desconstruindo assim discursos nacionalistas que apoiem o ensino e a produção de material didático cujo modelo de língua tenha por referência outras variedades de prestígio da língua espanhola.

Como vimos na introdução, no caso específico da produção de LD para o ensino de ELE no Brasil, além dos documentos norteadores da Educação básica sugerirem que a educação linguística em nosso país não deve se restringir ao ensino da norma-padrão, o principal argumento que justifica o ensino de ELE nas redes de ensino brasileiras se baseia no interesse geopolítico do Estado brasileiro em fortalecer os laços com os 7 países⁷⁹ que fazem fronteira com o Brasil, cuja língua oficial é o espanhol.

A partir disso, nosso procedimento de análise consistiu em observar se os dados coletados nos LD, produzidos e editados no Brasil e distribuídos via PNLD 2017, se aproximavam das orientações dadas pelo Plano curricular do IC para o ensino de ELE ou das orientações dadas pelos documentos oficiais e editais de convocação do PNLD para o ensino da variação linguística na Educação básica brasileira. Dessa forma, esquadrimos a qual das orientações a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD que compõem nosso *corpus* mais se aproximava.

Vimos na seção 2.3 que, de acordo com Lagares (2003), Hamel (2004), Fanjul (2011) e Ponte (2013), o Instituto Cervantes representa no mundo a política linguística pan-hispânica para o ensino de ELE, na qual o pluricentrismo normativo da língua espanhola é reconhecido no discurso, mas a norma adotada pelo IC, como modelo de língua para o ensino de ELE, para a produção de material didático e para a formação de professores, é a norma-padrão madrilenha.

Nosso interesse pela abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nos LD de ELE foi motivado por dois fatores: (i) a pesquisa de Ponte (2013), que analisou LD produzidos na Espanha, utilizados no ensino de ELE no Brasil, e relacionou o apagamento dos traços característicos das normas de prestígio hispano-americanas nesses manuais a um dos efeitos da política linguística pan-hispânica e (ii) a incoerência, observada por Rajagopalan (2013), entre o discurso que justifica o ensino da língua espanhola a aprendizes brasileiros e a falta de clareza em relação às variedades da língua a serem trabalhadas nos LD de ELE usados no Brasil. Dito isso, nossa primeira hipótese considerou que a norma de referência na abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nos LD aprovados pelo PNLD 2017 fosse a norma-padrão madrilenha.

Ao longo da nossa análise, diferente do observado por Ponte (2013) nos LD produzidos e editados na Espanha, não observamos um apagamento das normas de prestígio hispano-americanas nos LD selecionados pelo PNLD 2017. Contudo, notamos uma

⁷⁹ Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela.

predominância do trabalho pedagógico das coleções com as variantes linguísticas próprias da norma-padrão madrilenha, evidenciando uma abordagem mais alinhada com o proposto pelo Plano curricular do IC do que com as orientações dadas pelos documentos oficiais da Educação básica brasileira. Orientações estas que orientam que os LD, destinados aos anos finais do ensino fundamental, apresentem aos alunos a variação linguística como uma propriedade estrutural, tanto na língua materna dos estudantes quanto na língua estrangeira objeto de ensino.

Assim, os resultados encontrados vão de encontro as orientações dadas pelos PCN-LE (1998b) e pelos editais de convocação do PNLD que contemplaram o componente curricular língua estrangeira (2011, 2014 e 2017), os quais destacam a relevância do ensino da heterogeneidade do sistema linguístico das línguas naturais, desde os anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de levar os estudantes a compreender que as práticas de linguagem são atravessadas por sentimentos e valores estreitamente vinculados aos processos históricos de formação das sociedades.

Destarte, evidenciamos que a coleção *Entre Líneas* contemplou a variedade de prestígio argentina em atividades auditivas e de análise linguística, mas solicitou que os alunos reescrevessem os enunciados produzidos com a variante *vos* (variante identitária do espanhol argentino) pela variante *tú*, induzindo os estudantes a considerarem a variante *vos* como incorreta. Além disso, a coleção *Entre Líneas* pediu que os alunos identificassem traços característicos da norma-padrão madrilenha, mas a mesma solicitação não foi feita em relação às demais variedades de prestígio da língua espanhola trabalhadas pela coleção.

A coleção *Cercanía* solicitou que os alunos reescrevessem os verbos conjugados no pronome *vos*, na receita de alfajores argentinos, para o imperativo *tú*. Além disso, orientou o professor, em uma atividade de produção textual, a explicar aos alunos que o pronome que deve ser usado para fazer perguntas ao tenista espanhol, Rafael Nadal, quando este tinha doze anos, é o *tú*, pois Rafael é espanhol. Aqui cabem alguns questionamentos: por que o LD faz essa orientação ao professor, se não for por um alinhamento com as orientações dadas pelo Plano curricular do Instituto Cervantes para o ensino de ELE? Por que o LD não propõe atividades semelhantes com personalidades hispano-americanas?

A coleção *Por el mundo en español*, na seção A variação linguística do MP, esclarece aos professores de ELE brasileiros que, na opinião dos autores, não há uma variedade internacional do espanhol que se sobreponha às demais variedades de prestígio da língua espanhola. No entanto, o que nossa análise evidenciou foi que a coleção se limitou a apresentar a realidade pluricêntrica das normas de prestígio da língua espanhola ao aluno de ELE brasileiro em quadros explicativos e, diferente das outras duas coleções analisadas, não propôs atividades

sobre o tema, deixando a cargo do professor de ELE, como concluiu Souza (2013), desenvolver ou não atividades para o trabalho pedagógico com os fenômenos variáveis da língua espanhola.

Com efeito, os dados analisados, de um modo geral, evidenciam que as coleções didáticas *Entre Líneas*, *Por el mundo en español* e *Cercanía*, embora busquem, em maior ou menor medida, apresentar as variantes identitárias das variedades de prestígio faladas na América hispânica, adotam a norma-padrão madrilenha como norma de referência para o ensino de ELE a brasileiros. Essa abordagem ao pluricentrismo normativo da língua espanhola é legitimada pela política linguística pan-hispânica e difundida internacionalmente pelo IC como modelo de língua para o ensino de ELE, distanciando-se do recomendado pelos documentos oficiais, pelos editais de convocação do PNLD e pelo discurso oficial que justifica o ensino de ELE no Brasil.

Além de todas as contradições apontadas no parágrafo anterior, a predominância de atividades que enfatizam o ensino das variantes próprias da norma-padrão madrilenha, nos LD sob análise na presente investigação, aponta para uma possível influência da formação inicial e continuada e/ou das crenças dos professores-autores na abordagem dada ao pluricentrismo das variedades de prestígio da língua espanhola nos LD produzidos e editados no Brasil.

Considerando o fato de que todas as coleções apresentam textos autênticos com variantes identitárias de prestígio em suas respectivas comunidades de fala, por que, no momento de elaborar as atividades, estas variantes não são retomadas ou são abordadas tendo a norma-padrão madrilenha como referência? Como esse tipo de atividade pode contribuir para a formação/trabalho pedagógico do professor de ELE brasileiro que queira ensinar a variação linguística da língua espanhola?

Ao analisar as relações entre as crenças e/ou vínculos identitários com variedades linguísticas da língua espanhola de graduandos em Letras-espanhol de duas universidades brasileiras e as variantes linguísticas selecionadas por esses alunos em língua espanhola, Pereira (2021) observou que as experiências dos futuros professores, tanto como docentes quanto discentes de espanhol, influenciam o uso de variantes próprias da norma-padrão madrilenha, ou de outras variedades de prestígio da língua espanhola. A pesquisadora enfatiza que as crenças de “mais geral” e “mais correta” favorecem o uso de variantes próprias da norma-padrão madrilenha, enquanto os vínculos identitários com a variedade rio-platense favorecem o uso do *voseo*.

A presença predominante de atividades que abordam as variantes características da norma-padrão madrilenha, seguidas de atividades que abordam variantes características de outras variedades, mas tendo a norma-padrão madrilenha como referência, em nossos dados,

demonstram que é possível que haja uma influência das crenças apontadas por Pereira (2021) atuando nas escolhas linguísticas dos professores-autores de LD de ELE para brasileiros.

Em relação à abordagem dada ao objeto de conhecimento variação linguística nas orientações teórico-metodológicas, evidenciamos que as coleções analisadas não oferecem ao professor de ELE brasileiro suporte didático para o trabalho com os fenômenos variáveis da língua espanhola em sala de aula. No entanto, a seção sobre variação linguística da coleção *Por el mundo en español* atendeu as orientações dos documentos oficiais, ao abordar, em seu guia metodológico, as seguintes questões: (i) a variação linguística como propriedade estrutural das línguas naturais; (ii) o esclarecimento de que as avaliações dos falantes sobre os usos linguísticos são culturalmente aprendidas e (iii) todas as variedades linguísticas são igualmente lógicas e estruturadas e marcam a identidade de seus falantes.

É relevante considerar que as abordagens dadas à variação linguística nas orientações teórico-metodológicas, nas coleções analisadas, podem ter sido influenciadas pela ausência de um critério de avaliação específico sobre o ensino da diversidade linguística da língua estrangeira moderna no Edital de convocação 02/2015. Nesse sentido, destacamos a falta de uma seção sobre variação linguística no MP da coleção *Cercanía* e o descumprimento de três critérios eliminatórios do edital de convocação 02/2015 para a avaliação das orientações teórico-metodológicas, presentes no MP da coleção *Entre Líneas*.

Considerando a centralidade que o LD ainda assume na rede pública regular de ensino brasileira (CORACINE, 2011), entendemos que a falta de suporte didático para o trabalho em sala de aula, com os fenômenos variáveis da língua espanhola nos LD de ELE, editados e produzidos no Brasil por autores brasileiros formados em nosso país, dificulta o desenvolvimento de uma pedagogia da variação hispânica na Educação básica brasileira.

É preciso, ainda, levar em consideração que esse tipo de material didático, de um modo geral, apresenta: (i) poucas atividades e/ou sugestões de filmes, músicas e leituras que contribuam para que estudantes e professores compreendam a variação linguística como uma propriedade estrutural das línguas naturais e (ii) exercícios que induzem o aprendiz a considerar as variantes de prestígio hispano-americanas como incorretas.

A primeira consequência dessa abordagem dada a variação linguística da língua espanhola pelos LD analisados está diretamente relacionada a um dos postulados da Sociolinguística variacionista, que considera a heterogeneidade linguística um reflexo da heterogeneidade social, e ao proposto pelos PCN-LE (1998b), que relaciona o ensino da variação linguística à conscientização dos estudantes de que a norma-padrão não é a única manifestação legítima da língua estrangeira.

Se considerarmos, como observou Coracini (2011), que o LD é o principal material de consulta do professor do ensino fundamental e médio da rede pública brasileira para o planejamento das aulas, a segunda consequência é a que mais dificuldades impõe a promoção de uma pedagogia da variação hispânica, uma vez que camufla a realidade sociolinguística das variedades de prestígio da língua espanhola.

No entanto, se considerarmos que o professor de ELE pode usar de sua autonomia, como propõe e incentiva o edital de convocação (02/2015), para desenvolver com seus alunos atividades que promovam o ensino da variação hispânica, tais como: (i) produzir atividades cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a consciência de que fenômenos variáveis, como o *voseo*, o *yeísmo* e o *seseo*, são considerados variantes-padrão nas variedades de prestígio faladas na maioria dos países hispano-americano; (ii) garantir aos alunos as atividades necessárias para que estes aprendam as formas e os usos de diferentes variantes de prestígio das comunidades de fala do mundo hispânico e (iii) explicar aos alunos que a cultura da padronização utiliza o ensino da norma-padrão tanto para promover socialmente os falantes que a usam quanto para discriminar falantes de outras normas.

Todas as sugestões feitas no parágrafo anterior podem ser realizadas a partir de exemplos dos conflitos normativos entre as variedades diastráticas do PB. Contribuindo, assim, para que os alunos do ensino público, em nosso país, compreendam questões relacionadas à norma-padrão e à variação linguística também em sua língua materna, como recomendam os PCN-LE (1998b), os PCN-EM (2000) e a BNCC (2018).

Pelo exposto até o momento, entendemos como um equívoco a supressão do espanhol como disciplina obrigatória do currículo da Educação básica brasileira. Fato que acarretou a falta de um capítulo da BNCC que apontasse diretrizes para o trabalho pedagógico, do professor de ELE brasileiro, com as variedades europeias e hispano americanas da língua espanhola. Além disso, a falta de editais do PNL, que estabeleçam critérios para selecionar os LD utilizados no Brasil para o ensino de ELE, contribui para a manutenção de uma política pública que esquece de que uma das funções da escola é levar o educando a compreender que ele faz parte de um mundo plurilíngue (PCN-LE, 1998).

Isso posto, encerramos essa dissertação sugerindo que os postulados teórico-metodológicos da TVM, assim como suas diferentes aplicações na área do ensino de línguas, sejam discutidos tanto na formação inicial quanto nas formações continuadas oferecidas aos professores de ELE brasileiros, pois como apontado por Bagno (2007) e Faraco (2008), a falta de uma formação sociolinguística dos professores da Educação básica é a principal responsável

pela manutenção da confusão entre a concepção de língua e o construto teórico da norma-padrão pelo senso comum.

A questão que merece destaque aqui é que os estudantes de ELE brasileiros tenham a oportunidade de refletir sobre os valores socioculturais atribuídos às diferentes variedades de prestígio da língua espanhola e de compreender que a norma-padrão madrilenha é uma das normas de prestígio da língua espanhola, não a única.

À guisa de conclusão final, salientamos que esta pesquisa buscou contribuir com o debate sobre a abordagem dada à variação linguística da língua espanhola nos LD de ELE produzidos e editados no Brasil. Em adição, salientou a importância da promoção de uma pedagogia da variação hispânica preocupada com a desconstrução do mito da língua homogênea, representada como pátria-mãe de todos os hispano-falantes.

REFERÊNCIAS

- ALEZA IZQUIERDO, M. Fonética y fonología: segunda parte *In*: ALEZA IZQUIERDO, M.; INGUITA ULTRILLA, J.M. (coord.) **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010, p. 60- 92.
- ALEXANDRE, D. J. A. **O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados na década de 40: análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. **Variedades del español de América: una lengua, diecinueve países**. Brasilia. Embajada de España, Consejería de Educación, 2004.
- ANDIÓN HERRERO, M. A; DIEGO, C.C. de. Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como Le/L₂: Dele, Siele y Celu. **Revista de lingüística teórica y aplicada**. Concepción, v.57, nº 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832019000100013. Acesso em: 26 jul. 2021.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. Los profesores de español segunda lengua/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. **Revista Signos**. Valparaiso, v. 46, nº 82, p. 155-189, 2013. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000200001. Acesso em: 04 abr. de 2020.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARNT, R; SCHERRE, P. **Dicionário: rumo a civilização da Religação e ao Bem-viver**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/rosamaria-de-medeiros-arnt-paula-pereira-scherre-orgs-dicionario/>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M.; STUBS, M.; GAGNE, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARBOSA, A.G. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 249-286.

BARROS, C. GOETTENAUER, E. (org.). **Variación lingüística y enseñanza de E/LE**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

BELL, A. Language style as Audience Design. *In*: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (org.). **Sociolinguistics: a reader**. New York: Macmillan Education, 1997.

BERDUGO, Óscar. El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector. **Cuadernos Cervantes de la lengua española**, v. 35, n. 7, p. 45-51, 2001. Disponível em: https://www.cuadernos cervantes.com/ele_30_esprececonom.html. Acesso em 22 de fev.2021.

BITTENCOURT, C. Em foco: produção, história e memória do livro didático. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

BLAS ARROYO, J. L. **Sociolingüística del español**: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madri: Ediciones Cátedra, 2005.

BORGES NETO, J. José Borges Neto. *In*: XAVIER, A. C.; CORTES, S. **Conversas com linguistas**: verdades e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 03 de jul. de 2020.

BRASIL, J. de Oliveira. **As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol PNLD (2012-2018)**: uma análise sociolinguística. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em 08 jul. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2017: língua estrangeira moderna. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio (OCEM)**. Conhecimentos de espanhol: Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2000. Disponível em http://portalmeec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24pdf Acesso em: 09 jul. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: secretaria de educação fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: [Edital PNLD 2017 - Portal do FNDE](#). Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL, Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRAVO GARCÍA, E. **El español internacional: conceptos, contextos y aplicaciones**. Madri: Arco Libros, 2008.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 33, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639293>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamento. *In*: ALEZA IZQUIERDO, M.; INGUITA ULTRILLA, J.M. (org.) **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010, p. 225-236.

CALERO VAQUERA, M. L.; CALVILLO JURADO, M. Consideraciones sobre el yeísmo en la enseñanza del español. **Cauce: revista internacional de Filología, Comunicación y sus didácticas**, n. 14 e 15, p. 37-46, 1992. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_05.pdf. Acesso em: 15 jul. de 2020.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento del español actual**. Madri: Arcolibros, 2015.

COAN, M.; FREITAG, R. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de linguagem.**, v. 4, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618>. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

COAN, M.; PONTES, V. Variedades Linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Trama**, v. 9, n. 18, p. 179–191, 2013. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252/0>. Acesso em: 02 ago. 2020.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2020.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía**. São Paulo: Edições SM, 2015. (Coleção didática).

CORACINI, M. J. O processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. *In*: CORACINI, M. J (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: São Paulo. Editora Pontes, 2011.

COSERIU, E. El español de América y la unidad del idioma. *In*: SIMPÓSIO DE FILOLOGIA IBEROAMERICANA, 1., 1990, Sevilha. **Separata** [...]. Sevilha: 1990, p. 43-75.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUISTAS, 6., 1959/60, Coimbra. **Separata** [...]. Coimbra: 1959/60, p. 3-30.

CRUZ, M. L. **Fenômenos linguísticos variáveis em livros didáticos de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2021.

CYRANKA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-51.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **EUTOMIA**. Nº 11 (1), p.407-426, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234/224>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DEL VALLE, José. **La lengua española ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Vernut: Iberoamericana, 2016.

DEL VALLE, J. La lengua ¿patria común? Política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico. **Estudios lingüísticos**, n. 7, p. 291-316, 2005. Disponível em: <https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jos-del-valle-la-lengua-patria-com-n-pol-tica-ling-stica-pol-tica-exterior.php>. Acesso em: 16 fev. de 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G.; RINALDI, S. O processo de produção de materiais didáticos. *In*: FREITAS, L. M. de; MARINS-COSTA, E.G.; BARROS, C. S. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editora, 2018.

FANJUL, A. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos da vida política da língua espanhola. *In*: XOÁN, L; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola, 2011. p. 299-331.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANÇA, J. S. A.; MOSSIER, D. C. A. (Pouca) visibilidade do vos em livro didático de espanhol. *In*: FALE FÓRUM ACADÊMICO, 28., 2017. Foz do Iguaçu. **Anais** [...] Foz do Iguaçu: Unila e Unioeste, 2017. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3311/FALE_73-80.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03 set. de 2020.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. **El español de América**. Madri: Editora Mapfre, 1992.
FREITAS, L.M. A.; DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**, v. 1, p. 407-426, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em 08 out. de 2021.

FREITAS, L. M. A. de; MARINS-COSTA, E. G. de; BARROS, C. S. de (org.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 93-106.

GARCÍA DE LA CONCHA, V. **Discurso de posse como diretor do Instituto Cervantes em 01/02/2012**. Disponível em: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2012/noticias/nota-discurso-tomaposesion-victor-garcia-de-la-concha.htm. Acesso em 07 de jul. de 2021.

GÓMEZ, R.; MOLINA MARTOS, I. (org.). **Variación yeísta en el mundo hispánico**. Madrid: Iberoamericana Vervuet, 2013.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-245.

GUIMARAES, A.; FREITAS, L. M. de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. *In*: FREITAS, L. M. A. de; MARINS-COSTA, E. G. de; BARROS, C. S. de (org.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2018, p. 15-33.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en español de América. *In*: Congreso internacional de la lengua española, 2., 2001, Valladolid. **Actas** [...] Madri: Centro Virtual Cervantes, 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm. Acesso em: 02 mar. de 2022.

HAMEL, R. E. Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. *In*: Congreso Internacional de la Lengua Española, 3., 2004, Rosario. **Actas** [...] Rosario: 2004. Disponível em: http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm. Acesso em 30 ago. de 2021.

HERRERO, M. A. A.; BÜRMAN, M. G. Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *In*: Congreso internacional de didáctica del español como lengua extranjera del instituto cervantes de Budapest, 1., 2013, Budapeste. **Actas** [...]. Budapeste: Instituto Cervantes, 2013. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

IRALA, V. B. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.7. n. 2, p. 99-120, jul-dez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15595>. Acesso em: 10 jul. de 2020.

KRAVISKI, E. **Estereótipos culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52.2, p. 385- 408., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/LXsHGJzsgfSywqmrX4FzrMj/?lang=pt>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGORIO, C. A. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. *In*: XOÁN, L; BAGNO, M. (org.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 103-214.

LIPSKI, J. M. **El español de América**. Madri: Cátedra, 1996.

LOPE BLANCH, J. M. La norma lingüística hispánica. *In*: Congreso internacional de la lengua española, 2. **Mesa redonda** [...] Valladolid: 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm. Acesso em: 30 abr. de 2021.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, M.; PAIXÃO, F.; VARGAS, D; MORAES, A. **Por el mundo en español**. São Paulo: Editora Ática, 2015. (Coleção didática).

MESQUITA, A.B.; MARTINS, L.; SILVA, R. **Entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015. (Coleção didática).

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: XOÁN, L; BAGNO, M. (org.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2020.

MORENO DE ALBA, J.G. **Introducción al español americano**. Madri: Arcolibros, 2007.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. Dialectología. *In: The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. 1. ed. Nova York: Routledge, 2018, p. 377-390. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339296444_Dialectologia_Dialectology. Acesso em: 15 nov. 2020.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. El modelo de la lengua y la variación lingüística. *In: LOBATO, J.S.; GARGALLO, I.S. (org.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE) Tomo I*. Madrid: SGEL, 2016.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **La lengua en su geografía**. Madri: Arcolibros, 2010.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Madri: Arcolibros, 2000.

NASCENTES, A. **Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros**. Rio de janeiro: Editora Livraria Drummond, 1920.

OLIVEIRA, C. L. O multifuncional pretérito perfeito composto espanhol em materiais didáticos. **Calidoscópico**, v.12, n. 1, p. 83-93, 2014. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.09/4076. Acesso em: 13 jan. 2022.

OLIVEIRA, G. T; LIMA DE; ARAÚJO, ALUIZA ALVES DE; VIANA, R. B. M. Análise da variação linguística em manual de E/LE à luz da Sociolinguística. **Verbum**, v. 7, n. 1, p. 114–134, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51991>. Acesso em: 22 ago. 2020.

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. Dissertação (Mestrado em tradução) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PREREIRA, L.L.O. **¿Eres tú, sos vos o es usted? A escolha das formas de tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

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

PINTO, C. F. C. El estudio del español de América en el contexto de enseñanza del español en Brasil. *In: Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 24., 2016, São Paulo. **Actas [...]** São Paulo: 2016, p. 21- 38. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18316&request_local_e=en. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

PONTE, A. S. **General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PONTES, V. O.; NOBRE, J. L. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em linguística aplicada**, v.18, nº1, p.39- 64, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2478/1764>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

PONTES, V. O.; NOBRE, J. L. As variedades linguísticas hispano-americanas no livro didático: Formación en español: lengua y cultura. **(Con)textos lingüísticos**, v.11. n. 18, p.129-143, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/15074>. Acesso em: 04 de set. de 2020.

PONTES, V. O. O tratamento dado à variação linguística na tradução dos falsos amigos nos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2011. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, nº 1, p. 159, 2014a. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20432>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

PONTES, V. O.; SILVA, K. A.; OLIVEIRA, M.A. O tratamento dado à variação linguística nos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2017. **HISPANISTA**, v. 18. n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br>. Acesso em: 30 de ago. de 2020.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L.L. O.; SOUZA, L.J.C.R. Uso de las formas de tratamiento de segunda persona em canciones hispánicas. **Hispanista** (edición española), v. 17, n. 67, p. 1-12, jul./ago./sept. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25813>. Acesso em 07 set. de 2020.

PONTES, V. O. Variação linguística: da teoria ao ensino de línguas. *In*: VIDAL, R. M. B.; BERNADINO, R. A. dos S.; PONTES, A. L. (org.). **Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas**. Mossoró: Edições UERN, 2014b, p. 96-104. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20794>. Acesso em 27 ago. de 2020.

PONTES, V. O.; SILVA, V. S. F. O tratamento dado à variação linguística na coleção didática Por el mundo en español. Revista eletrônica do GEPPELE, v. II, n. 9, p. 32- 44, jan/ 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/geppele/article/view/72260>. Acesso em 05 abr. 2022.

PRADANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. *In*: GERHARDT, A. F. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (org.) **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramatica de la Lengua Espanola**. Barcelona: Planeta, 2010.

RICHARDS, J. K. Textbooks: Help or hindrance? *In*: RICHARDS, J. K. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RODRIGUES, D. DE S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2005.

RODRÍGUEZ REGUEIRO, M. L. El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: comprensión frente al infortunio comunicativo. *In*: BALMASEDA, M. E.; GARCIA ANDREVA, F; MARTINEZ-LÓPES, M. **Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2 LE**. Madri: Fundación de San Millán de la Cogolla, 2017. *E-book*. Disponível em:
<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20L2-LE.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROJAS, Y. S. Las formas pronominales vos-tú-usted en Costa Rica, análisis de una muestra. **Revista pensamiento actual**, v.1, n. 1. p. 43-57, 2012. Disponível em:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/3762>. Acesso em: 16 out. 2020.

ROSA, A.A.S.; MATOS, D.C.V.S. Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções. *In*: FREITAS, L. M. A. de; MARINS-COSTA, E. G. de; BARROS, C. S. de (org.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 93-106.

SALADANHA, T. S. *et al.* (org.) **Tradução pedagógica e o ensino de línguas**: propostas de atividades didáticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

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

SILVA, C. A. M. O livro didático de espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada no PNLD. *In*: BARROS, C. S.; MARTINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. (org.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editora, 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SOUSA, F. R. **O tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira (LE) no ensino médio**: a especificidade de uma escola pública em Boa Vista-RR. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) - Programa de Pós-graduação Interinstitucional em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo, Ática, 1994.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

UGARTERMENDÍA, C. M. Os-vuestro-vosotros-vos: uso e desuso das variantes ibéricas do espanhol nas traduções latino-americanas dos textos clássicos. **Revista Translation**, Porto Alegre, n. 9, p. 21-28, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/54696>. Acesso em: 15 de set. 2021.

VIANA, S. DE A. **Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

VITA, F. A.; COSTA, J. M. O programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. *In*: FREITAS, L. M. A. de; MARINS-COSTA, E. G. de; BARROS, C. S. de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas: Pontes Editora, 2018.

ZILLES, A.M; FARACO, C.A. **Para conhecer norma linguística.** São Paulo: Contexto, 2017.

ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015.

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