



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM TEXTOS LITERÁRIOS  
DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL**

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Campina Grande  
Março de 2015

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM TEXTOS LITERÁRIOS  
DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.  
Orientadores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josilene Pinheiro-Mariz (UFMG);  
Co-orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto (UFBA).

Campina Grande  
Março de 2015

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### BANCA EXAMINADORA

*Josilene Pinheiro-Mariz*  
Profª. Drª. Josilene Pinheiro-Mariz - UFCG  
(Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto – UFBA  
(Coorientador)

*Tatiana Maranhão de Castedo*  
Profª. Drª. Tatiana Maranhão de Castedo - IFPB  
(Examinador Externa)

*Sinara de Oliveira Branco*  
Profª. Drª. Sinara de Oliveira Branco - UFCG  
(Examinadora Interna)

Profª. Drª. Maria Angélica de Oliveira - UEPB  
(Suplente-Examinador Externo)

Campina Grande  
Março de 2015.

*Dedico este trabalho a todos os que escutaram  
"Canción con todos" na voz de Mercedes Sosa e  
acreditaram em uma América Latina mais unida, mais  
forte e em que suas veias já não estejam abertas.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, por sempre estar presente em todos os momentos da minha vida, e especialmente por ter me ajudado a superar dificuldades que se fizeram presentes no período do mestrado.

À minha tia Lola, por me apoiar na carreira que eu escolhi e acreditar que eu poderia chegar onde cheguei.

À minha orientadora Josilene Pinheiro-Mariz, por compartilhar conhecimentos e experiências, por me orientar com leveza, entendendo meus tempos e minhas angústias, e sobretudo, por respeitar meus interesses de pesquisa.

Ao meu co-orientador Carlos Felipe, responsável por grande parte da minha produção acadêmica desde 2006, que me facilitou os caminhos da pesquisa e me apoiou formal e informalmente.

Aos meus amigos de Natal, por estarem comigo e entenderem minha ausência em alguns momentos.

Aos meus amigos de Campina Grande, especialmente Jonas Leite e Isaac Leite, por abrirem as portas de sua casa, por me acolherem como um irmão e por estarem presentes nesse momento da minha vida.

Aos meus colegas professores de espanhol do IFRN, que são exemplos de profissionais sempre dispostos a ajudar e compartilhar experiências.

Aos meus alunos e orientandos do IFRN, por serem uma das razões do meu crescimento.

Às minhas 14 colegas do mestrado, especialmente a Lá Niani e a Ane com Cristo, por estarem sempre tão disponíveis a me ajudar, pelos momentos engraçados e pelas fofocas acadêmicas.

Aos professores do POSLE, especialmente Sinara Branco, Marco Costa e Williany Silva, excelentes profissionais que me fizeram crescer como professor e pesquisador.

À Fundación Carolina e a minha orientadora de pesquisa Maria Antonieta Andión Herrero pela oportunidade de estudar na Espanha.

A Sergio, por hacer de mi estancia en España más bonita y por estar siempre dispuesto a enseñarme sobre la cultura de su país.

Aos profissionais que, assim como eu, acreditam que o ensino de espanhol deve levar em consideração a sua heterogeneidade linguística e cultural.

## RESUMO

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2015, p. 139.

O texto literário é capaz de nos transportar a mundos distantes do nosso, e podem retratar diferentes usos linguísticos, diversos hábitos culturais, além de nos proporcionar o prazer pela leitura. Durante anos, os professores de línguas e livros didáticos evitaram abordar o texto literário em sala de aula, por acreditar que outros materiais autênticos poderiam desenvolver com mais eficácia a comunicação entre os seus estudantes. Outro componente pouco valorizado nas aulas de línguas estrangeiras é a diversidade linguística, visto que se privilegia tanto uma variedade de apenas uma região (geralmente a de mais prestígio), ou, tenta-se apagar qualquer marca regional, em detrimento de uma língua neutra, que tem como característica a sua artificialidade e por não ser usada por nenhum falante em um contexto real, exceto em meios de comunicação. Desse modo, este trabalho se divide em duas grandes áreas: a) variação linguística e ensino de espanhol; e b) a abordagem didática do texto literário. O referencial da primeira parte fundamenta-se nas reflexões de Andiön Herrero (2008a, 2008b), Bagno (1999), Irala (2004), Lucchesi (2004), Mollica (2004), Moreno Fernández (2000, 2004a, 2004b, 2010), Sobral (2011), Vilhena (2013), entre outros. A segunda parte fundamenta-se sobretudo das reflexões de Barthes (2010), Brait (2000), Compagnon (2009), Jouve (2012) Pinheiro-Mariz (2008, 2011, 2014), Serrani (2005), entre outros pesquisadores. Nosso objetivo geral é verificar se os textos literários de língua espanhola, encontrados nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio brasileiro, contemplam a diversidade linguística do espanhol. Para esse fim, realizou-se uma pesquisa documental com o primeiro volume das cinco coleções das seleções de 2012 e 2015. Esta pesquisa de cunho quanti-qualitativa visa investigar se os livros didáticos, além de contemplarem textos literários de diversas regiões hispanófonas, através desse material linguístico, abordam a diversidade linguística e/ou outras habilidades. Os dados apontaram que os livros didáticos, no geral, possuem critérios diferentes para incluir textos literários e para abordar a diversidade linguística. Ressaltamos que, diferente das antigas publicações que privilegiavam a norma peninsular, esses livros didáticos abrem mais espaço às variedades da América Latina, especialmente da região Rio-platense (Argentina e Uruguai).

Palavras chave: Variação linguística. Texto Literário. Língua Espanhola.

## RESUMEN

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da. **Diversidad lingüística en textos literarios de libros didácticos de español**. Tesis de maestría (Maestría en Lenguaje y Enseñanza) - Universidad Federal de Campina Grande, 2015, p. 139.

El texto literario tiene la capacidad de transportarnos a mundos distantes del nuestro y nos puede reflejar diferentes usos lingüísticos, diversos hábitos culturales, además de proporcionarnos el gozo por la lectura. Durante años, los profesores de lenguas y los libros didácticos han evitado abordar el texto literario en el aula, por la creencia de que otros materiales auténticos podrían desarrollar con mayor eficacia la comunicación entre sus estudiantes. Otro componente poco valorado en las clases de lenguas extranjeras es la diversidad lingüística, puesto que se privilegia tanto una variedad de tan solo una región (en general, la de más prestigio), o se intenta borrar cualquier rasgo del habla regional, en detrimento de una lengua neutra, que tiene como característica la artificialidad y por no ser usada por hablantes en contextos reales, salvo en los medios de comunicación. De ese modo, este trabajo se divide en dos grandes áreas: a) variación lingüística y enseñanza de español; y b) el abordaje didáctico del texto literario. El referencial teórico de la primera está basada, sobre todo, en las reflexiones de Andión Herrero (2008a, 2008b), Bagno (1999), Irala (2004), Lucchesi (2004), Mollica (2004), Moreno Fernández (2000, 2004a, 2004b, 2010), Sobral (2011), Vilhena (2013), entre otros. La segunda está fundada en las reflexiones de Barthes (2010), Brait (2000), Compagnon (2009), Jouve (2012) Pinheiro-Mariz (2008, 2011, 2014), Serrani (2005), entre otros investigadores. Nuestro objetivo general es verificar si en los textos literarios en lengua española, encontrados en los libros didácticos distribuidos por el *Programa Nacional do Livro Didático* para la Enseñanza Media brasileña, contemplan la diversidad lingüística del español. Para ese fin, se realizó una investigación documental con el primer volumen de cada colección de las selecciones de 2012 y 2015. Esta investigación de cuño cuantitativo tiene miras a investigar si los libros didácticos, además de contemplar textos literarios de diversas regiones hispanohablantes, abordan a través de ese material lingüístico la diversidad lingüística y/o otras habilidades. Los datos señalaron que los libros didácticos, en general, poseen criterios diferentes para incluir textos literarios y para abordar la diversidad lingüística. Hacemos hincapié en que, a diferencia de las publicaciones anteriores que privilegiaban la norma peninsular, esos libros didácticos abren más espacio hacia las variedades de Latinoamérica, especialmente de la región Rioplatense (Argentina y Uruguay).

Palabras clave: Variación lingüística. Texto literario. Lengua española.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de textos literários nos livros didáticos de espanhol .....	88
Gráfico 2: Nacionalidades dos autores dos textos literários no livros didáticos <i>Síntesis</i> .....	89
Gráfico 3: Diversidade de gêneros literários nos livros didáticos.....	90
Gráfico 4: Diversidade de gêneros literários no livro didático <i>Cercanía Joven</i> .....	91
Gráfico 5: Diversidade de gêneros literários nas duas edições do livro didático Enlaces ..	92

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Oralidade e escrituralidade - concepção e meio .....	64
Figura 2: Inter-relações entre proximidade e distância.....	65
Figura 3: Gaturro (Nik) no livro didático <i>Síntesis</i> .....	95
Figura 4: Condorito (Pepo) no livro didático <i>Enlaces</i> (2013) .....	97
Figura 5: Barbosa (Eduardo Galeano) no livro didático <i>Cercanía Joven</i> .....	98
Figura 6: <i>Cuentecillo policíaco</i> (Gabriel García Márquez) parte 01, no livro didático <i>Síntesis</i> .....	100
Figura 7: <i>Cuentecillo policíaco</i> (Gabriel García Márquez) parte 02, no livro didático <i>Síntesis</i> .....	100
Figura 8: <i>No somos latinos</i> (Cuarteto de nos) no livro didático <i>El arte de leer español</i> .....	101
Figura 9: Fragmento da telenovela <i>Café con aroma de Mujer</i> , no livro didático <i>Enlaces</i> ...	105
Figura 10: Fragmento da lenda <i>La noche de Baio</i> , no livro didático <i>Síntesis</i> .....	107
Figura 11: <i>Macanudo</i> , de Liniers no livro didático <i>Síntesis</i> .....	108
Figura 12: <i>Gaturro</i> , de Nik no livro didático <i>Síntesis</i> .....	109
Figura 13: <i>La Luna</i> , de Eduardo Galeano, no livro didático <i>Síntesis</i> .....	111
Figura 14: <i>Te quiero</i> de Mario Benedetti no livro didático <i>Cercanía Joven</i> .....	114
Figura 15: Atividade através do TL <i>Te quiero</i> , de Mario Benedetti no livro didático <i>Cercanía Joven</i> .....	115
Figura 16: Atividade através do TL <i>En el insomnio</i> de Virgilio Piñera no livro didático <i>Síntesis</i> .....	117
Figura 17: Atividade através de <i>No somos latinos</i> de El Cuarteto de Nos no livro didático <i>El arte de leer español</i> .....	120
Figura 18: Segunda parte da atividade através de <i>No somos latinos</i> , de El Cuarteto de Nos .....	121
Figura 19: Explicação sobre o <i>voseo</i> através da história em quadrinho Gaturro em <i>El arte de leer español</i> .....	123
Figura 20: Explicação sobre o <i>voseo</i> II através da história em quadrinho Gaturro em <i>El arte de leer español</i> .....	124
Figura 21: Usos de <i>vos</i> e <i>usted</i> na obra <i>Esperando la Carroza</i> , de Jacobo Langsner .....	125
Figura 22: Atividade de <i>voseo</i> com a história em quadrinho Mafalda de Quino no livro didático <i>El arte de leer español</i> .....	125
Figura 23: Atividade sobre diversidade linguística do português no livro didático <i>El Arte de leer español</i> .....	126
Figura 24: Atividade sobre pronomes de tratamento livro didático <i>Enlaces</i> (2013) .....	127
Figura 25: Atividade de variação fonética no livro didático <i>Enlaces</i> (2013) .....	129

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros literários.....	45
Quadro 2: Livros didáticos de espanhol.....	74
Quadro 3: Textos literários do <i>El arte de leer español</i> (2010).....	76
Quadro 4: Textos literários do <i>Síntesis</i> (2010).....	79
Quadro 5: Textos literários do <i>Enlaces</i> (2010).....	83
Quadro 6: Textos literários do <i>Enlaces</i> (2013).....	84
Quadro 7: Textos literários do <i>Cercanía Joven</i> (2013).....	86

## LISTA DE SIGLAS

**ELE**- Espanhol como Língua Estrangeira

**GT** - Gramática Tradicional

**LD** - Livro didático

**OCEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

**PB** - Português Brasileiro

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PE** - Português Europeu

**PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático

**TD** - Tradições Discursivas

**TL** - Texto Literário

# SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	13
<b>1 VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Contribuições da sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras.....	19
1.2 A heterogeneidade da língua espanhola.....	26
1.3 O ensino das variedades linguísticas do espanhol na realidade brasileira .....	33
<b>2 O TEXTO LITERÁRIO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA .....</b>	<b>43</b>
2.1 Os gêneros literários .....	43
2.2 A abordagem do texto literário na aula de língua estrangeira.....	47
2.2.1 A aprendizagem intercultural a partir do texto literário.....	54
2.3 A relação língua e literatura: possibilidades de explorar a variação linguística.....	56
2.4 Oralidade e escrituralidade em textos literários.....	62
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>68</b>
3.1 Tipologia da pesquisa .....	68
3.2 Procedimentos de coleta e análise a partir das categorias .....	70
3.3 Contexto da pesquisa e descrição do corpus .....	72
3.3.1 <i>El arte de leer español</i> .....	74
3.3.2 <i>Síntesis: curso de lengua española</i> .....	77
3.3.3 <i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i> .....	81
3.3.4 <i>Cercanía joven</i> .....	85
3.4 Os textos literários em números .....	87
<b>4 BUSCANDO A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL .....</b>	<b>93</b>
4.1 Elementos de variação linguística.....	93
4.2 Oralidade e escrituralidade .....	104
4.3 A abordagem didática do texto literário .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS .....	136

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 1991, com o objetivo de uma integração regional na América do Sul, a partir do Tratado de Assunção, ocorre a criação do bloco econômico chamado MERCOSUL, composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, e mais tarde, Venezuela. A princípio, suas línguas oficiais foram o espanhol e o português e, a partir de 2014, incluiu-se também o guarani<sup>1</sup>. Considerando a diferença linguística do Brasil com os demais países, sente-se a necessidade de fomentar o ensino de espanhol em nosso país. Nesse contexto, surge a Lei 11.161 do ano de 2005, na qual constam sete artigos que, de forma resumida, tornam a oferta do espanhol obrigatória no Ensino Médio, e optativa no Ensino Fundamental.

Entretanto o êxito da implantação de um ensino de espanhol não pode pautar-se apenas por uma lei. Há também uma necessidade de investir na formação de professores, elaboração de materiais didáticos, e sobretudo, ter claramente os verdadeiros objetivos no ensino do espanhol como língua estrangeira, tendo em vista o contexto em que o Brasil está inserido, a saber, único país lusófono na América do Sul, rodeado de países hispanófonos com realidades diversas, com exceção de Guiana, Suriname, e o território Ultramar francês, Guiana Francesa.

Isto posto, várias questões devem ser elencadas, discutidas e revistas com os profissionais que realizam pesquisas, e obviamente, os que ensinam essa língua. Quando entramos na sala de aula como professores de espanhol, um dos primeiros questionamentos que nos fazem é sobre "que tipo de espanhol ensinamos". Em outras palavras, querem saber se o professor fala o espanhol da Espanha ou da América, como

---

<sup>1</sup> Notícia sobre a inclusão do Guarani do Paraguai como língua oficial do MERCOSUL. [http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/8222/2/parlasur/lingua\\_guarani\\_se\\_torna\\_idioma\\_oficial\\_de\\_trabalho\\_do\\_parlamento\\_do\\_mercosul.html](http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/8222/2/parlasur/lingua_guarani_se_torna_idioma_oficial_de_trabalho_do_parlamento_do_mercosul.html)

se fosse possível de reduzir e dicotomizar dessa forma uma língua tão plural e de múltiplas realidades.

A heterogeneidade da língua espanhola, longe de ser um problema para o professor, deveria ser contemplada na sala de aula para que os discentes a entendessem a partir do funcionamento de cada uma das variedades em seus diferentes contextos, sejam estas geográficas (diatópicas), sociais (diastrática) ou estilísticas (diafásica). A visão de língua homogênea com um sistema invariável, atrelada aos projetos de construção de estados nacionais, ainda se encontra arraigada em contexto escolar, privilegiando a norma padrão como modelo de língua ideal, e não como uma das expressões, que possui um propósito específico, do sistema heterogêneo.

A exclusão da variação tem suas origens em Platão e Aristóteles com o que veio a constituir-se de Gramática Tradicional. Para Mattos e Silva (1994), a GT se caracteriza por pretender estabelecer "regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela que é a variante padrão" (1994, p. 12). Ainda segundo os autores, na realidade atual do nosso ensino, a GT reforça o "dialeto da elite", os padrões de usos de uma classe dominante, silenciando em nosso ensino outros usos.

Com o surgimento da Sociolinguística, a variação passa a ser objeto de estudo, enfatizando que as línguas devem ser estudadas atreladas às variáveis sociais, ou seja, aos fatores externos que motivam determinados usos linguísticos. Por exemplo, em 1929, Bakhtin e Volochinov (2002) contemplavam o caráter social das línguas em suas discussões, o que nos faz refletir sobre sua heterogeneidade:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002, p. 123).

O fenômeno social da interação verbal como substância da língua coloca a sociedade em que essa língua é falada como a responsável tanto pelas modificações históricas que as línguas naturais sofrem quanto pelo valor que determinadas variantes linguísticas possam adquirir (prestígio/estigma), perpassando por questões ideológicas que são sempre debatidas na obra bakhtiniana.

O ensino de espanhol merece levar em consideração a heterogeneidade dessa língua, a partir de suas variedades geográficas, sociais e estilísticas, com o objetivo de ampliar o repertório linguísticos dos alunos, que passariam a decodificar uma maior quantidade de fenômenos de variação linguística. Ensinar qualquer idioma a partir de sua pluralidade, além de ampliar o repertório linguístico dos aprendizes, também pode promover o respeito e combater o preconceito linguístico, tão arraigado em nossa sociedade.

Para que a diversidade linguística seja objeto de ensino em sala de aula, acreditamos que o texto literário, por se tratar muitas vezes do reflexo de uma sociedade, é capaz de trazer ao seu leitor um universo linguístico e cultural diferente, ampliando sua capacidade de entender o "outro" e a "si próprio", atrelado tanto ao prazer que a leitura pode proporcionar quanto ao seu valor estético.

Não parece ser absurdo pensar que nossos alunos não tenham acesso a tantas obras literárias em língua espanhola, de modo que esse contato limitado, teoricamente, possa se dar através dos livros didáticos que são oferecidos através do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) que, desde 2012, distribui gratuitamente coleções de livros de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) acompanhados de seus respectivos CDs de áudio. Esses materiais, às vezes, são o único recurso de que o professor de uma língua estrangeira dispõe, contudo eles necessitam ser orientados a contemplarem textos de diversos gêneros, incluindo os literários, além de trazer mostras



reais de língua em diferentes registros (formais e informais), e que não se limitem a uma variedade geográfica específica.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo verificar se os textos literários dos livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio, bem como suas propostas de atividades e o livro do professor, contemplam a diversidade linguística desse idioma. Esta pesquisa está apoiada em estudos e pesquisas relacionados a duas grandes áreas: a) variação e ensino de língua e b) língua e literatura em uma perspectiva não dissociada. Além do objetivo geral, temos como objetivos específicos:

- observar se há alguma variedade linguística preferente na seleção de textos literários dos autores dos livros didáticos;
- analisar possíveis marcas de oralidades em textos escritos;
- quantificar o número de textos literários, descrevendo tipo de abordagem didática adotado pelos autores dos livros didáticos, no que se refere à exploração da variação linguística e de outros componentes de ensino, tais como gramática, compreensão de texto, expressão escrita, competência intercultural, valorização da obra literária, etc.

Desse modo, dividimos nossa dissertação em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo da dissertação, intitulado *Variação e ensino de língua espanhola*, discutir-se-á o tema central da nossa pesquisa, abordando inicialmente as contribuições da Sociolinguística para o ensino de línguas. No segundo momento, partiremos para a caracterização do espanhol como uma língua plural, buscando exemplificar fenômenos de variação linguística de diversas regiões. Visto que nosso trabalho não se detém somente aos fenômenos linguísticos de variação, no último momento, abordaremos questões relativas ao ensino, baseando-nos inicialmente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que refletem

sobre o ensino do espanhol a partir de sua pluralidade. Esse documento é de grande relevância para nossa pesquisa porque atravessa nosso trabalho por se tratar do único documento brasileiro para o ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro. Assim, problematizamos o preconceito linguístico, relacionando-o à questão do contexto brasileiro de ensino. O referencial da primeira parte fundamenta-se nas reflexões de Andión Herrero (2008a, 2008b), Bagno (1999), Irala (2004), Lucchesi (2004), Mollica (2004), Moreno Fernández (2000, 2004a, 2004b, 2010), Sobral (2011), Vilhena (2013), entre outros.

No segundo capítulo, intitulado *O texto literário e a diversidade linguística*, discute-se a fundamentação teórica relativa ao *corpus* de nossa pesquisa: o texto literário no livro didático de língua espanhola. No primeiro momento, com o intuito de caracterizar nosso *corpus*, foi feita uma revisão bibliográfica, uma vez que decidimos introduzir a teoria para, em seguida, partir para as questões práticas de ensino. No segundo momento, escolhemos discutir sobre a importância do texto literário e sua abordagem através de Barthes (2010), Brait (2000), Compagnon (2009), Jouve (2012) Pinheiro-Mariz (2008, 2011), Serrani (2005), entre outros pesquisadores. No terceiro momento, abarcamos questões relativas ao ensino de variação linguística a partir do texto literário, não apenas como um suporte mas também como uma expressão da cultura de um povo, oportunizando uma visão plural do mundo e da aceitação de diversas variedades linguísticas na sala de aula. Para a análise linguística dos textos, encontramos embasamento em Preti (2004) e Lobato (2009). Para concluir, aportamos nos estudos de Söll (1985, apud Koch e Oesterreicher, 2007), Kabatek (2006) e López Serena (2007) nas Tradições Discursivas que nos apoiaram na área de Escrituralidade e Oralidade em textos literários.

No terceiro capítulo, referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizamos a pesquisa como quanti-qualitativa e interpretativista, de cunho

bibliográfico e documental. A escolha do corpus baseou-se na seleção do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, contendo o primeiro livro das três coleções disponibilizadas em 2012 e das duas coleções disponibilizadas para o ano de 2015. Assim, descrevemos as etapas realizadas: a) Leitura de reconhecimento; b) Leitura exploratória; c) Leitura seletiva; d) Leitura reflexiva; e e) Leitura interpretativa. Para a descrição do *corpus*, ocupamo-nos de pontuar características das cinco obras analisadas para, em seguida, determo-nos na análise dos dados em questões mais específicas de variação linguística e literatura. Em seguida, partimos para a análise de cada livro didático, relacionando as teorias de variação e ensino aos textos e suas atividades. Realizamos, também, uma descrição inicial de como cada texto bem como suas atividades se apresentam, partindo de uma análise pormenorizada dos fenômenos linguísticos encontrados, da sua proposta de atividade, bem como do texto literário trabalhado nos materiais. Outrossim, apresentamos dados quantitativos de forma contrastiva dos livros didáticos das três coleções de 2012, e das duas coleções de 2015, listando a quantidade de textos literários em cada livro, a origem dos autores de cada texto e a classificação dos gêneros literários.

No quarto capítulo, analisamos os textos literários dos livros didáticos de espanhol a partir das seguintes categorias da nossa pesquisa: a) elementos de variação linguística, b) oralidade e escrituralidade e c) a abordagem didática do texto literário. Para essa tarefa, selecionamos as amostras mais representativas de nosso *corpus*, a partir das discussões sobre ensino de espanhol, dos estudos de variação linguística e da didática do texto literário.

Nas considerações finais, referentes aos resultados dessa pesquisa, tratamos de discorrer tanto sobre a diversidade linguística contemplada nos textos literários do livro didático, quanto sobre a maneira com que o livro didático trabalha os textos literários.

## 1 VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo do referencial teórico, discorreremos sobre heterogeneidade linguística, partindo de possíveis contribuições da Sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, trataremos de fornecer um sucinto panorama sobre a diversidade linguística do espanhol, através de estudos de variação e propostas de zonificação. Por último, discutiremos questões relativas ao ensino de espanhol a partir de sua pluralidade, perpassando por questões de variação linguística nos documentos oficiais, na formação de professor e no livro didático.

### 1.1 Contribuições da sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras

Os falantes de uma língua podem fazer uso tanto de elementos linguísticos diferentes para expressar sentidos diferentes, da mesma forma que podem usar elementos linguísticos variados para expressar o mesmo significado, entendendo que a língua é variável e se manifesta de modo diverso. Nas ocasiões onde não há uma alteração semântica na troca desses elementos, denominamos variação linguística, objeto de estudo da Sociolinguística.

Pode-se afirmar que o termo *Sociolinguística* surge na década de cinquenta para referir-se a uma perspectiva teórica e metodológica, que tem como objetivo entender questões sobre influências da linguagem na sociedade, especialmente no que se refere à diversidade linguística em seu contexto social. Para o seu grande expoente, William Labov, esse termo é uma redundância, visto que não se pode conceber uma linguística que não se relacione ao social. Monteiro (2000, p.25) discorda dessa afirmação, pois fatores fisiológicos ou psicológicos também são de interesse nos estudos da linguagem e não são necessariamente apenas sociais.

Tendo a diversidade linguística como objeto de estudo, demonstra-se a variação existente nas línguas a partir de um conjunto de fatores socialmente definidos, através da língua falada em situações reais de uso, buscando coletar interações verbais de pessoas

que compartilham normas com respeito aos usos linguísticos – *comunidade linguística* - para seu corpus (MUSSALIM; BENTES, 2001). Segundo Corvalán (2001), esses fatores sociais seriam: (a) os diferentes sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma sociedade; (b) fatores individuais (idioleto) como idade, raça, sexo e nível de instrução; (c) aspectos históricos e étnicos culturais; e (d) a situação imediata que rodeia a interação - contexto externo. Para Mollica (2004):

[a] variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográfico; no segundo elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais (MOLLICA, 2012, p. 12).

Além disso, acrescenta-se o conceito de "monitoramento da produção linguística", quando consideramos os estilos formais e informais na fala e na escrita, levando-se em conta o grau diferenciado do envolvimento dos falantes em gêneros discursivo-textuais diversos (MOLLICA, 2004, p.12-13). Em outras palavras, temos três tipos de variações recorrentes em nossas análises:

- Variação diatópica: refere-se à variação geográfica, ou seja, às variedades linguísticas que compartilham usos linguísticos próprios dentro de uma região, também conhecida pela dialetologia como dialetos. Como exemplo, temos o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) como duas macrovariedades diatópicas da língua portuguesa;
- Variação diastrática: refere-se à variação social, também conhecida como socioleto, que caracteriza um grupo específico dentro de uma comunidade de fala. Em outras palavras, pessoas de diferentes graus de escolaridade falam de forma diferente; jovens possuem usos linguísticos diferentes de pessoas mais adultas, além de ser notória, especialmente em sociedades mais machistas, a diferença da fala entre homens e mulheres.
- Variação diafásica: refere-se às escolhas linguísticas mais ou menos conscientes que os falantes fazem a depender do grau de formalidade ou

informalidade (que entendemos como registro) do ato de fala, sendo necessário realizar "adaptações", se nosso interlocutor é um amigo em uma conversa íntima no sofá de casa ou se é um desconhecido em uma suposta entrevista de emprego<sup>2</sup>.

Para continuar discorrendo sobre variação linguística, também é necessário esclarecer outros termos que, normalmente, são alvos constantes de confusão, especialmente por terem uma escrita bastante semelhante: variedade, variante e variável. Como mencionamos anteriormente, o PB é uma das variedades da língua portuguesa, e dentro do PB há outras variedades, tais como o português de Porto Alegre ou o português de São Paulo. Para Tarallo (1986), "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes, dá-se o nome de *variável linguística*" (TARALLO, 1986, p. 8, grifos do autor).

Para exemplificar esses dois termos, entendemos que essas variedades mencionadas utilizam duas variantes diferentes para a segunda pessoa do singular. Os falantes da primeira fazem uso majoritariamente da variante "tu", enquanto os falantes da segunda, utilizariam com mais frequência a variante "você". Desse modo, teríamos duas variantes, "tu" e "você", para a variável linguística "segunda pessoa do singular" nessas variedades linguísticas do PB<sup>3</sup>.

Além das variáveis linguísticas, temos também as variáveis sociais, externas à língua que podem motivar o uso de uma ou outra variante. Seriam as marcas sociais, tais como: idade, sexo, escolaridade, entre outras. Como já comentamos na variação

---

<sup>2</sup> Além das mencionadas, temos a variação diacrônica, ou histórica, que se refere aos diferentes momentos da língua ao longo dos tempos. Essa variação não será de interesse para a nossa pesquisa, apesar de que todas as anteriores são dependentes da história da língua.

<sup>3</sup> Não pretendemos discorrer sobre a complexa distribuição da segunda pessoa do singular no PB, visto que não é o foco de nosso trabalho. Nossa intenção é explicar e exemplificar os termos que serão utilizados ao longo de nossa pesquisa.

diastrática, a variável social "escolaridade", no PB, poderia determinar o uso de uma determinada variante na variável linguística "primeira pessoa do plural", a saber: "nós vamos", "a gente vai", "nós vai" ou "a gente vamos".

Como podemos observar, há regras linguísticas e sociais que motivam a variação. É nessa perspectiva que surge a Teoria da Variação Linguística de Weinreich, Labov e Herzog (1968) que tem como objetivo entender a variação estrutural e ordenada das línguas. A dialetologia já existia, sobretudo na elaboração de atlas linguísticos, desde o Século XIX, limitando-se especialmente às variações diatópica e diastrática.

Os membros da Escola de Praga também se interessaram pelos estudos variacionistas, porém não houve nem uma formalização da heterogeneidade e nem a elaboração de métodos para investigar uma comunidade de fala<sup>4</sup>. Desse modo, é necessário encontrar uma solução que englobe os fatos de heterogeneidade (variação da língua) com a abordagem estrutural (ordenada). Serão as regras variáveis que favorecerão o emprego de uma determinada variante em determinados contextos linguísticos, analisando os fatores sociais e/ou estruturais que motivam essas escolhas, confirmando que toda variação é ordenada. Por isso, acreditamos que não deveríamos somente afirmar que a variação existe, mas é necessário lidar com a variabilidade dentro dos estudos linguísticos, incorporando-a em análises de estruturas linguísticas, além de se fazer presente no ensino de línguas, para desmistificar seu suposto caráter aleatório e desordenado. Teixeira (2000) afirma que:

---

<sup>4</sup> Conjunto de falantes que compartilham ao menos uma variedade linguística, umas regras de uso, uma interpretação desse uso, umas atitudes e uma mesma valoração das formas linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.23, tradução nossa).

Original: *Conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas* (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.23)

A Sociolinguística além de estudar os dialetos<sup>5</sup> e o valor que a comunidade lhes empresta de acordo com o prestígio de seus usuários, pesquisa também a correlação entre as diversas formas linguísticas de uma determinada língua e sua apropriação de acordo com o estrato social dos falantes, a ocasião e o ambiente (TEIXEIRA, 2000, p. 48).

Apesar de a Sociolinguística já ter demonstrado que as variações são inerentes a todas as línguas e que esses fenômenos não são aleatórios, ainda se reproduz a ideia de que são desvios que devem ser eliminados de nossa fala e, especialmente, do contexto escolar. Geraldi (1984, p.59) afirma que a escola “age como se a língua culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”. Essa abordagem pode ter trazido consequências para o preconceito de variantes e variedades linguísticas que não são contempladas no ensino, mesmo pertencendo à norma culta e, principalmente, àquelas que não estão incluídas na norma culta e na padrão. Em relação à estigmatização, Mollica (2004) afirma que toda língua apresenta:

[...] variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2004, p. 13).

Algumas tentativas de incluir variantes da norma não padrão no ensino de língua materna em nosso país foram severamente criticadas no entorno não acadêmico, reforçando uma visão preconceituosa da sociedade, que ainda atribui etiquetas de “certo” ou “errado” a alguns elementos linguísticos que não condizem com a gramática normativa, mas que fazem parte da fala espontânea, inclusive de falantes cultos em contextos mais informais.

---

<sup>5</sup> A propósito dos termos “língua” e “dialeto”, o primeiro ponto que precisamos esclarecer é que não há critérios estritamente linguísticos que diferenciem esses dois termos, sendo necessário que recorramos sempre aos critérios extralinguísticos para essa distinção. Inclusive, dependendo do idioma, esses conceitos podem ter valores particulares (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.92). O conceito de “língua” como uma entidade particular e autônoma está atrelada normalmente a uma nação. Alvar (1999, p.10-11) problematiza o termo “dialeto”, considerando a “segmentação territorial” como um fator decisivo para a sua diferenciação, de modo que a fragmentação diatópica é a que atrelamos ao geográfico. Pode-se afirmar que não falamos uma língua, senão uma das variedades do seu diassistema.



Irala (2004), com o intuito de entender as crenças de professores em serviço e pré-serviço, aponta que o discurso de que há um espanhol "melhor" ou mais "puro" ainda predomina. Em uma entrevista com professores e alunos de um curso superior de formação de professores de espanhol, de uma cidade na Fronteira do Rio Grande do Sul com Uruguai, a pesquisadora obteve respostas que constata isso. Seleccionamos algumas das respostas que julgamos pertinentes ao propósito de nossa pesquisa:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e *muito mais bonito*.
- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais *puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*. (IRALA, 2004, p. 109-110).

Nesse caso específico, há a ideia de que o espanhol da Espanha é a variedade linguística mais correta e, desse modo, mais digna de ser ensinada, enquanto o espanhol americano (entendido como um bloco linguístico homogêneo) estaria repleto de "impurezas" advindas do contato com línguas indígenas existentes. No entanto, sabemos que o espanhol existente no atual território da Espanha, além de ter entrado em contato também com inúmeras línguas e culturas, também não é homogêneo, portanto também não é livre de variação.

A pesquisa de Irala (2004) também sinalizou que, mesmo se tratando de uma região próxima e que possui contato direto com o espanhol rio-platense, os entrevistados não consideraram que a variedade do entorno geográfico satisfaria, em princípio, as necessidades mais imediatas de comunicação dos seus alunos. A propósito do desconhecimento e rejeição às variedades linguísticas, Bagno (1999) realiza a seguinte reflexão:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas resultados da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito lingüístico* (grifo do autor) (BAGNO, 1999, p.13).

Desse modo, acreditamos que a contribuição mais importante e imediata que a sociolinguística pode trazer é a equiparação das variedades linguística, diminuindo o preconceito linguístico, que, como afirma Bagno (1999), ainda se encontra tão presente em nossa sociedade. Para repensar o ensino de línguas, duas considerações foram elencadas por Moreno Fernández (2004a, p.87) e devem ser discutidas: a) O ensino não pode prescindir da variação porque requer atenção à língua em seu contexto social ou de uso; e b) O ensino deve ser pautado pelos interesses, necessidades e atitudes dos estudantes. Sobral (2011) reforça que:

O importante é defender o acesso universal a todas as variedades e o conhecimento de que todas elas têm - e devem ter - seus espaços próprios. Menosprezar ou desejar suprimir variedades, sejam elas populares ou cultas (impopulares?) é, a par de desnecessariamente repressivo, empobrecer do ponto de vista da língua e da cultura, além de revelar um profundo desconhecimento da realidade da língua (SOBRAL, 2011, p. 27).

Entendemos, assim, que a Sociolinguística pode ajudar na transformação nas aulas de línguas, através do conhecimento das teorias linguísticas transpostas para as práticas de ensino "a fim de melhorar o ensino de línguas e promover o acesso à cidadania e, quem sabe, dar um novo sentido a teorização" (SOBRAL, 2011, p. 21). Para Moreno Fernández (2004a), como contribuições práticas, a sociolinguística poderia colaborar em diversas tarefas: descrição das marcas sociolinguísticas e socioculturais das comunidades, elaboração de testes e livros didáticos, assessoramento sobre normas e usos sociodialetais (MORENO FERNÁNDEZ, 2004a, p.100). Infelizmente, segundo o pesquisador, os contatos entre a sociolinguística e a linguística aplicada não se solidificaram o bastante, se bem que, paulatinamente, essa realidade tem mudado.

Como último ponto, acreditamos que o texto, em sua modalidade oral, possui especificidades que devem ser repensadas enquanto objeto de estudo nas aulas de línguas. Concordamos com Araújo et al (2013) que a Sociolinguística e a Análise de Conversação podem ajudar nos estudos da oralidade, que não necessariamente representam a fala.

A contribuição dessas duas áreas para a consolidação de um saber de referência sobre a oralidade situa-se no fato de estudar a fala desvinculada da escrita, focalizando-a no seu ambiente de produção, na dependência dos interactantes, na relação estabelecida entre eles e no propósito comunicativo posto em andamento na ação conjunta empreendida (ARAÚJO et al, 2013, p. 35-36).

Araújo et al (2013) destacam que a influência dessa contribuição na formação de professores de língua materna está em noções de variação linguística, normas, e especialmente numa visão não prescritiva da linguagem, para evitar o preconceito linguístico. Acreditamos que as questões elencadas pelos pesquisadores são válidas também na formação de professores de línguas estrangeiras, que deve repensar as especificidades da oralidade como objeto de estudo e de ensino.

## 1.2 A heterogeneidade da língua espanhola

Segundo o último relatório do Instituto Cervantes (2014, p.7-11), o espanhol é uma língua falada por, aproximadamente, 500 milhões pessoas, como língua materna, segunda ou estrangeira, ocupando o segundo lugar como idioma de comunicação internacional. Segundo Andión Herrero (2008a), o espanhol conta com uma extensão territorial de 11.999.000 km<sup>2</sup>, ou seja, quase 9% da superfície terrestre.

Nós, os hispanófonos, estamos repartidos pelos cinco continentes (Europa: Espanha, Principado de Andorra; América: América Hispânica e os Estados Unidos da América; África: Guiné Equatorial, Saara Ocidental e os territórios espanhóis de Ilhas Canárias, Ceuta e Melilla; Ásia: Filipinas e *serfadíes* em

Israel e Turquia; y Oceania: Ilha de Páscoa) (ANDIÓN HERRERO, 2008a<sup>6</sup>, p. 296, grifo nosso)<sup>7</sup>.

Apesar de ser um dado de pouca precisão, podemos somar a esses números a estimativa de que, aproximadamente, 20 milhões de pessoas ao redor do mundo a estudam, sendo o Brasil o segundo país em número de estudantes, contando com mais de 6 milhões. O Instituto Cervantes (2014) ainda afirma que:

Existem indicadores parciais de que a demanda do espanhol cresceu nos últimos anos. Brasil, segundo estimativas de seu Governo, contará com 30 milhões de pessoas que falarão espanhol como segunda língua em somente uma década (INSTITUTO CERVANTES, 2014, p. 12)<sup>8</sup>.

Como é de se esperar, devido a sua extensão e pelos diversos contatos linguísticos a que foi submetida, a língua espanhola possui diversas variedades, resultantes de processos históricos e sociais ao longo dos séculos. Exatamente pelo fato de ser encontrada em um vasto território, goza de um índice de comunicabilidade bastante alto. Em outras palavras, existe a crença de que um mexicano pode conversar sem grandes problemas com argentinos, chilenos, espanhóis e nativos de outras nações hispanófonas. Essa afirmação é ratificada por AndiÓN Herrero (2008a), quando afirma que:

Além do mais, devemos acrescentar essa sensação que, tem os hispanófonos, com independência do ponto geográfico de procedência, de pertencer a uma comunidade linguística compartilhada, de ter um ar familiar, no que não parece manifestar-se rechaço abertos em relação a outras variedades. A falta de fortes

---

<sup>6</sup> Os textos originais foram traduzidos pelo autor da dissertação, estando disponíveis em notas de rodapé.

<sup>7</sup> *Los hispanohablantes estamos repartidos por los cinco continentes (Europa: España, Principado de Andorra; América: Hispanoamérica y los Estados Unidos de Norteamérica; África: Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; Asia: Filipinas y sefardíes en Israel y Turquía; y Oceanía: isla de Pascua)* (ANDIÓN HERRERO, 2008a, p. 296).

<sup>8</sup> *Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su Gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década* (INSTITUTO CERVANTES, 2014, p. 12).

fronteiras entre as variedades fortalece o sentimento de unidade linguística (ANDIÓN HERRERO, 2008a, p. 299)<sup>9</sup>.

Como forma de evidenciar a diversidade sem "ferir" esse sentido de unidade, Alatorre (2002) concorda que são poucas as dificuldades evidenciadas, acreditando que essas "traduções" entre dialetos constituem parte do humor, além de claros casos de preconceitos linguísticos dos territórios de mais prestígio:

Sería muito bom escrever um manual de cultura linguística para impedir a formação de complexos de superioridade ('Dizemos *taxi* e *estacionamiento*, e esses espanhóis brutos dizem *tasi* e *aparcamiento*') e de inferioridade ('dizemos *vos cantás*, *vos tenés*, no lugar de *tú cantas*, *tú tienes*: que horror! Que grande barbarismo!), que atrapalham na compreensão do que consiste a unidade da língua (ALATORRE, 2002, p. 363)<sup>10</sup>.

Apesar desse suposto mito da unidade, acreditamos que não se pode confundir *comunicabilidade* com *diversidade linguística*, como afirma Pinto (2009), que discute o mito de que há pouca variação sintática na língua espanhola. De fato, grande parte dos estudos relacionados à variação linguística do espanhol levam em consideração somente fenômenos de variação fonética e lexical. Nesse contexto, sobre a variação sintática na língua espanhola, Pinto (2009) defende que:

Mesmo que os caribenhos e os demais hispânicos se comuniquem perfeitamente, não é a mesma coisa dizer *decir '¿qué tú quieres?'* e *'¿qué quieres?'* e *'tú, ¿qué quieres?'* ou *'¿qué quieres tú?'* (...) assumo que um maior estudo da gramática do espanhol poderá, finalmente, trazer conclusões sobre a unidade e diversidade do espanhol na atualidade (PINTO, 2009, p. 62)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Además, debemos añadir esa sensación que, tienen los hispanohablantes, con la independencia del punto geográfico de procedencia, de pertenecer a una comunidad lingüística compartida, de tener un aire familiar, en el que no parecen manifestarse rechazos abiertos hacia otras variedades. La falta de fronteras tajantes entre las variedades fortalece el sentimiento de unidad lingüística (ANDIÓN HERRERO, 2008a, p. 299).

<sup>10</sup> Sería muy bueno escribir un manual de cultura lingüística para impedir la formación de complejos de superioridad ('Decimos *taxi* y *estacionamiento*, y esos brutos españoles dicen *tasi* y *aparcamiento*') y de inferioridad ('decimos *vos cantás*, *vos tenés*, en lugar de *tú cantas*, *tú tienes*: ¡oh dolor, oh craso barbarismo!'), que estorban muchísimo para entender en qué consiste la unidad de la lengua (ALATORRE, 2002, p. 363).

<sup>11</sup> Aunque los caribeños y los demás hispánicos se comuniquen perfectamente, no es lo mismo decir *'¿qué tú quieres?'* y *'¿qué quieres?'* y *'tú, ¿qué quieres?'* o *'¿qué quieres tú?'* (...) asumo que

Desse modo, concordamos com Pinto (2009), quando afirma que a comunicabilidade entre os falantes não deveria negar que, em uma língua, ocorra mais ou menos fenômenos de variação linguística. Outro fator que não poderíamos deixar de mencionar é que muitos estudos de variação linguística foram realizados em zonas urbanas (geralmente capitais) e com falantes cultos do espanhol.

Apresentada por Moreno Fernández (2000, p.38-50) a partir de estudos de Henríquez Ureña<sup>12</sup>, essa proposta de zonificação contempla fenômenos de variação linguística mais representativos de algumas cidades e territórios influentes, quase sempre limitados pelas línguas indígenas de suas respectivas áreas, sendo cinco zonas específicas para o espanhol americano:

A.1. Área caribenha (representada pelos usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana ou Santo Domingo) com influência das línguas caribe e arahuaca;

A.2. Área mexicana e centro-americana (representada pelos usos da Cidade do México e de outras cidades e territórios significativos) com influência das línguas da família nahua;

A.3. Área andina (representada pelos usos de Bogotá, La Paz ou Lima) com influência da língua quechua;

A.4. Área rio-platense e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideu e Assunção) com influência da língua guarani;

A.5. Área chilena (representadas pelos usos de Santiago) com influência da língua araucana (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38-47; RONA, 1993, p.64-65).

A proposta de Henríquez Ureña é a que inaugura os estudos da dialetologia hispano-americana, porém é apenas uma das várias que foram realizadas durante o Século XX. Ao fazer uma revisão de várias dessas propostas, Araújo (2013) aponta que nenhuma é satisfatória, visto que levam em consideração alguns aspectos de variação e

---

*un mayor estudio de la gramática del español podrá, finalmente, traer conclusiones sobre la unidad y diversidad del español en la actualidad* (PINTO, 2009, p. 62).

<sup>12</sup> "Observaciones sobre el español de América", RFE, VII (1921), p.357-390.

anulam outros que poderiam ser considerados. Além disso, o estudo de Henríquez Ureña parte, essencialmente, de um fator extralinguístico que são as línguas indígenas no período posterior à colonização.

Malmberg (1948 apud RONA, 1993, p.65) questiona, a partir da área rio-platense, a suposta unidade dessa zona. A partir de seus estudos, o autor chegou à conclusão de que o espanhol do Paraguai e da Argentina não podem ser considerados pertencentes à mesma zona dialetal, devido a suas notáveis diferenças, especialmente no que se refere ao substrato guarani<sup>13</sup>. Lope Blanch (1968) ratifica que não devemos atribuir qualquer peculiaridade do espanhol americano exclusivamente aos substratos de línguas indígenas, já que pode parecer uma "solução cômoda e fácil"<sup>14</sup> (LOPE BLANCH, 1968, p.126) e acredita que ignoramos por completo o espanhol de não poucas regiões da América; de outras zonas, temos dados pouco confiáveis e inexatos.

Fontanella de Weinberg (1993) discute e mostra, em seus estudos, que podemos entender o espanhol da América com um conjunto de variedades linguísticas definidas geográfica e historicamente que se diferenciam em todos os níveis da língua, evidenciando a falsa dicotomia entre o Espanhol da Espanha e o da América. Além disso, a pesquisadora enfatiza a questão do complexo e variado caráter do processo de colonização e suas implicações linguísticas. Sobre a suposta homogeneidade do espanhol americano, Fontanella de Weinberg (1993) explica que:

Esta afirmação não resiste, sem dúvida, uma confrontação com os fatos e só pode explicar-se pela carência de descrições de muitas variedades regionais e sociais do espanhol americano, e porque a comparação inter-regional se restringiu em muitos casos à fala dos níveis sociais mais altos (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 119)<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> O autor propõe a divisão do espanhol do Paraguai e da região guaraníca da República Argentina como uma variedade diferente das demais regiões da área rio-platense.

<sup>14</sup> (...) *solución cómoda y fácil* (LOPE BLANCH, 1968, p.126).

<sup>15</sup> *Esta afirmación no resiste, sin duda, una confrontación con los hechos y sólo puede explicarse por la carencia de descripciones de muchas variedades regionales y sociales del español*

Essa carência de estudos, especialmente nas variedades sociais da língua espanhola na América, é a razão pela qual o mito da homogeneidade ainda perdura no imaginário dos hispanófonos e professores não nativos de espanhol, que acreditam e reproduzem essa ideia de grande interesse político e econômico.

De fato, as únicas características presentes ao longo de todo o território da América Hispânica seria o *seseo* no nível fonético e o uso de *ustedes* para a segunda pessoa do plural em situações informais, em oposição à variante *vosotros/as*, no nível gramatical, marcas que também são compartilhadas por algumas variedades do espanhol peninsular. Inclusive, o *voseo*, que é uma das marcas linguísticas do espanhol americano, possui vários tipos de usos e desinências, ratificando a heterogeneidade desse continente. Dessas generalizações e simplificações, Lope Blanch (1968) afirma que:

É necessário se afastar das generalizações simplificadoras, que tanto podem deformar a realidade de uma variedade. Em uma área como a da América Hispânica, de intensa efervescência idiomática, onde o polimorfismo linguística é evidente em quase todos os aspectos, qualquer juízo concebido escolarmente pode resultar nefasto para a exatidão e rigor da pesquisa, e qualquer simplificação dessa complexa instabilidade pode deformar essencialmente a realidade (LOPE BLANCH, 1968, p. 126)<sup>16</sup>.

Dessa forma, o autor enfatiza o papel dos pesquisadores da área de variação linguística para a caracterização do espanhol falado atualmente na América, sendo imprescindível trabalhos minuciosos sobre as falas de pequenas regiões, para que possamos ter uma visão global da língua, afastando-nos de intuições perigosas.

---

*americano, y porque la comparación interregional se ha restringido en muchos casos al habla de los niveles sociales más altos* (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 119).

<sup>16</sup> *Es preciso huir de las generalizaciones simplificadoras, que tanto pueden deformar la realidad de un habla. En un área como la de Hispanoamérica, de intensa efervescencia idiomática, donde el polimorfismo lingüístico es evidente en casi todos los aspectos, cualquier juicio concebido escolarmente puede resultar nefasto para la exactitud y rigor de la investigación, y cualquier simplificación de esa compleja inestabilidad puede deformar esencialmente la realidad* (LOPE BLANCH, 1968, p. 126).



O mito da homogeneidade do espanhol americano é também discutido por Rona (1993) ao afirmar que quase todos os autores sustentam essa falsa ideia baseada especialmente na compreensão entre falantes cultos de regiões diferentes. O autor coloca como exemplo sua experiência pessoal na província de Tucumán, Argentina, onde comprovou que o espanhol de falantes monolíngues da zona de Las Tacanas era, a princípio, incompreensível para os professores da capital da província, localizada apenas a 50 km de distância. Assim, Rona (1993) coloca em questão a intercompreensão dos falares do espanhol da América a partir de suas variedades sociais, ou seja, de falantes de níveis socioculturais baixos de zonas diferentes.

Assim, por exemplo, não acreditamos que um mexicano e um paraguaio, ou um cubano e um chileno, pertencentes a níveis culturais baixos, pudessem se entender falando seus respectivos dialetos. Ainda assim, acontece de um rioplatense de nível culto, muitas vezes, na Cidade do México que os mexicanos semicultos não entendam frases que contenham várias [ž] ou vários vocábulos que o mexicano culto possui em seu fundo passivo, mas que o mexicano inculto ou semiculto ignora até esse plano (RONA, 1993, p. 64)<sup>17</sup>.

Em outras palavras, Rona (1993), Lope Blanch (1968) e Fontanella de Weinberg (1993) assumem que são necessários estudos sociolinguísticos mais aprofundados que não se detenham somente nas variedades linguísticas de falantes cultos de zonas urbanas (capitais, em sua maioria), visto que não representa em sua totalidade o espanhol americano.

Ao falarmos de representação de uma língua, citamos a padronização linguística, já que se configura como ponto relevante para reafirmar a heterogeneidade da língua espanhola. Moreno Fernández (2004b, p.746) classifica a padronização em dois tipos: a) Monocêntrica, na qual há uma aceitação universal das mesmas normas; ou b)

---

<sup>17</sup> *Así, por ejemplo, no creemos que un mexicano y un paraguayo, o un cubano y un chileno, pertenecientes a los niveles culturales bajos, pudieran comprenderse hablando en sus respectivos dialectos. Aun a un rioplatense de nivel culto le sucede muchas veces en la ciudad de México que los mexicanos semicultos no entiendan frase que contenga varias [ž] o varios vocablos que el mexicano culto posee en su fondo pasivo, pero que el mexicano inculto o semiculto ignora hasta en ese plano (RONA, 1993, p. 64).*

Policêntrica, na qual se admitiria a convivência simultânea de mais de uma norma padrão.

O autor afirma que o espanhol adotou a padronização monocêntrica, visto que os países hispanófonos possuem as mesmas normas linguísticas como referência. Entretanto, Fontanella de Weinberg (1993, p. 121) aponta que a presença de diversos centros de prestígio está motivando a existência de uma padronização policêntrica. Certamente, um reflexo dessa realidade pluricêntrica é discutido por Rojas (2001), quando afirma que os argentinos não mais possuem como primeira e única referência as normas ditadas pela *Real Academia Española*, visto que atualmente preferem seguir a norma da *Academia Argentina de Letras*.

Desse modo, não acreditamos que a unidade linguística faz parte de um interesse político, permitindo uma maior aproximação entre diversas regiões que utilizam um mesmo idioma, silenciando e estigmatizando usos linguísticos que diferem das variedades das elites ou das classes dominantes.

### 1.3 O ensino das variedades linguísticas do espanhol na realidade brasileira

As Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (2006), doravante OCEM, sugerem aos professores de espanhol que mudem a pergunta *¿qué español enseñar*, para *¿cómo enseñar el español, esta lengua tan plural?* A partir da visão de um espanhol heterogêneo, os autores das OCEM apontam-nos problemas como a priorização do espanhol da Espanha, por ser considerado “melhor” ou “puro”, bem como a falsa dicotomia do espanhol como dois blocos opostos (Espanha / América), como já comentamos na seção anterior. Além disso, a preferência pela variedade *castellana*, representada pela fala de Madri, é gerada por outros fatores. Moreno Fernández (2010) afirma que:

Muitos professores universitários brasileiros receberam formação ou aperfeiçoaram seus conhecimentos profissionais na Espanha, o que não é de estranhar uma atitude favorável em relação à variedade castelhana e ao seu uso nas aulas, atitude e uso reforçado pela ampla oferta de materiais didáticos elaborados e publicados na Espanha (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 185)<sup>18</sup>.

Apesar desse favorecimento, Moreno Fernández (2010) reforça que o ensino de espanhol deve estar centrado nas necessidades imediatas dos alunos, trazendo à discussão um fator importante na elaboração do programa de espanhol: o entorno brasileiro.

Contudo, além da procedência geolinguística, além das atitudes positivas a esta ou aquela variedade, a realidade sociolinguística do Brasil oferece um horizonte geral no qual o espanhol da América tem que alcançar um especial protagonismo. Um espanhol de América que poderá se falar com mais ou menos sotaque, com mais o menos calcos sintáticos é o de menos, mas que deve fazer fácil e fluida a comunicação com os hispanófonos dos países sócios do MERCOSUL [...] São sempre as necessidades e expectativas dos aprendizes para o que querem aprender espanhol, onde vão usá-lo, com quem vão se comunicar, com quais fins perfilarão um programa de espanhol como adequado ou como impropriedade (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 185-186)<sup>19</sup>.

Outra possibilidade para solucionar o problema dessa dicotomia apontado pelas OCN (2006) foi a de optar pelo “espanhol neutro” ou *Español estándar*, eliminando marcas distintivas de diversas regiões. Ao trazer essa questão neste documento, também se considera de difícil padronização, exemplificando o caso do tratamento de segunda pessoa do plural informal. Acreditamos que, para o tratamento da segunda pessoa do

---

<sup>18</sup> *Muchos profesores universitarios brasileños han recibido formación o han perfeccionado sus conocimientos profesionales en España, por lo que no es extraña una actitud favorable hacia la variedad castellana y hacia su uso en las aulas, actitud y uso reforzados por la amplia oferta de materiales didácticos elaborados y publicados desde España* (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 185).

<sup>19</sup> *Con todo, más allá de la procedencia geolingüística, más allá de las actitudes proclives hacia esta o aquella variedad, la realidad sociolingüística de Brasil ofrece un horizonte general en el que el español de América ha de alcanzarse con un especial protagonismo. Un español de América que podrá hablarse con más o menos acento, con más o menos calcos sintáticos es lo de menos, pero que debe hacer fácil y fluida la comunicación con los hispanohablantes de los países socios del MERCOSUR. (...) [S]on siempre las necesidades y expectativas de los aprendices para qué quieren aprender español, dónde lo van a usar, con quién se van a comunicar, con qué fines las que han de juzgar un programa de español como adecuado o como impropriedade* (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 185-186).

singular, informal, esse tema é ainda mais complicado, devido às possibilidades de realização.

Em seu livro, Carricaburo (1997) explica os usos de “tú”, “vos” e “usted”, optando por uma divisão por países. Entretanto, essa autora ratifica que os usos dentro de um mesmo país podem se dar de maneiras diferentes por variáveis e situações de interlocução diversas. Geralmente, os livros didáticos de língua espanhola publicados no Brasil não costumam contemplar o “vos” ou o relegam apenas a uma “curiosidade”, apesar de estar mais estendido que o pronome de tratamento *vosotros*, exclusivo da variedade peninsular (SILVA; ALVES, 2007).

A Espanha é o grande mercado editorial de livros de espanhol, e por uma questão histórica e de preconceito linguístico, as variantes hispano-americanas acabaram sendo desmerecidas em detrimento das variantes peninsulares, principalmente nos LD e nos cursos de formação para professores de espanhol oferecidos por esse país.

Moreno Fernández (2010), ao discutir as políticas editoriais, aponta que o tratamento da variação linguística está condicionado ao planejamento e à realidade sociolinguística do entorno. Tradicionalmente, esse modelo “castellano norteño”, utilizado nos LD pelas editoras espanholas, costumam ser os mais difundidos no mundo.

A castellanização das publicações da Espanha veio justificado pela origem de seus autores, pelo interesse de conseguir uma distribuição mundial dos materiais, de modo que seria mais econômico a homogeneidade de conteúdos, e também pelo escasso conhecimento dos autores espanhóis da complexa realidade linguística hispano-americana (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 117)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> [L]a castellanización de las publicaciones de España ha venido justificada por el origen de sus autores, por el interés de conseguir una distribución mundial de los materiales, para lo que resultaba más económica la homogeneidad de contenidos, y también por el escaso conocimiento de los autores españoles de la compleja realidad lingüística hispanoamericana (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 117).

Esse processo de "castelhanização" motiva determinadas explicações sobre fenômenos de variação nos livros didáticos que não se encontra no repertório linguístico do modelo adotado, tratando como desvios. Entretanto, ao longo dos últimos anos, o espanhol da América tem a tendência de aparecer com mais frequência nos livros didáticos espanhóis. Sobre essa questão, Andión Herrero (2008b) afirma que:

Nos manuais didáticos de EL2<sup>2</sup>/LE publicados na Espanha - dos que podemos fazer justas exceções -, se evidencia atualmente uma desigual e pouco rigorosa presença da variedade da língua. Entretanto, é inegável que a diversidade linguística do espanhol está cada vez mais presente: os manuais espanhóis se mostram salpicados de marcas do espanhol americano, melhor ou pior expressadas e selecionadas com um critério desigual (ANDIÓN HERRERO, 2008b, p. 305)<sup>21</sup>.

Nessa perspectiva, entendemos que não há um critério para selecionar e abordar a variação linguística do espanhol em LD como afirma Andión Herrero (2008b) em sua pesquisa. Desse modo, podemos perceber que fica a critério dos elaboradores quais são as características do espanhol americano que podem estar contempladas no LD, sem uma reflexão mais precisa sobre a heterogeneidade do espanhol. Todos os componentes intrínsecos de um material didático devem ser planejados para seu público alvo.

Alguns LD chegam a simplificar ou deturpar a imagem de suas variedades linguísticas, como afirma Vilhena (2013, p. 64-74), ao colocar em questão a simplificação da língua espanhola no material didático quando se adota esse espanhol abstrato, a ponto de construir uma alteridade adulterada, desprezando a convivência e o confronto de vozes no universo hispanófono. Em sua dissertação, Vilhena (2008) analisa dois livros

---

<sup>21</sup> *En los manuales didácticos de EL2<sup>2</sup>/LE publicados en España - de los que pueden hacerse justas excepciones -, se evidencia actualmente una dispar y poco rigurosa presencia de la variedad de la lengua. Sin embargo, es innegable que la diversidad lingüística del español está cada vez más presente: los manuales españoles se muestran salpicados de rasgos del español americano, mejor o peor expresados y seleccionados con desigual criterio (ANDIÓN HERRERO, 2008b, p. 305).*

didáticos de espanhol e observa que o ideal de norma está desenhado a partir do modelo da variedade peninsular.

Assim as variedades do espanhol americano são relegadas aos blocos de "curiosidade". A pesquisadora conclui que se manifesta nos LD um processo de "exotização" dessas variedades linguísticas, criando um efeito de sentido de que "o valor conferido à variante peninsular lhe seja intrínseco e oculta-se o fato de que este valor somente se estabelece na relação com as demais variantes<sup>22</sup>" (VILHENA, 2008, p.74). Com isso, podemos perceber, inclusive pela pesquisa de Irala (2004), que a Espanha tem um lugar de destaque no ensino de espanhol, ou como afirma Zolin-Vesz (2013), ocupa um lugar central, enquanto os demais países (América Hispânica e a tão relegada Guiné Equatorial) ocupariam lugares periféricos. Em sua pesquisa, que visa entender a crença na escola de que a Espanha é o único lugar que se fala a língua espanhola, o pesquisador problematiza a suposta imagem do espanhol como uma "língua de encontro":

[O]u seja, um instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum. Dessa forma, o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a Espanha desempenha papel central, servindo como modelo de expressão de múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e democracia (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 55).

Ao investigar o discurso de uma professora de espanhol que discorre sobre a época em que começou a estudar a língua, Zolin-Vesz (2013) percebe também que a construção da crença da Espanha como "central" ou "superior" ultrapassa as barreiras do livro didático, visto que a mesma mencionava que, quando havia iniciado seus estudos, seu professor, sempre para citar exemplos, falava de Madri, evidenciando que os professores de espanhol são responsáveis pelo imaginário que os alunos possam ter das sociedades que falam essa língua.

---

<sup>22</sup> A pesquisadora utiliza o termo "variante" para referir-se à "variedade".

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter 'comprado a ideia' da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 59-60).

Infelizmente, parece que as relações de poder assimétricas, bem como o apagamento da diversidade linguística não está restrita ao ensino de espanhol. Grigolletto (2003) pesquisa em livros didáticos as representações sobre os brasileiros, os estrangeiros e a língua inglesa na construção da identidade dos alunos. A pesquisadora identifica um discurso de união e homogeneidade da língua inglesa, caracterizando o apagamento da diversidade linguística, dando uma ideia de “língua homogênea”, trazendo conceitos de identidades fixas, sem reflexão sobre a diversidade, na qual o aluno deve somente se encaixar na cultura do outro, já que a língua inglesa e as sociedades que a possuem como idioma nacional “não merecem” ser comparadas com outras, fechando o espaço para problematizações de construções de identidades (não como algo fixo) e diferenças culturais.

Entretanto, Eres Fernández (2002, p. 10) não acredita que a predominância de uma variante/variedade no LD constitui um problema, visto que o professor tem liberdade de apresentar outras aos seus estudantes, entendendo o livro apenas como um dos recursos na sala de aula<sup>23</sup>. A autora entende que o professor terá mais trabalho, porque terá que selecionar materiais que reflitam outras modalidades de língua e de cultura das que são encontradas no livro, podendo ser textos de leitura, vídeos, gravações de áudio e, até mesmo, a própria variedade do professor.

---

<sup>23</sup> Essa questão também está atrelada à formação de professores de espanhol que deve contemplar disciplinas de análise linguística e variação.

Não discordamos totalmente do papel do professor na promoção da diversidade linguística e cultural na sala de aula, porém acreditamos que, em todas as esferas do ensino, esses componentes devem ter seu espaço garantido e respeitado. Segundo Álvarez e Varela (2009), a escola tem uma tendência a uma rígida uniformização, sendo necessário que materiais que ajudem nessa promoção sejam difundidos.

Pensamos que oferecer materiais e atividades sobre a diversidade de línguas e de variedades linguísticas pode construir uma boa maneira de fomentar atitudes positivas e de tolerância que visam a integração e coesão dos grupos escolares, que estão cada vez mais heterogêneos na atualidade (ÁLVEREZ; VARELA, 2009, p. 86)<sup>24</sup>.

Para a elaboração de materiais didáticos que fomentem a diversidade, os professores devem ter disciplinas que contemplem tais aspectos em sua formação, como sinaliza Andión Herrero (2008b), em seu estudo sobre o modelo de língua que os professores de espanhol trazem para a sala de aula.

Nos professores - ou aspirantes a ser professores - existe já a ideia lógica de que não basta ser nativo ou ter domínio quase nativo do espanhol; tem que estar bem preparado e saber mais de planificação curricular, aquisição, metodologia, gramática, fonética e léxico aplicados ao ensino, pragmática, linguagens específicas... e variedades da língua (ANDIÓN HERRERO, 2008b, p. 168)<sup>25</sup>.

Apesar disso, Andión Herrero (*op. cit.*, p. 169) lembra que os professores não negam a heterogeneidade do espanhol, porém possuem um conhecimento desigual relacionado à variação linguística, o que os leva, muitas vezes, a não conseguirem explicar casos de variação dialetal, gerando assim, incerteza, estresse e além de poder conduzi-los a dar respostas equivocadas. Alguns professores podem, inclusive, corrigir

---

<sup>24</sup> *Pensamos que ofrecer materiales e actividades sobre a diversidade de linguas e de variedades lingüísticas pode construir unha boa maneira de fomentar actitudes positivas e de tolerancia cara a unha integración e cohesión dos grupos de escolares, que están a ser cada vez máis heteroxéneos na actualidade* (ÁLVEREZ; VARELA, 2009, p. 86).

<sup>25</sup> *En los profesores –o aspirantes a serlo– ha calado la razonable idea de que no basta con ser nativo o tener un dominio cuasi nativo del español; hay que estar bien preparado y saber más de planificación curricular, adquisición, metodología, gramática, fonética y léxico aplicados a la enseñanza, pragmática, lenguajes específicos... y variedades de la lengua* (ANDIÓN HERRERO, 2008b, p. 168).



alunos que usam variantes que eles desconhecem, que foram adquiridas por professores anteriores, falantes de variedades diferentes, gerando assim uma atitude negativa do aluno (ANDIÓN HERRERO, 2008b). De qualquer forma, é necessário esclarecer que os professores não possuem obrigação de conhecer todas as variedades e variantes existentes na língua espanhola.

Como podemos observar, a variação linguística no ensino de espanhol não chega a ser um problema e várias são as formas de levá-la ao aluno, mesmo quando o livro didático não propicia essa tarefa. Para tanto, estamos de acordo com Andión Herrero (*op. cit*) que matérias que discutam variação linguística, tais como Sociolinguística ou Dialetoлогия, devem estar presentes nas estruturas curriculares de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada.

Parece-nos que as disciplinas mencionadas pela autora constam na maior parte dos currículos dos cursos de Letras, contudo são poucos os cursos que possuem uma disciplina que trabalhe questões relativas à variação linguística em língua estrangeira, além da pouca quantidade de artigos em estudos descritivos do espanhol produzidos em nosso país. Isso é registrado em estudo de Daher e Sant'anna (1998, p. 112), ao assegurarem que 75% dos professores de três universidades públicas do Rio de Janeiro relataram que ensinam o espanhol mais próximo da Espanha, excluindo dos aprendizes de nível superior e em formação a possibilidade do contato com outras variantes da língua espanhola.

É inequívoco que ensinar uma língua estrangeira, atualmente, exige mais que o domínio da gramática ou que sejam reproduzidas situações comunicativas por meio das quais os alunos memorizem e reproduzam como uma simples criação de hábitos. Courtillon (1984 apud MANNA, 2009) nos lembra que:

Aprender uma língua estrangeira é aprender uma nova cultura, modos de viver, atitudes, maneiras de pensar, uma outra lógica, nova, diferente, é entrar em um mundo misterioso no começo, compreender comportamentos individuais, argumentar seu capital de conhecimento e informações novas, seu próprio nível de compreensão (COURTILLON, 1984, apud MANNA, 2009, p. 211)<sup>26</sup>.

As competências que nossos alunos devem atingir são múltiplas, quando pensamos na proposta intercultural<sup>27</sup> para o ensino de línguas estrangeiras, exigindo que o professor transite por diversas áreas. Lucchesi (2004, p. 171-179) reforça que a competência linguística do falante é multidialetal, ou seja, capaz de lidar com a heterogeneidade do sistema, sem problemas de decodificação. Evidentemente, o autor faz referência ao falante nativo de uma dada língua materna que, ao longo de sua vida, entrou em contato com sistemas linguísticos de diversas comunidades de fala diferentes da sua, enriquecendo seu repertório linguístico para que a eficácia na comunicação não seja comprometida.

Nesse sentido, propomos uma transposição do conceito de "competência linguística multidialetal" de Lucchesi (2004) para o ensino de línguas estrangeiras, por meio da qual o professor facilite o contato com diversas variedades da língua em estudo para que o aluno tenha a capacidade de decodificar essa heterogeneidade e não comprometer a comunicação, entendendo a variação, tanto em sua língua materna como na língua que está aprendendo, como um fenômeno comum e sistemático.

Ao incluir o conceito de "competência linguística multidialetal", não sugerimos que o ideal de língua a ser alcançado seja a de um falante nativo, porém não podemos deixar de refletir sobre as necessidades de comunicação dos alunos na língua meta e nas interferências que podem ocorrer, caso essa língua seja ensinada como um sistema

---

<sup>26</sup> *Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension* (COURTILLON, 1984, apud MANNA, 2009, p. 211).

<sup>27</sup> Discutiremos no capítulo 2 questões relativas ao componente intercultural.

homogêneo, desvinculado das culturas e dos valores de uma sociedade. Nesse caso, voltamos ao tema apontado por Eres Fernández (2002, p. 10) de que o professor pode (deve, em nossa opinião) proporcionar o contato com diversas variedades através de alguns recursos.

## 2 O TEXTO LITERÁRIO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Neste capítulo do referencial teórico, discorreremos sobre o papel da literatura no ensino de espanhol para brasileiros, relacionado-a ao nosso tema central da dissertação: a variação linguística e a abordagem do texto literário. Para tanto, contaremos com a seguinte divisão: no primeiro momento, discutiremos a questão relativa aos gêneros literários, que serão relevantes para a classificação do nosso corpus; no segundo momento, trataremos questões relativas à abordagem do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras e dos LD, visto que é recurso que deve promover o contato dos alunos com o maior leque possível de gêneros, incluindo os literários; no terceiro momento, tendo Preti (2004), Lobato (2009) e outros estudos como referência, trataremos de especificar a possibilidade de analisar variações a partir de textos literários, através dos pressupostos da sociolinguística; para, por fim, discutir questões relativas à oralidade e à escrituralidade em textos literários, partindo das análise da Tradição Discursiva.

### 2.1 Os gêneros literários

Soares (1993, p.7-8) realiza uma retrospectiva histórica para a questão dos gêneros literários no Ocidente, por meio da qual remonta a teoria de classificação de obras literárias a partir da Antiguidade greco-romana, evidenciando que essa perspectiva de agrupamentos diferencia-se de acordo com a época. Desse modo, a autora questiona se a divisão tripartida entre gênero lírico, épico e dramático, bem como suas teorias, daria conta de possíveis elementos não previstos, além da já notória liberdade criadora por meio da qual os escritores teriam a possibilidade de apresentar uma obra com características de diversos gêneros.

Essa problemática não se encontra plasmada somente em estudos literários. No século XX, especialmente no campo dos estudos discursivos, pesquisadores continuaram definindo e redefinindo quais as características que deveriam reunir determinadas manifestações linguísticas e se essa "obediência" a leis tão fixas e rígidas devem realmente ser significativas, levando em consideração sua diversidade. Marcuschi (2008) entende o estudo de gêneros textuais como uma área fértil que deve dar atenção à linguagem em situações reais, a partir de atividades culturais e sociais. Entretanto,

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcações se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Stalloni (2003, p.16) afirma que, na literatura, diferente do que ocorre em outras artes, uma teoria de gêneros baseada em definições ou delimitações precisas carece de consenso, sendo necessária a realização de adaptações. Pensando em nossa pesquisa, que tem como *corpus* textos literários dos livros didáticos de língua espanhola, fazemos uma ressalva: nosso trabalho não pretende realizar uma reflexão exaustiva sobre gêneros, nem descrevê-los, já que concordamos que essas definições, muitas vezes, são redutoras. Entretanto, trazemos o quadro de Silva (2011, p. 59), baseado em Marcuschi (2008, p. 194-196), pela necessidade de delimitação do nosso objeto de estudo.

Quadro 1: Gêneros Literários

GÊNERO	SUBGÊNEROS	
	MODALIDADE ESCRITA	MODALIDADE ORAL
<b>ÉPICO OU NARRATIVO</b>	conto; romance; crônica; fábula; parábola; lenda; parlenda; cordel, provérbios; entre outros.	conto; fábula; lenda; parlenda, provérbios; entre outros.
<b>LÍRICO</b>	poema, sátiras, ode, elegia, soneto; entre outros.	sátiras, declamações, ode, elegia, soneto; entre outros.
<b>DRAMÁTICO OU TEATRAL</b>	Tragédia, comédia, farsa drama, auto; entre outros.	encenações; auto; entre outros.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194-196, SILVA apud, 2011 p. 59)

Pensando na realidade do ensino de língua espanhola, consideramos pertinente incluir as narrativas gráficas, como as histórias em quadrinhos, visto que são bastante recorrentes em livros didáticos e em exames de seleção, tais como o vestibular e o ENEM. Além da recorrência, outra justificativa para a sua inclusão em nossa pesquisa é o fato de que a variação linguística encontra-se presente nesse gênero com uma frequência maior, refletindo não só os usos linguísticos de uma sociedade, mas também retratando-a em sua plenitude. Queiroz (2012) afirma que:

Quando se ri da personagem Rê Bordosa, de Angeli (2008), possivelmente os desencontros de sua vida são semelhantes às nossas dificuldades em fazer escolhas decisivas; quando vemos as personagens de Quino exercitando sua cidadania e sua consciência política, não somente na série *Mafalda*, mas em sua obra de maneira geral, provavelmente nossa voz se incorpora ao coro que protesta por uma sociedade mais justa e igualitária; ao observarmos as 'mulheres alteradas' de Maitena e rirmos, tanto dos homens como das mulheres representadas, certamente encontramos refúgio e identificação nas histerias de seus personagens, afinal, estamos todos alterados pela vida contemporânea e por seus imperativos (QUEIROZ, 2012, p. 24-25).

Desse modo, justificamos a inclusão nesse gênero como nosso objeto de pesquisa da mesma forma que as canções, gênero lítero-musical, por entendermos que fazem parte de um universo artístico de uma sociedade, embora saibamos que as

discussões sobre o que pode ser considerado como parte do domínio discursivo literário possa variar.

Outro gênero bastante particular no cotidiano dos brasileiros e que, de alguma forma, também é questionado enquanto seu caráter literário é a "telenovela". Esse tipo de narrativa de alcance e mobilização nacional é produzido em diferentes países, especialmente latino-americanos. Questionar se um roteiro de telenovela é ou não literatura, em nossa opinião, é questionar se um escritor de teatro também pode ser considerado um escritor, e sua obra, um texto literário. Miccolis (2005) defende o caráter literário dessa narrativa contemporânea, afirmando que:

[...] o texto telenovelístico acentua o *sentimento trágico-lúdico* (para usarmos a terminologia de Maffesoli), expondo a nu a tensão entre suas próprias contradições: enquanto inconsciente coletivo retorna com força à vida cotidiana; enquanto transmissor de clichês, pode inserir-se na poética da banalidade que traz um tipo de subversão específica, propiciando o rir-se dos chavões que veicula, mesmo que a grande maioria não se dê conta desse componente subversor, ou melhor, subvertedor. Inequivocamente o texto telenovelístico é um dos mais emblemáticos "altares" em que a banalidade cotidiana é celebrada; no entanto, trata-se de uma banalidade importante, sede de encontros ideológicos e afetivos, espaço alquímico de sociabilidade. Tentar afastar os preconceitos e estudar o texto teledramatúrgico com mais respeito é debruçarmos em diversas questões que nenhum outro "local literário" nos proporciona (MICCOLIS, 2005, s/p).

Apontadas pela pesquisadora, essas características são comuns aos demais textos literários, e o evidenciamos especialmente por apresentar-se como uma narrativa capaz de problematizar o cotidiano com características próprias, diferenciando-se por tratar-se de um gênero "audiovisual".

Como forma de sintetizar as ideias percorridas neste tópico, apoiamos-nos em Jouve (2012), quando afirma que "[...] todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura" (JOUVE, 2012, p.30). O autor menciona que o termo *literatura* ainda sugere ideias de "elite" e de "aristocracia", que fora herdada de seus primeiros sentidos, porém, atualmente, a *literatura* deve validar tanto os

gêneros antigos, quanto os gêneros recentes, visto que ela é "uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultante" (JOUVE, op.cit.).

## 2.2 A abordagem do texto literário na aula de língua estrangeira

Ao longo dos anos no ensino de línguas estrangeiras, dependendo do método ou do enfoque, o texto literário passou de ser o recurso central e modelo de língua ideal, até ser totalmente excluído desse processo por considerarem de caráter "pouco utilitário". Segundo Serrani (2005),

Uma das razões alegadas freqüentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos lingüísticos funcionais, especialmente em contextos da vida diária. Metodologicamente, nesses enfoques preponderavam os procedimentos dialógicos na interação, com temáticas cotidianas, como compra-venda, pedidos de permissão para ações ou desculpas em interações do dia-a-dia e assim por diante. Dentre os materiais, recursos de textos tirados de discurso da mídia (jornais, revistas) têm sido vistos como um avanço frente ao enciclopedismo ou 'literalismo' de outrora (SERRANI, 2005, p. 47).

Quando o texto literário não é excluído do ensino da prática dos professores de línguas estrangeiras pelas razões expostas por Serrani (2005), ele costuma estar inserido no que Riportella (2006) intitula de uma "situação crítica", bastante frequente no contexto brasileiro, devido inclusive a essa formação nos cursos de Letras que dissociam o ensino de língua e literatura, diminuindo assim as possibilidades de o professor trabalhar o texto literário em sala de aula ou usá-lo como um mero pretexto para ensinar língua.

O texto literário se encontra em uma situação crítica, particularmente no ensino de línguas. O risco é duplo: que alguns professores de espanhol continuam, com mais e mais dificuldades, de propor a seus alunos as explicações de textos lineares, enquanto outros utilizam como suporte sem levar em consideração sua especificidade, como um simples objeto de compreensão global explícito e como pretexto de exercícios gramaticais de oralidade e escrita (RIPORTELLA, 2006, p. 187)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> [L]e texte littéraire se trouve en situation critique, en particulier dans l'enseignement des langues. Le risque est double: que quelques enseignants d'espagnol continuent, avec de plus en plus de difficultés, de proposer à leurs élèves des explications de texte linéaires, tandis que d'autres utiliseraient ce support sans égard pour sa spécificité, comme simple objet de



Retirar o texto literário é o que Riportella (2006) chama de "situação crítica", é repensar dentro da didática de línguas sua função como instrumento de ensino e aprendizagem, explorando ao máximo suas possibilidades para o desenvolvimento de uma competência literária em nossos alunos, além de caracterizar e pontuar mudanças em diferentes momentos históricos, em diferentes povos, em diferentes línguas (e por que não, em diferentes variedades linguísticas de uma mesma língua?), para justificar a existência e a natureza humana dentro da sua unidade e de sua diversidade.

Enfatizamos que o prazer que um texto literário pode nos proporcionar não deveria, nessa abordagem, ser apagado desse processo, e a literatura não tem a "obrigação" de reproduzir fielmente uma comunidade de fala específica, visto que tem propósitos estéticos, apesar de fazer uso da língua comum. Para Barthes (2010),

[...] a proeza é manter a *mimesis* da linguagem (a linguagem imitando-se a si própria), fonte de grandes prazeres, de uma maneira tão *radicalmente ambígua* (ambígua até a raiz) que o texto não tombe jamais sob a boa consciência (e a má fé) da paródia (do riso, do castrador, do 'cônico que faz rir') (BARTHES, 2010, p. 15).<sup>29</sup>

Desse modo, vemos que a literatura faz uso da língua, e por essa razão, não se pode concebê-las como dois polos dicotômicos, nos quais os estudantes de Letras deverão trabalhar apenas com uma dessas grandes áreas. Acreditando na parceria língua-literatura, Brait afirma que:

[...] o profissional de Letras terá que conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que possa significar. Terá ainda de estar atento às teorias da linguagem em geral para ser capaz de enfrentar textos e fazer deles seu instrumento de ver e mostrar o mundo (BRAIT, 2000, p. 197).

---

*compréhension globale explicite et comme prétexte à des exercices grammaticaux à l'oral ou à l'écrit* (RIPORTELLA, 2006, p. 187).

<sup>29</sup> Grifos do autor.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho com a literatura enriquece o ensino de língua e o oposto também. A fragilidade da separação é evidente, principalmente a partir dos anos 1970, quando a estudiosa explica que passou a haver uma nova compreensão de linguagem nos estudos de Letras, reconhecendo e valorizando a variação linguística, sendo abordada “a partir das categorias de texto, incluindo o verbal e o não verbal, o literário e o não literário, a norma culta e as demais normas” (BRAIT, 2000, p. 196). Entretanto, essa tendência "separatista" parece nascer já na própria formação de professores, especialmente de línguas estrangeiras.

Praxedes (2014) desenvolveu uma pesquisa com professores de espanhol que atuam no Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, com objetivo de descobrir suas crenças sobre o uso do texto literário na sua prática da sala de aula. Os docentes foram unânimes quanto à importância do texto literário, apontando diversos "benefícios", tais como o ensino de aspectos culturais, ampliação de vocabulário, o desenvolvimento das quatro habilidades, especialmente a compreensão leitora, entre outros. Em contrapartida, mais da metade dos docentes responderam que as disciplinas de literatura, bem como o curso de Letras no geral, não ofereceram embasamento metodológico para o trabalho com textos literários com os alunos do Ensino Médio, inclusive, apontando que as aulas de literatura em língua espanhola serviram pouco ou nada para este fim.

Numa pesquisa semelhante, realizada com 24 estudantes universitários, em um curso de formação em Letras e Linguística de uma universidade estadual paulista, cuja atividade era o planejamento de três aulas de 50 minutos com o objetivo de não dicotomizar o ensino de língua e de literatura através de poesias, Serrani (2005) pode perceber que os alunos, que se autodefiniam com inclinações literárias, relutavam em trabalhar no planejamento nas aulas de Língua, enquanto os alunos de Linguística faziam o mesmo no momento de escolher a poesia como um recurso. A pesquisadora discutiu argumentos de base teórica e de ordem prática para que os alunos pudessem refletir

sobre o ensino integrado, conforme a afirmação de Jakobson (1966 *apud* SERRANI, 2005):

O lingüista, cujo objeto abarca todas as formas de linguagem pode e deve incluir a poesia em suas pesquisas. (...). O estudo lingüístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia e, por outro lado, a análise lingüística da poesia não pode se limitar à função poética (JAKOBSON, 1966, p.219 e 248 *apud* SERRANI, 2005, p.59).

Para mudar essa realidade, acreditamos, sobretudo, nos questionamentos de Compagnon (2009) sobre os valores que a literatura pode criar e transmitir na atualidade e a defesa de sua presença na escola. Para tanto, esclarece que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Desse modo, entendemos que os falares de diversas sociedades "que estão distantes de nós no espaço e no tempo" podem ser o primeiro contato com a diversidade, fazendo com que sejamos sensíveis a nossa própria identidade a partir do "outro", tornando o texto literário o meio ideal para esses questionamentos. Com isso, concordamos com Pinheiro-Mariz (2008, p. 528-529), quando afirma que ensinar literatura em um ambiente exolingue favorece "uma melhor percepção do universo, amplia o conhecimento de mundo e promove o respeito mútuo, estimulando as trocas entre as culturas", sem esquecer que pode "estimular o leitor às mais diversas experiências imaginativas". Desse modo,

[...] o seu ensino garante o olhar mais crítico à realidade, uma vez que acompanha a aventura de personagens em temas diversos: morte, violência, amor, traição, adoção, sexualidade, consumismo, etc. Todas as vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia (PINHEIRO, 2011, p. 305).

Em outras palavras, não queremos reproduzir a velha tendência em transformar o texto literário em um "pretexto" para um fim gramatical ou comunicativo, ou, nesse caso específico, um pano de fundo para estudar a variação linguística. Esperamos exatamente o oposto: que a diversidade linguística contemplada nos textos literários possam favorecer todas essas questões que apontamos, sempre atrelada ao prazer da leitura.

Em meio a essa discussão, devemos considerar também o papel do professor de línguas enquanto leitor literário. Pinheiro (2011) percebe através dos discursos de professores que todos eles reconhecem a importância do texto literário, porém parte deles não possuem o hábito de ler.

Se é preciso defender a circulação de obras diversificadas tanto na temática quanto nos gêneros, como fomentar a leitura literária entre alunos cujos professores não têm esse tipo de leitura em suas práticas cotidianas? Desejei descrever esse quadro em que destaco que os professores não leitores para introduzir as atividades práticas porque acredito que, sem o comprometimento com a leitura literária, o educador não assegurará o Ensino da Literatura. Apenas quem passou pelo processo de formação da leitura compreende a necessidade de se ensinar a ler (PINHEIRO, 2011, p. 311-312).

A autora considera-os vítimas de um processo excludente, que precisa ser revertido para, assim, estimular a competência literária de seus alunos. Com fins a esse desenvolvimento, a partir dos alunos de cursos de formação para professores em Letras, Aragão (2013) chega à seguinte conclusão:

Portanto, uma concepção didática que busque o desenvolvimento da competência literária do estudante deve atender a sua formação para a recepção leitora, incentivar o reconhecimento e a análise do discurso literária e fomentar a aplicação dos conteúdos adquiridos. Tudo isso dentro de um trabalho de recepção criativa dos textos literários e com atenção ao desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir novos textos a partir de suas experiências de leitura (ARAGÃO, 2013, p. 128)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> *Por lo tanto, una concepción didáctica que busque el desarrollo de la competencia literaria del estudiante debe atender a su formación para la recepción lectora, incentivar el reconocimiento y el análisis del discurso literario y fomentar la aplicación de los contenidos adquiridos. Todo ello dentro de un trabajo de recepción creativa de los textos literarios y con atención al desarrollo de la capacidad del alumno de producir nuevos textos a partir de sus experiencias de lectura (ARAGÃO, 2013, p. 128).*

Além disso, mostra-se urgente o papel da formação de professores de espanhol para evitar a dicotomização do ensino de língua e literatura, visto que, como apontou tanto Serrani (2005) quanto Praxedes (2014), esses "perfis unilaterais" nos profissionais de Letras começam a ser desenvolvidos dentro da própria universidade, ou, ao menos, não é incentivada essa junção. Desse modo, Aragão (2013) explica que a competência literária na formação de professores deve:

[...] ser um caminho para formar a esses alunos para a análise e interpretação do objeto de estudo, que são os textos literários, mas também para que possam utilizar seus conhecimentos literários e sua competência leitora como recurso nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ARAGÃO, 2013, p. 128)<sup>31</sup>.

Muitas são as razões pelas quais essa realidade ainda não está presente em nossa formação. A autora critica a abordagem unicamente historicista da literatura e também a falta do hábito leitor dentro das universidades. Outra questão apontada que dificulta esse trabalho mais amplo com o texto literário está na falta de materiais específicos visando o tratamento didático da literatura (ARAGÃO, 2013).

Além disso, Silva (2013) aponta que muitas escolas e professores/estudantes ainda possuem a crença de que o mais importante nas aulas de línguas estrangeiras é o estudo da gramática e da tradução de textos, praticamente os únicos caminhos para que sejamos capazes de aprender o idioma e estabelecer comunicação. A autora afirma que esse discurso parece ser reflexo da formação que tiveram na universidade.

Diante disso, faz-se necessário que se ofereça, através das práticas de ensino, múltiplos olhares para que os futuros professores possam evitar cair nesse reducionismo da "gramática e tradução" nas aulas de línguas estrangeiras. Tampouco, deve-se levar o texto literário para servir de suporte para esses fins. Concordamos com Silva (2013)

---

<sup>31</sup> [...] ser un camino para formar a esos alumnos para el análisis e interpretación del objeto de estudio, que son los textos literarios, pero también para que puedan utilizar sus conocimientos literarios y su competencia lectora como recurso en sus aulas de español lengua extranjera (ARAGÃO, 2013, p. 128).

quando afirma que, em alguns contextos na escola pública brasileira, a criatividade dos alunos não é fomentada o suficiente. Diante disso, devemos repensar o papel do texto literário na aula de língua, entendendo que:

A literatura não deve ser ensinada como matemática, não pode avaliar-se como física, não tem o mesmo tipo de conteúdos que a biologia. A proximidade criativa aos textos literários é algo muito mais profundo e pessoal que a resolução de um problema através de uma fórmula química (ARAGÃO, 2013, p. 138-139)<sup>32</sup>.

Inclusive, os professores de línguas estrangeiras não deveriam trabalhar o texto literário da mesma forma que os professores de língua materna, concordando assim com Soares (2013), já que este sinaliza que essa pode ser uma das razões da monotonia e indisciplina nas atividades de leitura, que gerariam a desmotivação, além de ser preciso refletir sobre quais gêneros literários serão selecionados para o ensino, valorizando assim suas especificidades.

Os gêneros literários precisam estar em sala de aula a partir de escolhas conscientes, não apenas para atender aos requisitos institucionais. O aluno, em suas práticas sociais, depara-se com a poesia em suas músicas prediletas, com a narrativa ficcional no enredo de seus filmes e de suas séries favoritas. Nesse ponto, é importante valorizar a Literatura que cerca o dia-a-dia dos jovens estudantes, porém, é fundamental partir para outros voos, apresentar obras mais complexas, gêneros menos lidos em sala de aula, como o texto teatral, por exemplo, que poderia ser encenado pelos estudantes (PINHEIRO, 2011, p. 312).

Concordamos que é preciso tanto valorizar os gêneros do cotidiano do aluno quanto trazer novos e mais complexos, especialmente textos literários, os quais eles teriam menos possibilidades de conhecer e apreciar. O texto teatral, além de oferecer as possibilidades já mencionadas pela pesquisadora, também é um instrumento valioso na hora de oferecer ao aluno que entre em contato com as variantes linguísticas específicas de uma sociedade, visto que, por ser um gênero de caráter extremamente dialógico, está

---

<sup>32</sup> La literatura no debe enseñarse como las matemáticas, no puede evaluarse como la física, no tiene el mismo tipo de contenido que la biología. El acercamiento creativo a los textos literarios es algo mucho más profundo y personal que la resolución de un problema a través de una fórmula química (ARAGÃO, 2013, p. 138-139).

marcado de traços de oralidade com uma frequência muito maior que outros gêneros literários.

### *2.2.1 A aprendizagem intercultural a partir do texto literário*

A aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser reduzida à apropriação de elementos linguísticos, visto que, como afirma Serrani (2005), "para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária" (SERRANI, 2005, p. 29). O professor de línguas deve ser um agente intercultural, que tem como objetivos:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (SERRANI, 2005, p. 22).

Há muitas maneiras de aproximar o aluno da(s) cultura(s) meta(s), entendendo que atualmente disponibilizamos de recursos através da Internet que facilitam e propiciam todos esses objetivos estabelecidos por Serrani (2005). Entretanto, a autora adverte que essa grande quantidade de recursos, que outrora eram tão difíceis, também podem atrapalhar o professor que deve filtrar/selecionar através dessa oferta de materiais com componentes socioculturais.

Desse modo, defendemos que o texto literário é um grande potenciador desse encontro de culturas e que, ao mesmo tempo, também poderá desenvolver a competência comunicativa, já que o aluno estará entrando em contato com um rico e autêntico material linguístico. Sanz Pastor (2006) afirma que "é fácil encontrar textos

literários que contenham dados culturais básicos para a reconstrução do mundo que deve começar a explorar o estudante de línguas não nativas" (SANZ PASTOR, 2006, p. 9)<sup>33</sup>.

Pinheiro-Mariz (2014) adverte que uma das competências (ou habilidades) necessárias, além das quatro tão mencionadas (ler, escrever, falar e ouvir), é a competência intercultural, imprescindível para o aprendiz de uma LE, que precisa desenvolver essa capacidade de relacionar a cultura de origem com a cultura meta. A pesquisadora constatou que "uma das maneiras mais interessantes de trabalhar com a literatura em aula de língua é se discutindo as relações interculturais" (PINHEIRO-MARIZ, 2014, p. 99).

Entendemos que, para desenvolver essa habilidade, o aprendiz de uma LE deve entrar em contato, sobretudo, com as culturas da língua meta que são mais silenciadas, ou que nem sequer são mencionadas nos LD. No ensino de francês como LE no Brasil, Pinheiro-Mariz (2011) chama a atenção para a necessidade de uma "Literatura-Mundo". A pesquisadora coloca-se como uma "defensora" das literaturas de expressão francesa, produzidas nos cinco continentes, acreditando que, na formação de professores de francês como língua estrangeira no Brasil, podemos favorecer a interculturalidade se pensarmos em contextos mais próximos a nossa realidade, como por exemplo, as de países africanos ou da América Central.

Desse modo, a "abertura das fronteiras" através da "Literatura-Mundo", além de uma prática intercultural que visa à quebra de estereótipos e preconceitos, também pode favorecer debates como processos de colonização e descolonização linguística, necessários no ensino da língua francesa, e talvez, imprescindíveis no ensino de língua espanhola, entendendo que esses processos se deram de maneira bastante semelhantes no Brasil. Assim, entendemos que o conceito de "Literatura-Mundo" também contempla o

---

<sup>33</sup> *Es fácil encontrar textos literarios que contengan datos culturales básicos para la re-construcción del mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas* (SANZ PASTOR, 2006, p. 9) .



ensino da diversidade linguística, dando espaço não só às variedades do espanhol peninsular quanto às múltiplas variedades do espanhol americano e africano, mais próximas geográfica e socialmente das realidades das diversas regiões brasileiras. Da mesma forma que Silva e Aragão (2013), acreditamos que:

[...] a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 170).

Em outras palavras, faz-se necessário favorecer o contato do aluno com textos literários de diversas regiões hispanófonas, pensando especialmente nas culturas dos povos que, normalmente, são silenciados pelos livros didáticos, com o objetivo de que o ensino de espanhol possa contemplar sua pluralidade, estimulando o respeito às variedades linguísticas de diversas nações.

A próxima seção tratará da diversidade linguística em TL, trazendo a discussão sobre a variação linguística através do *corpus* literário, com exemplos de fragmentos dos diálogos entre a literatura de língua espanhola e os usos linguísticos de suas sociedades.

### 2.3 A relação língua e literatura: possibilidades de explorar a variação linguística

De acordo com Preti (2004, p. 117-118), inúmeras pesquisas linguísticas foram realizadas através da literatura, que na ausência de tecnologias para a documentação da língua na modalidade oral como gravadores, serviu como *corpus* visto que os narradores e personagens, de alguma forma, reproduziam a realidade linguística em diversas situações de interação de diversos momentos históricos.

Muitos autores foram influenciados pela oralidade e alguns chegaram a estudar fenômenos de variação nas comunidades de fala, registrando, assim, através da

linguagem em suas obras, a variação social e psicológica, especialmente depois do século XIX com a valorização das classes mais populares. Românticos, realistas e naturalistas caracterizavam suas obras com maior realidade nos diálogos de ficção com marcas da oralidade. Por certo, não estamos diante de uma “língua literária” como uma “língua exemplar”, ou a da norma padrão, mas da possibilidade que alguns estilos literários nos trazem para explorar, por exemplo, a espontaneidade da fala cotidiana, estratégia intencional do escritor que depende, sobretudo, de seus objetivos de natureza estética (PRETI, 2004, p. 120-121). Hirschman (2011) ratifica:

A linguagem de rua, por exemplo, pode quebrar regras gramaticais e, às vezes, ser chocante, mas no geral se torna eficaz e inovadora. De fato, vários escritores, como Nikolai Gogol, Gustave Flaubert, Flannery O'Connor e muitos outros, foram famosos por passar muito tempo escutando e anotando cuidadosamente a literatura que se considera distante demais das pessoas com pouca educação formal se criou em parte com elementos que estas mesmas pessoas proporcionaram (HIRSCHMAN, 2011, p. 33)<sup>34</sup>.

Desse modo, acreditamos que seja pertinente abrir a discussão sobre língua comum e língua literária, visto que algumas pessoas possuem uma ideia de literatura somente como legado cultural que apresenta uma linguagem rebuscada e inalcançável, gerando aquele velho discurso de que a "literatura é difícil". Assim, Guillemas (2002, p. 193-196) apresenta a intencionalidade, como principal diferenciador entre ambas; ou seja, a primeira tem como finalidade a comunicação, enquanto a segunda é um produto artístico, cujo valor vai além do que as palavras significam como mensagem. A estudiosa ainda afirma que língua e literatura, durante um tempo, estiveram inter-relacionadas, inclusive porque a literatura faz uso do código da língua comum, porém aponta relações hierárquicas entre ambas, sendo a primeira, o código ou norma a se seguir e, a segunda, um desvio.

---

<sup>34</sup> *El lenguaje callejero, por ejemplo, puede romper reglas gramaticales y a veces ser chocante, pero por lo general resulta eficaz e innovador. De hecho, varios escritores, como Nikolai Gogol, Gustave Flaubert, Flannery O'Connor y muchos otros, fueron famosos por pasar mucho tiempo escuchando y anotando cuidadosamente las expresiones que oían en los lugares públicos. Mucha de la literatura que se considera demasiado alejada de la gente con poca educación formal se ha creado en parte con elementos que esta misma gente ha proporcionado* (HIRSCHMAN, 2011, p. 33).

No que se refere a estabelecer limites entre a língua literária e a comum, Guíllamas (op. cit.) afirma que "é tarefa do docente estabelecer uma linha a seguir, e tomar essa decisão implica necessariamente tomar partido, arriscar-se e ser coerente<sup>35</sup>". Para que o professor possa tomar certas decisões, sua prática deve estar atrelada à pesquisa, promovendo sempre reflexões que vão ajudá-lo a tomar partido, arriscar-se e ser coerente. A leitura de bibliografia especializada e a troca de experiência entre docentes são peças fundamentais para que o professor possa "provar novas experiências" na sua sala de aula.

Como podemos perceber a partir do que foi discutido, a literatura faz uso da língua comum, e é possível observar marcas do "nosso falar" em diversas obras literárias, com a possibilidade de analisar a variação linguística a partir desses textos. Para isso, Preti (2004, p. 138 -149) propõe dois modelos que podem ser seguidos: a macroanálise e a microanálise.

A primeira se detém a analisar as variáveis sociais dos falantes, tais como faixa etária, sexo (gênero), profissão/ocupação, escolaridade, origem geográfica, etc. Essas variáveis são conhecidas da Sociolinguística Variacionista que trabalha com essas variáveis para caracterizar as comunidades de fala. Junto a essas variáveis, esse estudioso propõe que se associe também as condições de comunicação, que englobaria o local onde a comunicação foi realizada, o grau de intimidade entre os falantes, o tema, para que assim, possamos classificar a linguagem como culta, comum, popular, vulgar etc.

A segunda, mais relacionada a Sociolinguística Interacional, detêm-se ao ato de fala em si, levando em consideração aspectos cognitivos e estruturas de expectativas, ou seja, que esperamos que o falante diga e através de que tipo de linguagem. Para dar conta dessa análise, a interação verbal deve ser enquadrada, podendo ser uma ofensa,

---

<sup>35</sup> "[e]s tarea del docente establecer una línea a seguir, y tomar dicha decisión implica necesariamente tomar partido, arriesgarse y ser coherente"

uma malícia, uma situação de carinho ou desprezo, que será percebida a partir do ritmo, da intensidade da voz, do tom irônico e dos vocábulos adequados ou não dos falantes.

Em outras palavras, situar o aluno de como se dá a comunicação na obra literária, a partir de fatores internos e externos à linguagem e à produção do escritor enquanto objetivo estético, ultrapassando o tratamento estrutural da linguagem tão vistos em atividades que solicitam aos discentes para “circularem os verbos no pretérito indefinido do indicativo” ou “preencherem os espaços do conto de Gabriel García Márquez com o presente do subjuntivo”.

Barthes (2010, p.36) afirma que estamos presos nas "verdades das linguagens", em sua regionalidade, "arrastados pela formidável rivalidade que regula sua vizinhança". Como forma de exemplificar essa regionalidade, trazemos um estudo de Lobato (2009, p. 85-102) que discorre sobre os aspectos de cortesia verbal na prosa do escritor espanhol Alonso Zamora Vicente (Madri, 1 de fevereiro de 1916 - 14 de março de 2006) que contempla as marcas de oralidade no texto literário.

Especificamente sobre esse escritor espanhol, Lobato (2009, p.85-86) afirma que sua prosa corresponde à oralidade mais genuína das ruas (de Madri), de diversas estratificações linguísticas, espontâneas e vivas pelos seus falantes, afastando-se do que o senso comum entende por “língua literária”. Nesse estudo, o autor explica que tipo de língua é usado na prosa de Alonso Zamora Vicente, a partir de características como a coloquialidade, as relações e as estratégias de cortesia, as formas de tratamento, e os tipos de saudações, despedidas, apresentações, felicitações, pedidos, entre outras funções comunicativas, sempre analisando a partir de exemplos retirados de suas obras. Pensando em questões de ensino a partir do texto literário, Jouve (2012) afirma que:

[...] uma obra literária atualiza certas possibilidades inéditas do sistema linguístico em que se inscreve. Para dar um só exemplo, a obra de Flaubert, pelo uso que faz do imperfeito e dos pronomes pessoais, explora possibilidades da língua francesa que, no uso corrente, raramente são exploradas. Analisada *do ponto de vista de sua função* (renovar a percepção e,

portanto, a apreensão da realidade), a arte é um dado ao mesmo tempo trans-histórico (nós a encontramos em todas as culturas) e relativo (não são obrigatoriamente os mesmos objetos que oferecerão a cada indivíduo - e a cada época - novas maneiras de pensar o mundo) (JOUVE, 2012, p. 21).

Ao falar dessa atualização linguística de "certas possibilidades inéditas", tais como o uso do imperfeito na língua francesa, através da obra *Madame Bovary* de Flaubert, Jouve (2012) possivelmente levanta essa discussão para falantes nativos dessa língua, que tem usos linguísticos que diferem dos apresentados na obra. Acreditamos que usos do espanhol "não-padrão" também podem ser trazidos para a aula de língua em contexto exolingue, especificamente se tratando de ensino para brasileiros, que até então costumam "homogeneizar" a língua espanhola, especialmente nos livros didáticos.

A questão do contexto geográfico que estamos inseridos faz com que tenhamos certas particularidades, sendo assim, as variedades linguísticas do entorno deveriam ter uma "especial atenção". A questão de integração com o MERCOSUL, como vimos anteriormente, foi uma das razões que motivaram a inclusão do espanhol como componente curricular de oferta obrigatória no Ensino Médio brasileiro. Visando o ensino de certas particularidades linguísticas da zona rio-platense, pouco contempladas até então na sala de aula e nos livros didáticos de espanhol para brasileiros, Silva e Pinheiro-Mariz (2014, p.225) propõem, a partir da obra teatral *Esperando la carroza* de Jacobo Langsner<sup>36</sup>, o contato do aluno com essa variedade linguística. A obra traz marcas do espanhol rio-platense como o *voseo*, *lunfardo* e outras variantes linguísticas, como podemos observar através de excertos classificados pelos pesquisadores de acordo com fenômenos de variação linguística:

a) Voseo no presente do indicativo (*sabés, preguntás, querés*) e no imperativo (*dejá, arreglá, sacudí*): Jorge: Dejá que se sienta útil. No está chocha. Susana: ¿No? No sabés cuánto me tranquiliza oírte decir eso. (...) Jorge: ¿A mí me preguntás? Susana: Mis otros maridos no están en este momento. ¿A quién

---

<sup>36</sup> Natural da Romênia (1927), contudo Jacobo Langsner vive na região do Rio de la Plata, desde 1930.

querés que le pregunte? Jorge: ¡Y yo que sé! (...) Susana: Arreglá un poco el plástico y sacudí la almohada. Jorge: Susana, si sabés que no sé (p. 11).

b) Pós-posição dos possessivos (*de ustedes*): Elvira: Oigan, ¿por qué no van a ventilar los trapos sucios en la azotea de ustedes? Susana: Porque estos trapitos también son de ustedes (p. 18).

c) Léxico próprio (heladera, kilombo, tapado, joder, plata) y lunfardo (yiro): Susana: ¿Y qué hago yo con todas las yemas que va acumulando en la heladera? (p.20). Sergio: ¿Pero de qué habla ésta? Estás hablando como un yiro (p.30). Sergio: (...) ¿Qué es esto? ¿Un kilombo? (p.30). Susana: Me pasé todo el invierno con mi tapado viejo, juntando peso por peso para reunir la cantidad necesaria como para comprarme otro. Susana: ¿Querés dejarte de joder? (p.38). Elvira: ¿Para qué quería yo ser madre? No me sirve para nada. Sólo para dolor de cabeza y para gastar plata (p.45) (SILVA E PINHEIRO-MARIZ, 2014, p.230).

Vale salientar que a intenção dos pesquisadores não é de que o texto literário, nesse caso a obra *Esperando la carroza*, sirva somente de suporte para o ensino de elementos de variação linguística do espanhol da Argentina e do Uruguai, visto que esclarecem que:

É importante dizer que pensamos que a partir de um texto literário, com suas peculiaridades e seu caráter não pedagógico, a abordagem de temas mais ligados à língua, e seus elementos intrínsecos, caracteriza-se em um importante (aliado) para se pensar na não dicotomização em língua e literatura (SILVA E PINHEIRO-MARIZ, 2014, p.225).

Queremos mais uma vez enfatizar que o texto literário não deve servir somente de instrumento de ensino de elementos de variação linguística. Acreditamos, assim como Jouve (op.cit), que esse não pode ser o único fim, mas também, em virtude de seu potencial de internalizador da gramática via leitura, pode servir à exploração de outras questões, tais como conteúdos gramaticais ou de ampliação do léxico.

Inicialmente, nada impede alguém de se servir de uma obra de arte para fins utilitários. Mas é óbvio que assim ela é desviada de sua vocação primeira. Se utilizamos uma tela de Rembrandt para 'remendar uma porta', um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos ou um romance de Sade para estimular a imaginação erótica, não os recebemos como obras de arte: objetos não artísticos poderiam facilmente cumprir as mesmas funções (JOUVE, 2012, p.22).

Em outras palavras, não podemos "desaproveitar" as possibilidades que a literatura nos oferece em uma única função. Entendemos que, quando exploramos a

diversidade linguística em um texto literário, estamos abrindo a possibilidade para que o aluno possa refletir sobre a sua variedade, trazer à tona seus preconceitos, com o fim de problematizar questões sociais a partir da literatura e da forma como está escrito um determinado texto literário. Retomando a discussão sobre o preconceito, não há nenhum fato linguístico que dê uma etiqueta de "melhor" a uma variante X e uma de "pior" a uma variante Y, simplesmente são as sociedades que falam uma determinada língua que atribuem essas etiquetas ou valores aos elementos linguísticos. Desse modo, acreditamos que a literatura pode favorecer essa reflexão, já que, entre os seus tantos papéis, para Compagnon (2009, p.42), "[a] literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder".

Diante do que foi exposto nesse subtópico, estudos que relacionam os textos literários à diversidade linguística são apoios para os professores que desejam inter-relacionar o ensino de língua ao de literatura de uma forma não dissociada, incluindo, desse modo, a variação linguística, a partir das marcas de oralidade que estarão relacionadas a um momento histórico, a um espaço geográfico e a ideologia de uma comunidade que faz uso desse sistema linguístico em determinadas obras literárias, considerando sempre aspectos estéticos, além da função expressiva, pouco valorizada no ensino de línguas estrangeiras.

#### 2.4 Oralidade e escrituralidade em textos literários

Ao falar de Tradição Discursiva, muitos pesquisadores da área dos estudos da linguagem desconhecem seu objeto de estudo por se tratar de uma ramificação da linguística românica bastante recente, nascendo nos anos oitenta e influenciada tanto pela linguística do texto quanto pela pragmática, além de estabelecer relações com a sociolinguística variacionista. Para Kabatek (2006), a ideia fundamental para o conceito das Tradições Discursivas é que "existe uma história dos textos independente da história

das línguas" (KABATEK, 2006, p.507), sendo necessário que, ao estudar a mudança linguística, tenha-se em conta a mudança nas formas textuais. Em outras palavras:

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados (KABATEK, 2006, p.512).

Os estudos de TD não podem se deter apenas aos elementos linguísticos, mas especialmente aos gêneros em que esses elementos linguísticos são empregados. Outro ponto de destaque, e relevante para nosso trabalho, é a discussão sobre oralidade e "escrituralidade". Para Koch e Oesterreicher (2007), a princípio, os termos "falado" / "escrito" ou "oral" / "escritural" parecem estabelecer relações com a realização material de expressões linguísticas, seja pelos sons, seja pelos signos escritos. Os autores criticam essa dicotomia estrita, visto que a relação entre o "falado" e o "escrito" só pode ser concebida através de um contínuo e explicam que:

Todos conhecemos expressões realizadas foneticamente, cuja configuração linguística mal se corresponde com nossa *intuição* da *oralidade* (por exemplo, orações fúnebres, explicações durante uma visita guiada por um castelo ou um discurso inaugural de festas). Por outra parte, também há expressões realizadas graficamente que dificilmente coincidem com a nossa ideia de *escrituralidade* (por exemplo, notas, os apontamentos da sala de aula, os balões das histórias em quadrinho ou uma carta privada (grifos dos autores) (KOCH; OESTERREICHER, 2007, p.20)<sup>37</sup>.

Desse modo, através de sua proposta de "Proximidade e Distância Comunicativa", se diferenciam dois aspectos do problema. O primeiro relativo ao "meio" (*medio*), que seria o código da comunicação que tanto pode ser "gráfico" quanto "fônico",

---

<sup>37</sup> *Todos conocemos expresiones realizadas fónicamente, cuya configuración lingüística apenas se corresponde con nuestra intuición de la oralidad (por ejemplo, oraciones fúnebres, explicaciones durante una visita guiada por un castillo o un pregón de fiestas). Por otra parte, también hay expresiones realizadas gráficamente que dificilmente coinciden con nuestra idea de escrituralidad (por ejemplo, notas o apuntes de clase, los bocadillos de los cómic o una carta privada) (grifos dos autores) (KOCH; OESTERREICHER, 2007, p.20).*



e o segundo, a "concepção" (*concepción*) relativa à configuração linguística da expressão.

Figura 1: Oralidade e Escrituralidade - concepção e meio

		CONCEPCIÓN	
		hablado	escrito
MÉDIO	código gráfico	fr. <i>faut pas le dire</i> it. <i>lui non ce l'avèva</i> sp. <i>¡decirme la verdad!</i>	fr. <i>il ne faut pas le dire</i> it. <i>egli non l'aveva</i> sp. <i>¡decidme la verdad!</i>
	código fônico	fr. [fopal'di:R] it. ['luinontʃela've:va] sp. [de'θirmelaβer'ða]	fr. [ilnəfopalə'di:R] it. ['eλλinonla've:va] sp. [de'θiðmelaβer'ða]

Fonte: Koch e Oesterreicher (2011, p.3)

Na Figura 01 são contempladas quatro possibilidades lógicas dessa proposta em três línguas neolatinas (francês, italiano e espanhol) restritas a uma de suas variedades linguísticas. A partir dessas noções, Koch e Oesterreicher (2007, p.22) partem do princípio de que:

[...] todas as formas de expressão, com independência de sua concepção podem ser *transferidas* a partir de sua realização medial típica ao outro meio. Deste modo, colocamos, por caso, um artigo jornalístico (escrito + gráfico) pode ser também lido em voz alta, e inclusive uma conversa confidencial (falado + fônico) pode ficar fixada por escrito. Não faz falta de estender-se em que também uma carta privada (falado + gráfico) pode ser lida em voz alta, assim como um discurso inaugural de festas (escrito + fônico) ser registrado graficamente (grifos dos autores) (KOCH; OESTERREICHER, 2007, p.22)<sup>38</sup>.

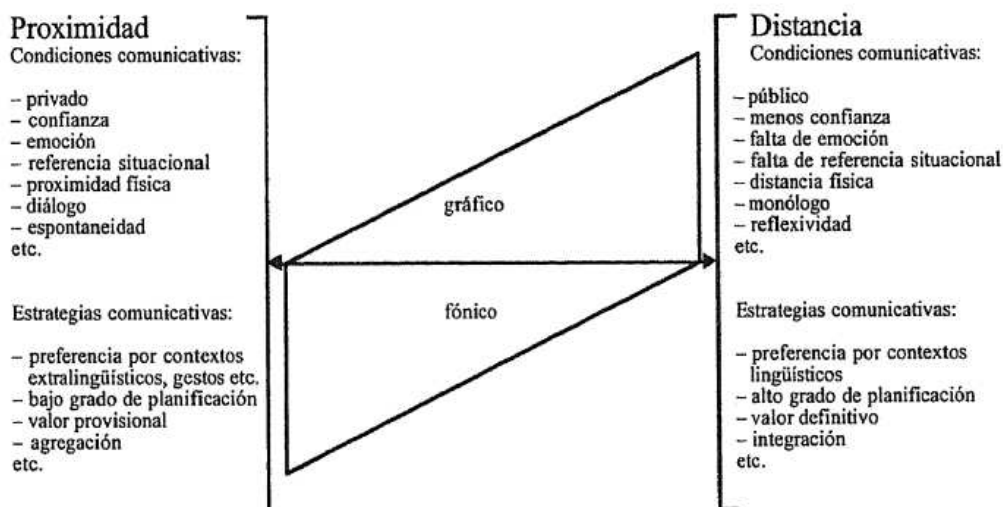
Visando contribuições para nossa pesquisa, entendemos que as contribuições da TD para as análises relativas aos fenômenos de variação linguística em textos

<sup>38</sup> [...] todas las formas de expresión, con independencia de su concepción, pueden ser transferidas desde su realización medial típica al otro medio. De este modo, pongamos por caso, un artículo periodístico (escrito + gráfico) puede ser también leído en voz alta, e incluso una conversación confidencial (hablado + fónico) puede quedar fijada por escrito. No hace falta extenderse en que también una carta privada (hablado + gráfico) puede ser leída en voz alta, así como un pregón de fiestas (escrito + fónico) ser registrado gráficamente (grifos dos autores) (KOCH & OESTERREICHER, 2007, p.22).

literários são relevantes, visto que se trata de um produto que entramos quase sempre em contato através do meio gráfico que pode conter uma concepção falada, tanto nos momentos relativos aos diálogos entre personagens, quanto em textos de tradições orais que, posteriormente, passaram pelo processo de escrita.

Kabatek (2002, p.43) afirma que Koch e Oesterreicher (*op. cit.*) substituem, com a finalidade de evitar confusões terminológicas, "concepção escrita" por *distância* e "concepção oral" por *proximidade*, sendo dois extremos dessa proposta, não mais entendidos como dicotomias e sim como um contínuo universal do falar. A Ilustração 02 esclarece esses conceitos, incluindo as condições e estratégias comunicativas de cada polo, além da frequência através dos triângulos.

Figura 2: Inter-relações entre proximidade e distância



Fonte: Koch e Oesterreicher (1990, p.12, apud KABATEK, 2002, p.43).

Como forma de exemplificação, López Serena (2007) critica algumas obras narrativas ou teatrais e roteiros de cinema, afirmando que não basta colocar um travessão para que ocorra a mimese da oralidade na escritura em, por exemplo, um diálogo entre os personagens. A pesquisadora acredita que autores de ficção devem selecionar determinadas marcas diatópicas, diastráticas e diafásicas apropriadas para

uma situação comunicativa. Ou seja, a presença de elementos linguísticos com uma forte marcação diatópica em uma situação comunicativa de distância, geraria uma interpretação equivocada, que o leitor poderia entender como uma variedade diastrática baixa.

Em sua pesquisa, López Serena (2007) selecionou duas obras da literatura espanhola: *Historia del Kronen* (1994), de José Ángel Mañas e *El Jarama* (1954), de Rafael Sánchez Ferlosio. A primeira não apresenta estratégias de verbalização entre as partes monológicas e dialógicas, além de não levar em consideração a entonação para a leitura, fazendo com que o leitor interprete a situação de proximidade somente pelo vocativo *troncos* e um uso de um léxico aparentemente coloquial, mas com poucas marcas de oralidade:

*Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre hasta el culo de gente. No hay ni una puta mesa libre y hace un calor insostenible. Manolo, que está currando en la barra, suda como un cerdo. Tiene las pupilas dilatadas y nos da lamano, al vernos.*

*-Qué pasa, chavales. ¿Habéis visto el partido, troncos? -pregunta.*

*-Una puta mierda de equipo. Del uno al once, son todos una mierda -dice Roberto.*

*-Me han jodido el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis?*

(Jose Ángel Mañas, *Historias del Kronen*. Madrid: Destino, 1994, p.1).

Em contrapartida, a segunda obra oferece pistas para o leitor dos parâmetros da comunicação, através de uma planificação pelas repetições e enunciados suspensos, sua organização entonativo-informativa que faz necessária a entonação na leitura para encontrar seu sentido e a complementação entre o linguístico e o extralinguístico que situa o leitor da situação:

*- Tú no estás viejo. Lo que no te meneas en todo el día. Estás enturmecido de no hacer ejercicio ninguno, lo que tú estás...*

*- ¿Ejercicios? Ni falta. Bastante tengo hechos....*

*[...]*

- *No, nada, que voy a...* - se retiró hacia el centro del mostrador -, voy a llenar un par de frascas, que va a venir en público en seguida. ¡Justina! ¡Justina!  
(Rafael Sánchez Ferlosio. *El Jarama*. Madrid: Destino, 1954, p.25).

A autora considera que Sánchez Ferlosio conseguiu ter mais sensibilidade para escolher as marcas linguísticas de situações naturais, gerando uma proximidade comunicativa, especialmente pela configuração sintática mais próxima da oralidade, diferente da obra de Ángel Mañas que o leitor também consegue interpretar como uma situação de proximidade, porém com um uso de léxico muito marcado socialmente, com menos preocupação em retratar uma sintaxe própria da oralidade.

O próximo capítulo desta dissertação discutirá os passos de nossa pesquisa, discorrendo sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa e a caracterização do *corpus*.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, temos como objetivo informar os procedimentos metodológicos desta dissertação, que se compõe da tipologia da pesquisa, os procedimentos de análise e o contexto da pesquisa, tanto no que se refere às contribuições no ambiente de trabalho do pesquisador, quanto à descrição do *corpus*, esclarecendo os seus critérios de seleção e as categorias de análise que nortearam nossa pesquisa.

#### 3.1 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva e quanti-qualitativa, de acordo com os objetivos propostos. A pesquisa descritiva contempla a “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 34).

Desse modo, os estudos descritivos têm como objetivo:

[...] especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam (SAMPIERI *et al*, 2013, p.102).

Nosso objeto se constitui de textos literários dos LD, que serão descritos e analisados. Assim como Moreira e Caleffe (2008), acreditamos que a pesquisa qualitativa e a quantitativa não podem ser tratadas como dois rótulos dicotômicos, de modo que, apesar de a essência de nossa pesquisa ser de natureza predominantemente qualitativa, também servirão de apoio dados quantitativos para a descrição e interpretação do fenômeno estudado. Além disso, classificamos este estudo como não-experimental<sup>39</sup>, porque, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), é usado para "1) descrever e explicar

---

<sup>39</sup> Entendemos como uma pesquisa não-experimental, visto que não manipularemos diferentes variáveis para explicar determinados fenômenos, apenas descreveremos e interpretaremos os dados.

eventos e situações como elas existem ou existiram, 2) avaliar produtos ou processos e 3) desenvolver inovações" (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p.73).

Acreditamos que cumprimos com os três critérios elencados, já que os textos literários e suas atividades serão não só descritos como também avaliados criticamente, de acordo com as categorias de análise estabelecidas. Sugeriremos, a partir dos resultados obtidos e dos estudos que nos apoiam, um olhar que contemple um trabalho mais efetivo com a diversidade linguística, entendendo-a como parte da cultura de uma sociedade, com possibilidades de humanizar o ensino a partir das reflexões do "eu" e do "outro".

Na abordagem metodológica, optou-se pela pesquisa documental, visto que o *corpus* para análise é composto pelos livros didáticos de espanhol adotados pelo PNL D. Lüdke e André (2001) afirmam que:

[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 38).

Oportunamente, Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica pode ser confundida com a pesquisa documental. Por nossa dissertação ter como *corpus* textos literários dos livros didáticos de espanhol, acreditamos que é preciso problematizar como entendemos o nosso material de análise. Para tanto, apoiamo-nos a partir de Prodanov e Freitas (2013, p. 56) no conceito de "documento", no qual os autores apontam-no como qualquer registro que possa ser utilizado como fonte de informação, por meio de investigação. Assim, o LD passa a ser entendido como um documento com o fim de ser analisado, e não como uma fonte de pesquisa bibliográfica que se faz necessária em qualquer trabalho acadêmico, especialmente na construção do referencial teórico e do desenvolvimento do tema, objeto de pesquisa. Para concluir essa problematização, os

autores colocam como um ponto crucial da pesquisa documental a avaliação crítica do pesquisador frente ao material coletado. Esse é um ponto importante para que entendamos nossa pesquisa nessa perspectiva.

Todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos. No caso da crítica externa, serão avaliadas suas garantias e o valor de seu conteúdo. Normalmente, ela é aplicada apenas às fontes primárias e compreende a crítica do texto, da autenticidade e da origem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Essa avaliação crítica do livro enquanto documento, de alguma forma, fora realizada anteriormente a partir de critérios estabelecidos pelo PNLD dos anos de 2012 e 2015. Segundo Brasil (2014), os livros didáticos de línguas estrangeiras devem oferecer:

[...] o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais (BRASIL, 2014, p. 7).

Isto posto, fazemos, finalmente, uma ressalva: não pretendemos analisar o LD em sua completude, nem questionar a seleção do PNLD.

### 3.2 Procedimentos de coleta e análise a partir das categorias

Com o objetivo de delimitar o *corpus* da nossa pesquisa a partir do nosso objeto de estudo, nossa coleta de dados selecionou partes específicas dos livros didáticos de língua espanhola, tais como: a) textos literários; b) atividades correspondentes aos textos literários e, c) extratos sobre ensino de variação e literatura do livro do professor. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), há duas abordagens relativas à coleta de dados e análise:

Numa das abordagens, a análise é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos. Esta

é a abordagem mais frequentemente utilizada pelos investigadores de campo experientes. Ela revela-se tanto mais eficaz e eficiente quanto melhor souber aquilo que está a fazer. A outra abordagem envolve a recolha dos dados antes da realização da análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 206)<sup>40</sup>.

A partir da coleta, conseguimos quantificar o número de textos literários em cada livro didático, a nacionalidade dos seus autores e a sua tipologia no conjunto de gêneros literários. Esses dados numéricos foram relevantes para a interpretação numa perspectiva qualitativa e descritiva..

Apesar da nossa abordagem de coleta não ser concomitante à análise dos dados, consideramos pertinente a realização de uma análise prévia de uma pequena amostra dos dados, visando conhecer o *corpus* de nossa pesquisa e delimitar as categorias de análise.

[...] alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 206).

Essa orientação se mostrou essencial porque, a partir dessa análise prévia, decidimos manter o gênero "história em quadrinhos", por entendermos que os elementos de variação linguística são mais recorrentes e que há uma maior aproximação da modalidade falada da língua, apresentando marcas de oralidade em diferentes níveis, a saber, fonético, gramatical e lexical.

As etapas de análise dos textos literários contaram com os seguintes passos elencados por Prodanov e Freitas (2013):

- observação (crítica dos dados na obra);
- leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra);
- reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra);

---

<sup>40</sup> Os autores utilizam o termo "recolha dos dados" por se tratar de um texto escrito em uma das variedades do português europeu. Entretanto, nossa dissertação utilizará o termo "coleta de dados" por fazer parte da norma padrão e acadêmica do português brasileiro.



- crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) – avaliação crítica do investigador (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.56).

Cada uma dessas etapas foi essencial para estabelecer as categorias de análise que nortearam nossa pesquisa, sendo priorizadas três de acordo com nosso *corpus*. Na primeira categoria, deter-nos-emos aos *elementos de variação linguística* que apareceram nos TL, categoria apoiada na Sociolinguística laboviana. A segunda, também tratará da variação linguística, porém a partir dos estudos das TD em textos literários, relativos aos fenômenos de *Oralidade e Escrituralidade* a partir dos conceitos de "meio" e "concepção". Por último, destacaremos como categoria *a abordagem didática do texto literário*, com o objetivo de abrir discussões advindas das análises sobre a literatura não como um suporte para o ensino de elementos gramaticais ou comunicativos da língua meta, senão como um recurso muito mais amplo, capaz de humanizar o ensino de línguas, nesse caso específico, de espanhol, com possibilidades de trazer o prazer da leitura.

### 3.3 Contexto da pesquisa e descrição do corpus

Por oferecer uma abordagem metodológica inserida na pesquisa documental, não sendo prevista a entrevista com sujeitos envolvidos, tanto os da produção como da aplicação desses materiais didáticos, acreditamos na importância da contribuição deste trabalho final para reflexão da variação linguística relacionada ao ensino de língua estrangeira. O *Instituto Federal do Rio Grande do Norte* além de oferecer o curso de *Licenciatura em Espanhol*, também oferta *língua espanhola* em cursos técnicos integrados do Ensino Médio, especificamente no quarto ano. Cada *campus* pôde escolher o livro didático de sua preferência entre os que foram oferecidos pelo PNL D.

Com isso, almejamos contribuições, especialmente para a disciplina *Dialetologia do Espanhol da Licenciatura em Espanhol* do IFRN, trazendo reflexões tanto sobre variação e ensino de língua espanhola quanto na didática do texto literário, gerando futuramente possíveis discussões tanto entre os docentes de língua espanhola que trabalham com esses materiais didáticos, quanto entre os discentes da licenciatura que cursam a disciplina citada, além da realização de projetos em sala de aula, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), projetos integradores, estágio e outros componentes obrigatórios na matriz curricular do curso.

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de uma perspectiva sobre o livro didático explorado na sala de aula através de diferentes possibilidades, entendendo-o como:

[...] um instrumento de informações a serviço do professor e dos estudantes, que se constitui muitas vezes num método/guia de ensino. Diversas pesquisas em Educação têm propiciado a construção de uma visão crítica de docentes e alunos, no processo de formação profissional, sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso (EMMEL; ARAÚJO, 2012, p.1).

A partir de uma avaliação crítica do livro didático, estabelecendo essa relação entre seus limites e possibilidades de aplicabilidade em diferentes contextos de ensino, analisaremos somente o primeiro livro de cada coleção, levando em consideração que, devido à baixa carga horária de língua espanhola nas escolas públicas, os docentes não costumam utilizar os três livros disponíveis. Desse modo, o *corpus* deste trabalho de dissertação será coletado a partir das cinco coleções de livros didáticos adotadas pelo MEC, através do PNLD, sendo três livros da primeira seleção, no ano de 2011, e dois da segunda seleção, do ano de 2015. As coleções são:

Quadro 2: Livros didáticos de espanhol

Nome da coleção	Autor(es)	Cidade de publicação	Editora	Ano
<i>El arte de leer español</i>	Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba	Curitiba	Base Editorial	2010
<i>Síntesis: curso de lengua española</i>	Ivan Martin	São Paulo	Ática	2010
<i>Enlaces: español para jóvenes</i>	Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde	São Paulo	Macmillan	2010
<i>Enlaces: español para jóvenes</i>	Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde	São Paulo	Macmillan	2013
<i>Cercanía Joven</i>	Ludmilla Coimbra, Luiza Santa Chaves e Pedro Luis Barcia	São Paulo	Edições SM	2013

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

A coleção *Enlaces* aparece nas duas seleções do PNLD, apresentando diferenças, especialmente relativas ao tratamento da variação linguística. Com o objetivo de a análise ser mais satisfatória, acreditamos que se faz necessário incluir em nosso *corpus* ambas as edições, inclusive com o fim de verificar possíveis mudanças propostas pelos autores tanto no que se refere à variação linguística, quanto no tratamento dado ao texto literário. A seguir, apresentaremos algumas informações e uma descrição da organização de cada um dos manuais selecionados.

### 3.3.1 *El arte de leer español*

Lançada em 2010 pela Base Editorial, a coleção foi elaborada por Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba, ambas professoras doutoras da

Universidade Federal do Paraná. Na apresentação do livro didático, as autoras afirmam enfocar na competência leitora, porém ratificam não esquecerem as demais formas de comunicação (orais e escritas), acreditando ser uma alternativa de debater temas atuais no ensino de língua estrangeira para o Ensino Médio.

O primeiro livro é dividido em quatro unidades temáticas, contendo cada uma delas diferentes subtemas: a primeira unidade está intitulada como *Identidad* que contempla os subtemas *Latinidad* e *Relaciones familiares*; a segunda, intitulada *La lengua es útil para la comunicación*, apresenta como subtemas *Lengua y comunicación* e *Quien se comunica, se lleva la mejor parte*; a terceira, *La escuela de la vida*, possui três subtemas intitulados *Cosas que sabemos y nos enseña la vida*, *La vida en la escuela* e *A qué se dedica en la vida*; a última, intitulada *El cuerpo y la calidad de vida*, tem como subtemas *Bienestar, alimentación y calidad de vida*; *Salud, bien estar y niveles de estrés* e *Bienestar y actividades físicas*.

Em seu projeto gráfico, cada unidade está organizada por tópicos, com objetivos específicos de aprendizagem em torno dos textos: Em *Mira*, são apresentadas as características gerais da composição dos textos; *Acércate* é o momento de atividades de reconhecimento e compreensão do conteúdo do texto, dos recursos expressivos utilizados por seus autores, suas intenções, suas ideias e as características gerais de sua composição; *¡Ojo!* é o tópico responsável para sistematizar os aspectos linguísticos que aparecem no texto; *Ahora tú* propõe atividades relativas a esses conteúdos linguísticos. Outro tópico referente a atividades se intitula *¡Dale!*, mas, diferente do anterior, tem como objetivo confrontar os conhecimentos prévios do aluno e as informações do texto. Por último, temos os tópicos *Para consultar*, cujo objetivo é resumir os aspectos linguísticos da unidade, enquanto *Para curiosear* é um convite para que o aluno desperte mais interesse sobre os conteúdos da unidade. O LD disponibiliza um cd de áudio, cujos textos que estão no tópico *Mira* estão gravados para estimular a compreensão auditiva.

Entretanto, as autoras esclarecem que esses documentos auditivos são gravações em estúdio, sem pretensão de imitar a realidade, não sendo portanto "documentos autênticos".

No geral, o número de textos literários é bastante limitado, sendo grande parte deles pertencentes ao gênero "história em quadrinhos", as chamadas HQs. Outros gêneros como "poemas" e "canções" aparecem especialmente na primeira unidade, cujo objetivo é problematizar a identidade especialmente dos povos da América Latina, como podemos contemplar no *Quadro 03* abaixo:

Quadro 3: Textos literários do livro didático *El arte de leer español* (2010)

Num.	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Hoy</i>	8	Humberto Ak'ball	Guatemala	Poema
02	<i>Oda al hombre sencillo</i>	14	Pablo Neruda	Chile	Poema
03	<i>Te amo, América</i>	16	Byafra	Brasil (em português)	Canção
04	<i>No somos latinos</i>	17-18	Cuaterto de nos	Uruguai	Canção
05	<i>Gaturro</i>	32	Nik	Argentina	HQ
06	<i>Mafalda</i>	34	Quino	Argentina	HQ
07	<i>Mafalda</i>	47	Quino	Argentina	HQ
08	<i>Mafalda</i>	48	Quino	Argentina	HQ
09	<i>El perro y la flauta</i>	56	Augusto Monterroso	Honduras	Conto
10	<i>Maitena (Ser Flaca)</i>	87	Maitena	Argentina	HQ
11	<i>Gaturro</i>	89	Nik	Argentina	HQ
12	<i>Macanudo</i>	90	Liniers	Argentina	HQ
13	<i>Crisis... Violencia... Desocupación</i>	117	Quino	Argentina	HQ

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Entretanto, no Livro do Professor, há sugestões de leituras de textos literários, bem como questões problematizadoras como "ponto de partida" para alunos do Ensino

Médio, de autores de diferentes países da América do Sul: Isabel Allende (Chile), Gabriel García Márquez (Colômbia) e José María Arguedas (Peru). Algo é digno de ser observado e destacado: as autoras não especificam em que momento se deve indicar aos alunos a leitura desses autores.

### 3.3.2 *Síntesis: curso de lengua española*

Esta coleção, lançada pela Editora Ática no ano de 2010, foi elaborada por Ivan Martin, professor doutor da Universidade Federal de São Paulo. O autor enfatiza, na apresentação do livro didático, que esse material é somente um apoio para professores e alunos, visto que aprender uma língua seria mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas, sendo importante o contato com culturas. Desse modo, o autor divide os três livros da coleção em oito capítulos, mediando a aprendizagem através das produções artístico-culturais, possibilitando ao estudante contato com diferentes manifestações discursivas e autênticas.

O primeiro livro da coleção em questão começa com uma introdução antes dos capítulos, que tem como objetivo apresentar o espanhol no mundo. Diferente dos outros livros didáticos do nosso corpus, além de oferecer um panorama dos países que possuem o espanhol como língua materna e/ou oficial, também contempla os países falantes da língua de seu público alvo, o português. Acreditamos que essa "peculiaridade" é um ponto positivo, visto que valoriza tanto o idioma do alunado quanto o idioma meta. Cada capítulo está intitulado com uma pergunta que norteará seus aspectos comunicativos, gramaticais e culturais: 1) *¿Quién soy?* 2) *¿Quién es?* 3) *¿Qué hacemos?* 4) *¿Cómo consumir con responsabilidad?* 5) *¿Qué te gusta?* 6) *¿Somos lo que llevamos?* 7) *¿Cómo es tu familia?* 8) *¿Dónde vive la gente?*; além de duas seções especiais, intituladas de *Apartado*, um glossário, uma lista de verbos conjugados e a bibliografia com sugestão de leituras.

Notamos que, no projeto gráfico, a organização dos capítulos se dá por seções, sendo a primeira *Página de abertura*, que seria a capa de cada capítulo contendo uma imagem com um texto para introduzir os temas. A segunda seção intitulada de *Para oír y comprender* apresenta diferentes diálogos, depoimentos e entrevistas, com seus respectivos áudios contidos no cd, que contemplam os conteúdos gramaticais e comunicativos do capítulo, além de atividades variadas. Para trabalhar o léxico da língua espanhola, o autor propõe exercícios na seção *Algo de vocabulario*. Para sistematizar os conteúdos gramaticais de cada capítulo, cada unidade possui a seção *Gramática básica*, na qual os quadrinhos são recorrentes para as explicações. Dentro dessa seção, encontramos a subseção *¡Entérate!* com observações de questões gramaticais mais específicas. *Para leer y reaccionar* está dedicado aos mais diferenciados gêneros discursivos, com foco na leitura e na compreensão textual, conferindo especial atenção aos gêneros literários, por meio dos quais o autor pretende contribuir para a formação dos indivíduos e para a humanização das relações interpessoais. É justamente nesse livro didático que encontramos o maior número de textos literários, de diversos gêneros e de autores de diferentes nacionalidades.

Quadro 4: Textos literários do livro didático *Síntesis* (2010)

Num.	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>La luna</i>	10	Eduardo Galeano	Uruguai	Poema
02	<i>Caminos de alta fiesta</i>	23	Eduardo Galeano	Uruguai	Prosa
03	<i>Esto es no todo</i>	27	Quino	Argentina	HQ
04	<i>Ágata</i>	31	Hoest	Colômbia	HQ
05	<i>Gaturro</i>	37	Nik	Argentina	HQ
06	<i>Mafalda</i>	41	Quino	Argentina	HQ
07	<i>En el insomnio</i>	47	Virgilio Piñera	Cuba	Conto
08	<i>La noche de Baio</i>	51-53	María Acosta	Espanha	Lenda Paraguaia
09	<i>En un pequeño pueblo somalí</i>	57	Bernardo Atxaga	Espanha	Poema
10	<i>Gaturro</i>	58	Nik	Argentina	HQ
11	<i>Consejos de Martín Fierro a sus hijos</i>	59	José Hernández	Argentina	Poema
12	<i>Mafalda</i>	65	Quino	Argentina	HQ
13	<i>Calvin and Hobbes</i>	66	Bill Watterson	Estados Unidos	HQ
14	<i>Introducción a la historia del arte</i>	67	Eduardo Galeano	Uruguai	Prosa
15	<i>¿Quién dijo que lo más nerviosa que te pone del supermercado son los precios...?</i>	68	Maitena	Argentina	HQ
16	<i>Poema que sucedió</i>	74	Carlos Drummond de Andrade Traducción: Manuel Graña Echeverry	Brasileira Argentina	Poema
17	<i>Alfonsina y el mar</i>	85	Mercedes Sosa (voz) Ariel Ramírez Félix Luna	Argentina Argentina Argentina	Canção
18	<i>Un vestido y un amor</i>	87	Fito Páez	Argentina	Canção
19	<i>Macanudo</i>	94	Liniers	Argentina	HQ



20	<i>Dime que tiene ese hombre en la heladera y te diré cómo es...</i>	95	Maitena	Argentina	HQ
21	<i>Plantas carnívoras</i>	102	Alberto Montt	Equador	HQ
22	<i>Trabajo a casa</i>	104	Erlich	Argentina	HQ
23	<i>Gaturro</i>	109	Nik	Argentina	HQ
24	<i>Alelie</i>	110	Francisco Javier Olea Paloma Valdivia	Chile Chile	Prosa
25	<i>Pingüinos / Macanudo</i>	111	Liniers	Argentina	HQ
26	<i>Hacerte estar de moda</i>	113	Newton Bello	INDEFINIDO	Canção produzida para fins didáticos.
27	<i>Especiosos blancos para caras negras</i>	119	Eduardo Galeano	Uruguai	Crônica
28	<i>Fantasma, Macanudo</i>	125	Liniers	Argentina	HQ
29	<i>Yo, Matías...</i>	128	Sendra	Argentina	HQ
30	<i>Ah, los hijos...</i>	129-130	Mario Benedetti	Uruguai	Conto
31	<i>En boca cerrada...</i>	131	Alberto Montt	Equador	HQ
32	<i>Garfield</i>	134	Jim Davis	Estados Unidos	HQ
33	<i>Mafalda</i>	141	Quino	Argentina	HQ
34	<i>Cuentecillo policíaco</i>	144	Gabriel García Márquez	Colômbia	Conto
35	<i>La casa tomada</i>	151	Julio Cortázar	Argentina	Conto
36	<i>Somos culpables de la ruina del planeta</i>	152	Eduardo Galeano	Uruguai	Crônica
37	<i>Mafalda</i>	153	Quino	Argentina	HQ
38	<i>La flaca</i>	167-168	Banda "Jarabe de Palo", Compositor: Pau Donés	Espanha	Canção

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Mais uma vez, o gênero HQ aparece como dominante. Porém, apesar dessa preferência, o autor parece se preocupar mais em diversificar e não deixá-los

concentrados em um único capítulo, sendo possível encontrá-los em diversos momentos do livro didático. Temos ainda as seções *Aprende un poco más*, com questões complementares aos conteúdos das unidades; *Para charlar y escribir* cujo objetivo é resumir as estruturas comunicativas da unidade vinculadas a propostas de conversação; *Para leer y reflexionar*, com textos atuais (sendo alguns polêmicos) para ampliar os conteúdos da unidade; e, por fim, *¡Evalúate!* como forma de avaliação através de questões discursivas e de modelos de exames como o vestibular.

### 3.3.3 *Enlaces: español para jóvenes brasileños*

A coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños* é a única que se manteve em ambas as seleções do PNLD. Seu lançamento se deu através da Editora Macmillan, com a autoria de cinco professores de língua espanhola de diversas titulações (graduados, especialistas e mestres): Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde. Diante dessa situação, analisaremos com mais atenção o LD mais recente, lançado no ano de 2013. Entretanto, acreditamos na relevância de analisar ambas as edições, sobretudo para estabelecer comparações no que diz respeito ao tratamento da variação linguística nesse material, além de verificar possíveis mudanças do trabalho com os gêneros literários.

Não há uma diferença substancial tanto no que se refere à divisão das unidades como também na organização de ambas as edições. O livro está dividido em uma unidade introdutória, intitulada *El español en el mundo: para empezar*, com o objetivo de mostrar os países falantes do espanhol com algumas de suas capitais, pequenos diálogos e o alfabeto, sem muitos detalhes. Também conta com oito unidades, cada uma contendo um título e um subtítulo, sempre relacionados com os conteúdos linguísticos, gramaticais e transversais. Na edição de 2010, há um momento do livro com modelos

questões de exames do vestibular, enquanto que, na versão de 2013, aparecem já modelos de provas do ENEM.

Em seu projeto gráfico, percebemos que, na organização das unidades, também não houve grandes alterações. Cada uma delas inicia com uma *Página de abertura* que tem como objetivo apresentar o título e abordar o primeiro contato com seu tema, além de seus objetivos. Na seção *Hablemos de...* é dedicado um espaço aos gêneros discursivos orais, especialmente os da vida cotidiana, com a oportunidade de escutar as gravações através do CD de áudio que acompanha o livro. *¡Y no solo esto!* é um convite para trabalhar o tema da unidade através de gêneros discursivos escritos, com algumas inserções de textos literários. Na edição de 2010, há poucos textos literários, quase que restritos somente ao gênero HQ, que aparecem como forma de exemplificar conteúdos meramente gramaticais.

Quadro 5: Textos literários do livro didático *Enlaces* (2010)

Num.	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Tutehumor</i>	15	Turehumor.com.ar	Argentina	HQ
02	<i>Condorito</i>	28	Pepo	Chile	HQ
03	<i>Condorito</i>	28	Pepo	Chile	HQ
04	<i>Condorito</i>	28	Pepo	Chile	HQ
05	<i>Condorito</i>	34	Pepo	Chile	HQ
06	<i>Condorito</i>	34	Pepo	Chile	HQ
07	<i>Zits</i>	96	Jerry Scott e Jim Borgman	Estados Unidos (traduzido ao espanhol)	HQ
08	<i>Gaturro</i>	97	Nik	Argentina	HQ
09	<i>Eu, etiqueta</i>	109	Carlos Drummond de Andrade	Brasileiro (em português)	Poema
10	<i>Rima XI</i>	173	Gustavo Adolfo Bécquer	Espanha	Poema
11	<i>El síndrome Lord Jim</i>	182	Arturo Pérez-Reverte	Espanha	Ensaio
12	<i>La Nelly</i>	186	Ruben Mira Langer	Argentina	HQ

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

A maioria dos textos literários que aparece na primeira edição foi mantida na segunda, além de termos registrado um pequeno incremento no número de gêneros e em sua diversidade, como podemos completar no próximo quadro.

Quadro 6: Textos literários do livro didático *Enlaces* (2013)

Num.	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Tutehumor</i>	15	Turehumor.com.ar	Argentina	HQ
02	<i>Macanudo</i>	24	Liniers	Argentina	HQ
03	<i>Condorito</i>	28	Pepo	Chile	HQ
04	<i>Condorito</i>	28	Pepo	Chile	HQ
05	<i>Café con aroma de mujer</i>	32	Produção da televisão RCN	Colômbia	HQ
06	<i>Yo soy Betty, la fea</i>	32	Produção da televisão RCN	Colômbia	HQ
07	<i>Condorito</i>	34	Pepo	Chile	HQ
08	<i>Soy Matías</i>	34	Fernando Sendra	Argentina	HQ
09	<i>Las ciudades invisibles</i>	52	Italo Calvino	Cuba	Prosa
10	<i>Historias de cronopios y de formas</i>	55	Julio Cortázar	Argentina	Cuento
11	<i>El libro de los abrazos</i>	71	Eduardo Galeano	Uruguai	Relato
12	<i>Zits</i>	96	Jerry Scott e Jim Borgman	Estados Unidos (em espanhol)	HQ
13	<i>Gaturro</i>	108	Nik	Argentina	HQ
14	<i>Macanudo</i>	24	Liniers	Argentina	HQ
15	<i>Eu, etiqueta</i>	109	Carlos Drummond de Andrade	Brasileiro (em português)	Poesia
16	<i>Paco Yunque</i>	122	César Vallejo	Peru	Conto
17	<i>Rima XI</i>	172	Gustavo Adolfo Bécquer	Espanha	Poesia

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

A seção *¡Manos a la obra!* tem como objetivo o desenvolvimento contextualizado dos conhecimentos a partir da gramática, além de atividades referentes à fonética e à ortografia. *En otras palabras...* é o momento dedicado à expressão escrita, enfatizando também as características de diversos gêneros discursivos. Na seção *Como te decía...*, trabalha-se a expressão oral através de uma sequência de atividades que podem ser

realizadas em grupos. Para estabelecer relações interculturais entre brasileiros e hispanófonos, a seção *Nos...otros* se propõe a trabalhar tanto as diferenças como as semelhanças culturais através de atividades. Para concluir, a seção *Así me veo* proporciona uma auto avaliação dos alunos no final de cada unidade, especialmente com o propósito de reconhecer as dificuldades para melhorar a aprendizagem.

### 3.3.4 *Cercanía joven*

*Cercanía joven* é um material elaborado pelas professoras mestres Ludmila Coimbra e Luzia Santana Chaves, e pelo professor doutor Pedro Luis Barcia, no ano de 2013, pela Edições SM. Consta de três unidades, contendo dois capítulos cada uma, totalizando seis capítulos, além das seções *Chuleta lingüística* (com explicações e exercícios gramaticais), *Para tocar la guitarra...* (com cifras de cantores brasileiros e hispanófonos para tocar no violão), um glossário e uma seção sites para estudo e pesquisa.

Cada unidade começa com uma apresentação inicial que norteia tanto alunos quanto professores nos conteúdos dos dois capítulos, através de imagens e de informações sobre transversalidade (questões relativas ao mundo hispânico) e interdisciplinaridade (as disciplinas do Ensino Médio que se relacionam ao conteúdo). A estrutura da obra está dividida, sobretudo, a partir das quatro habilidades com as seguintes seções: a) *lectura*; b) *escritura*; c) *escucha*; e d) *habla*. Na seção *Cierre Cultural Temático*, os autores propõem uma reflexão sobre a cultura dos países hispânicos e brasileiros através dos legados culturais e também das normas sociais. Ao final de cada unidade, temos a seção *Proyectos* que convida os alunos para realizarem trabalhos interdisciplinares de produção de diversos gêneros, inclusive literários.

Quadro 7: Textos literários do livro didático *Cercanía Joven* (2013)

Num.	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>300 kilos</i>	13	Los coyotes	Espanha	Canção
02	<i>Visa para un sueño</i>	31	Juan Luis Guerra	República Dominicana	Canção
03	<i>Mafalda</i>	33	Quino	Argentina	HQ
04	<i>Guantanamo</i>	45	Letra de Jose Martí / Musicado por Joseíto	Cuba	Poema musicado
05	<i>Aquarela do Brasil</i>	46	Ary Barroso	Brasil	Canção em português
06	<i>Viajes (Historias de cronopios y de famas)</i>	57	Julio Cortázar	Argentina	Conto
07	<i>Tristezas del cronopio (Historias de cronopios y de famas)</i>	58	Julio Cortázar	Argentina	Conto
08	<i>El hombre que murió dos veces</i>	104-105	Juan Villoro	México	Crônica
09	<i>Barbosa</i>	107	Eduardo Galeano	Uruguai	Crônica
10	<i>Yo pisaré las calles nuevamente</i>	125	Pablo Milanés	Cuba	Canção
11	<i>Analfabeto político</i>	144	Bertold Brecht	Alemanha	Crítica (traduzido ao espanhol)
12	<i>Mafalda</i>	151	Quino	Argentina	HQ
13	<i>Primero se llevaron los comunistas</i>	151	Martin Niemöller	Alemanha	Poema (traduzido ao espanhol)
14	<i>Beatriz (una palabra enorme) (Primavera con esquina rota)</i>	161-162	Mario Benedetti	Uruguai	Testemunho
15	<i>Te quiero</i>	164	Mario Benedetti	Uruguai	Poema
16	<i>Debaixo dos caracóis dos seus cabelos</i>	167	Erasmus e Roberto Carlos	Brasil	Canção
17	<i>O anjo das pernas tortas / El ángel de las piernas chuecas</i>	237	Vinicius de Moraes (original) / Eduardo Langagne (tradução)	Brasil / México	Poema

18	<i>Todavía cantamos</i>	243	Victor Heredia	Argentina	Canção
----	-------------------------	-----	----------------	-----------	--------

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Nesse LD, verificamos que há um espaço dedicado aos textos literários e uma intenção dos autores de relacionarem essas obras às questões cotidianas. Percebemos que há uma preocupação tanto de incluí-los em todas as unidades, além de uma diversificação em relação aos gêneros e à origem dos autores, sendo importante frisar que, além dos textos que constam ao longo das unidades, há uma preocupação em indicar a biografia dos escritores e sugestões de outras obras.

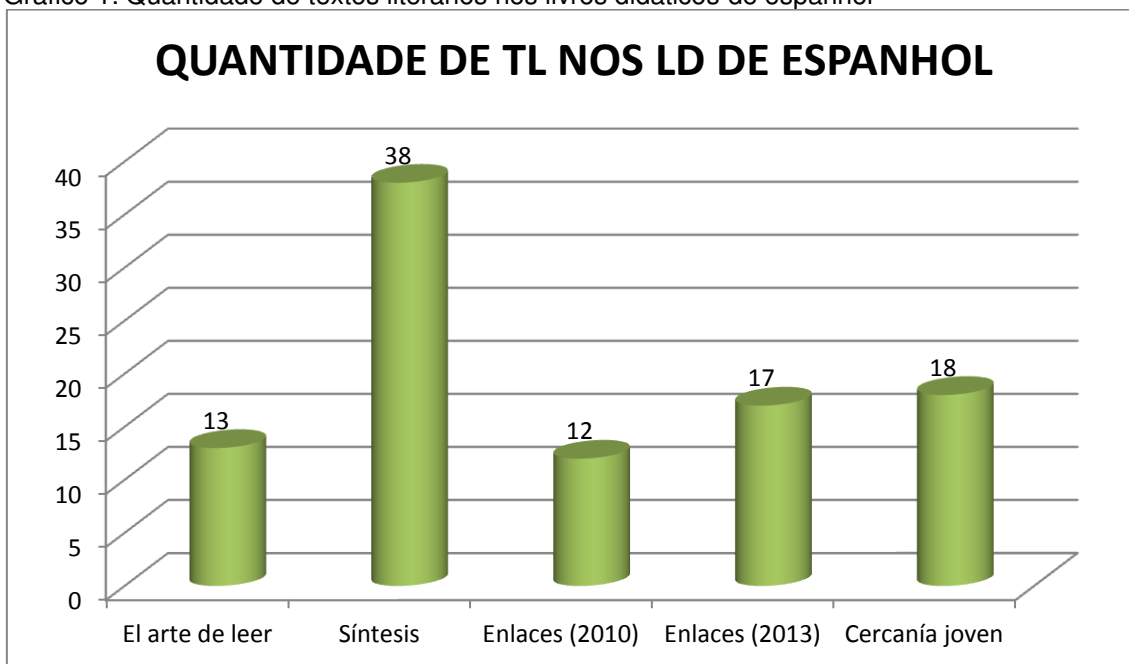
#### 3.4 Os textos literários em números

Nesta seção, nossa intenção é apresentar e discutir os dados numéricos de nossa pesquisa, visto que se apresentam como um suporte imprescindível para a discussão analítica dos dados posteriores. Além disso, mostra-se necessária uma visualização dos dados através de gráficos que estabelecerão comparações entre os livros didáticos selecionados.

Para tanto, catalogamos nosso *corpus* através de quadros que se apresentaram nas descrições dos livros didáticos nas subseções anteriores. O Gráfico 01 facilitará a visualização da quantidade do *corpus* de nossa pesquisa em cada um dos livros selecionados.



Gráfico 1: Quantidade de textos literários nos livros didáticos de espanhol



Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Desse modo, nosso corpus consta de 97 textos literários de diferentes gêneros, divididos em cinco livros didáticos de língua espanhola. O *Síntesis* é o livro didático que apresenta o maior número de textos literários, com um total de 38, praticamente o dobro do *Cercanía joven*, que é o segundo livro com maior quantidade de textos literários, com 18, e o triplo da versão do ano de 2010 do *Enlaces*, com 12. O autor do livro *Síntesis*, Ivan Martín, realizou sua pesquisa de mestrado e doutorado em literatura. Atribuimos a isso essa disparidade na quantidade de textos literários.

Outro dado quantitativo em que o livro *Síntesis* também teve destaque foi na diversificação da origem dos autores dos textos literários, como podemos contemplar no Gráfico 02.

Gráfico 2: Nacionalidades dos autores dos textos literários no livro didático *Síntesis*

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Entretanto, ressaltamos que, mesmo sendo o livro didático com a maior diversidade de nacionalidades, há uma predominância de textos literários de autores argentinos que, ao todo, somam um pouco mais da metade das outras nacionalidades. A nacionalidade uruguaia é a segunda mais frequente entre os autores, e se entendemos que ambos os países compartilham características linguísticas, culturais, e inclusive literárias, temos como resultado quase 67% dos textos pertencentes à literatura rio-platense, ou seja, 2/3 dos textos literários do livro didático.

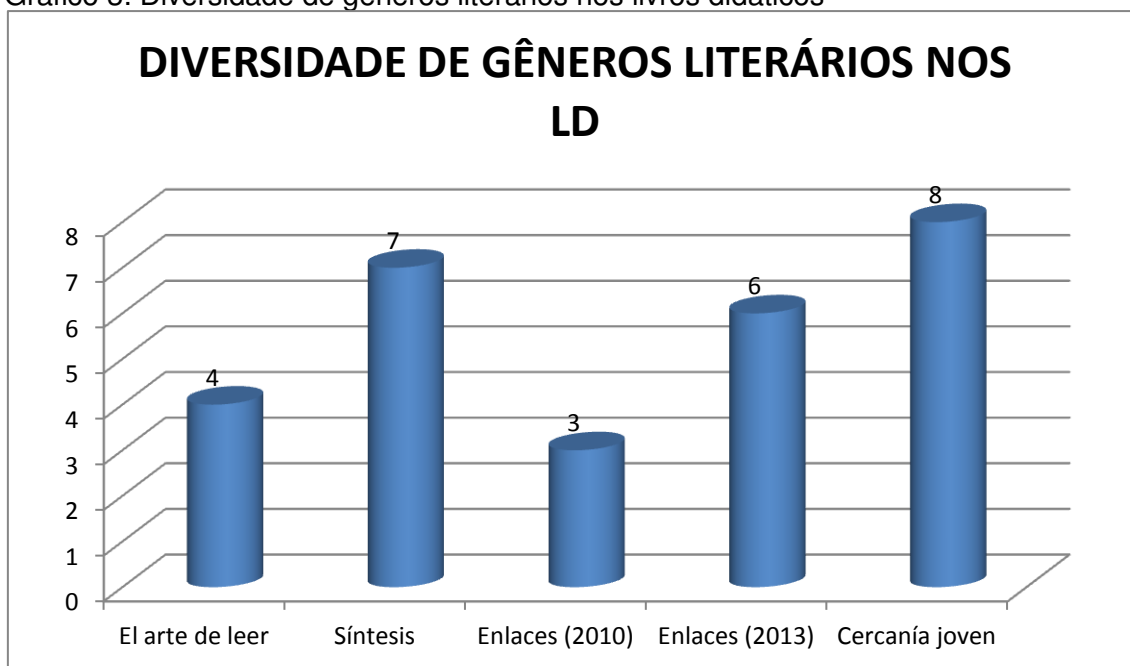
No geral, a maioria dos LD analisados traz fragmentos de obras literárias do espanhol rio-platense, sendo os mais recorrentes Eduardo Galeano, Mario Benedetti e Julio Cortázar. De acordo com Moreno Fernández (2010), é importante ter em conta o entorno brasileiro e os interesses dos alunos para planificar o ensino de espanhol. O pesquisador aponta três variedades que deveriam ter um espaço privilegiado no ensino de espanhol em nosso país: rio-platense, andina e caribenha<sup>41</sup>. O fluxo de pessoas nos países do espanhol rio-platense atrelado à disponibilidade de obras literárias desses

<sup>41</sup> Nesse caso, Moreno Fernández (2010) se refere à zona caribenha continental, composta especialmente por Colômbia e Venezuela.

países (entendendo que esses escritores são reconhecidos mundialmente), parecem ter sido a razão pela qual os autores dos LD privilegiaram os escritores dessa região.

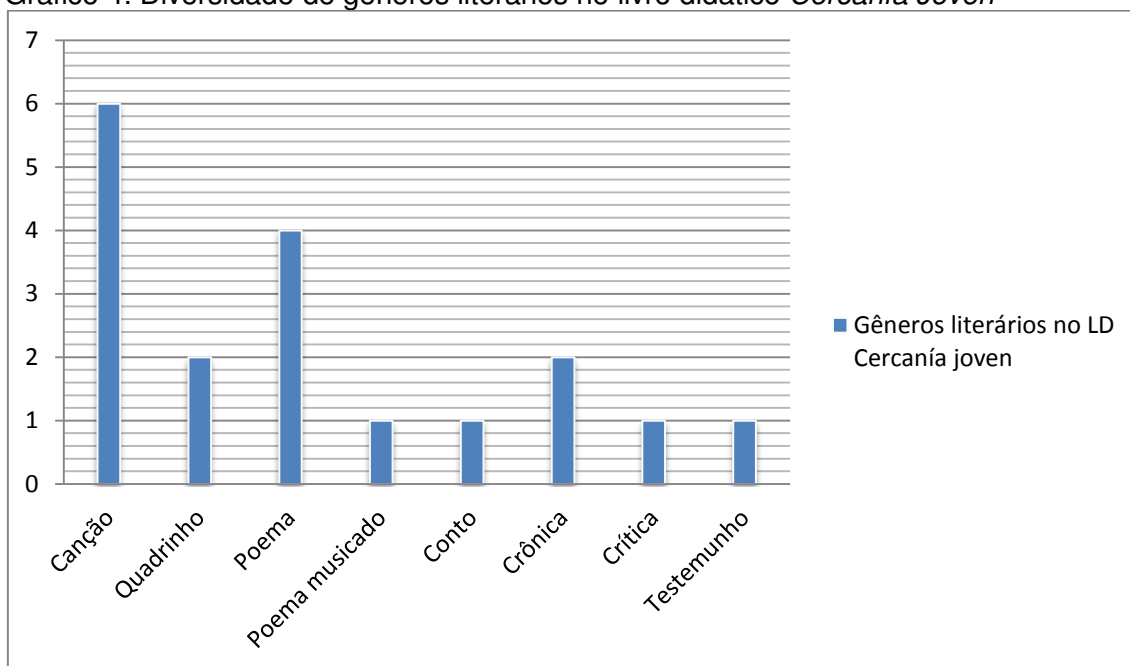
O *Síntesis* é o LD com maior número de TL, embora o *Cercanía joven* apresente uma maior variedade de gêneros literários, como podemos observar no Gráfico 03.

Gráfico 3: Diversidade de gêneros literários nos livros didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

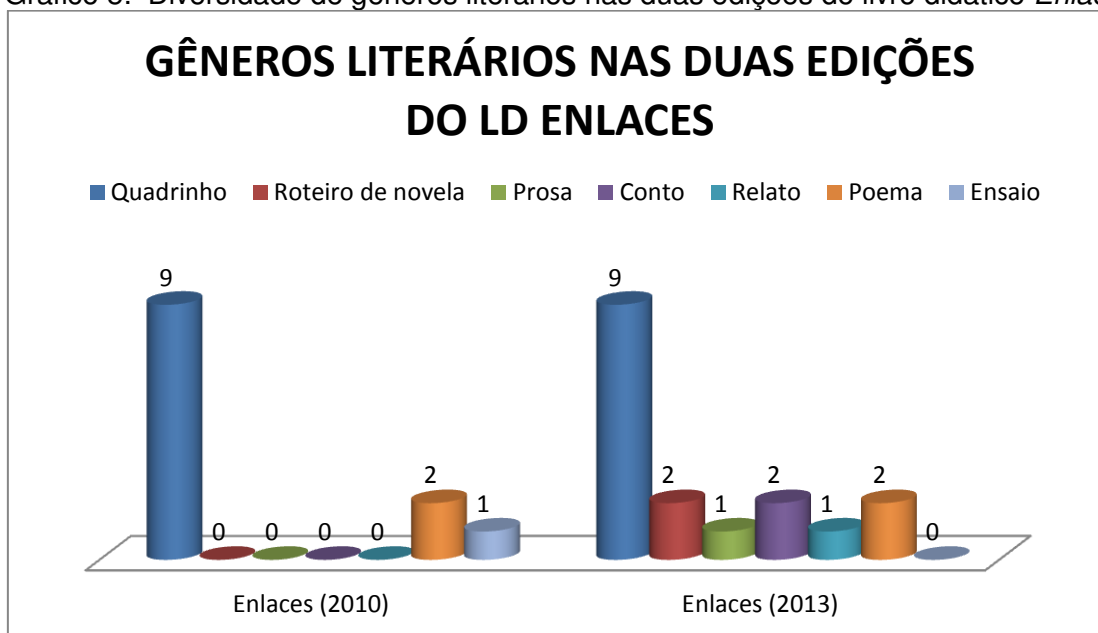
Entendemos que é interessante que os LD contemplem diversos gêneros literários, de modo que o alunado possa ampliar seu leque literário-discursivo. O *Cercanía joven* oferece os gêneros: *canção*, *HQ*, *poema*, *poema musicado*, *conto*, *crítica*, *crônica* e *testemunho*. Diferente dos outros LD, esse material é o único em que o gênero *quadrinho* não lidera em quantidade, sendo o gênero *canção* o que tem um maior predomínio, como podemos visualizar, a seguir, no Gráfico 04.

Gráfico 4: Diversidade de gêneros literários no livro didático *Cercanía Joven*

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

Essa maior atenção com o gênero *canção* se reflete também na seção do LD intitulada *Para tocar la guitarra...* que está composta de acordes para violão das canções que são trabalhadas. Assim, acreditamos que as autoras querem aproximar mais os alunos da música em língua espanhola (e também a brasileira) e percebem que é um gênero capaz de atrair o público alvo desse material, em geral, alunos que compreendem uma faixa etária entre 15 e 17 anos.

Um ponto a ser levado em consideração reside na questão de que o LD Enlaces possui duas edições, sendo uma na primeira seleção no PNLD em 2012, e outra em 2015. Levaremos em consideração mudanças nas duas edições para a discussão dos dados nas análises. De antemão, podemos verificar no Gráfico 03 um crescimento da diversificação dos gêneros literários, no qual aumenta o número de 3 para 6 gêneros, ou seja, o dobro. Entretanto, esse LD continua privilegiando o gênero *quadrinho* em detrimento dos outros, como podemos observar no Gráfico 05, a seguir.

Gráfico 5: Diversidade de gêneros literários nas duas edições do livro didático *Enlaces*

Fonte: Elaborado pelo autor para uso nesta pesquisa.

O gênero "HQ" aparece com uma grande frequência em praticamente todos os LD, sendo também aquele que contempla o maior número de variações linguísticas e que retrata uma concepção oral mais próxima em um meio escrito. Observamos, também, que os quadrinhos que aparecem em ambas as versões desse LD são, em sua maioria, do chileno Pepo, autor do conhecido personagem *Condorito*. Em outras palavras, há pouca diversificação na origem dos autores de HQs.

Para concluir, acreditamos que esses gráficos ajudarão a ilustrar as questões que levantaremos no próximo capítulo referentes às análises das categorias: a) elementos de variação linguística; b) oralidade e escrituralidade; c) abordagem didática dos textos literários.

## 4 BUSCANDO A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO ESPANHOL

Realizada a exposição dos dados quantitativos relativos aos TL nos LD de espanhol no capítulo metodológico, partiremos para a análise do *corpus*, atentando para o fato de que selecionamos os TL mais representativos e suas atividades e conteúdos relacionados como amostras que visam discutir a problemática de nosso trabalho. É necessário esclarecer que essa seleção não foi de caráter aleatório, pois tivemos a preocupação de buscar os textos que fossem mais relevantes para cada categoria.

Diferente de outras dissertações com a mesma temática (variação linguística, livro didático ou variação linguística e o livro didático), não dividimos nosso capítulo de análise e discussão dos dados em seções por LD, porque nosso *corpus* não está constituído de livros didáticos, senão de textos literários dos livros didáticos. Dessa forma, optamos por discutir os dados através das categorias de análise, a saber: a) elementos de variação linguística; b) oralidade e escrituralidade; c) abordagem didática dos textos literários.

Esse fato não exclui possíveis comparações entre os LD, tanto nas subseções que discutem as categorias de análise, quanto nas considerações finais desta dissertação. Além disso, os dados quantitativos serão retomados para a interpretação a partir das discussões das categorias e para o fechamento de nosso trabalho.

### 4.1 Elementos de variação linguística

Nesta primeira categoria, visamos à discussão dos elementos de variação linguística do espanhol, encontrados). Deter-nos-emos na identificação das marcas de variação linguística no TL, enquanto documento que pode caracterizar uma determinada sociedade e que contempla a diversidade linguística das sociedades a que pertencem, exemplificando alguns desses casos.

Ao longo das análises, identificamos que o gênero textual no qual encontramos mais casos de variação linguística é a HQ. Por se tratar de um gênero bastante atual e

que, normalmente, problematiza questões atuais, também reflete uma aproximação com a linguagem dessas sociedades. No livro *Síntesis*, encontramos alguns exemplos, inclusive em atividades para identificar a variação linguística. Na página 37, por exemplo, aparecem duas HQ de *Gaturro*, do autor argentino Nik. Em ambas encontramos casos de *voseo*<sup>42</sup>, um fenômeno linguístico bastante associado ao espanhol argentino, porém encontrado em diversos países da América Hispânica<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Entende-se por *voseo* o uso do pronome e/ou das formas verbais de segunda pessoa do plural com valor de singular (CARRICABURO, 1997, p.11, tradução nossa).  
Original: Se entiende por voseo el uso del pronombre y/o las formas verbales de segunda persona del plural con valor de singular (CARRICABURRO, 1997, p. 11).

<sup>43</sup> (...) o *voseo* persistiu em grande parte da América Hispânica. Se descermos pelo mapa da América, encontraremos esse fenômeno nos estados do sul do México, na América Central, na zona andina da Colômbia e Venezuela, onde também aparece na região ocidental, na zona costeira e serrana do Equador, em algumas províncias do norte e do sul do Peru, na Bolívia, no Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile (CARRICABURRO, 1997, p. 19, tradução nossa).  
Original: (...) *el voseo ha persistido en gran parte de Hispanoamérica. Si descendemos por el mapa de América, lo encontraremos en los estados del sur de México, en Centroamérica, en la zona andina de Colombia y Venezuela, donde también se da en la región occidental, en la zona costera y serrana del Ecuador, en algunas provincias del norte y del sur de Perú, en Bolivia, en Paraguay, Uruguay, Argentina y Chile* (CARRICABURRO, 1997, p. 19).

Figura 3: Gaturro (Nik) no livro didático *Síntesis*

Fonte: *Síntesis* (2010, p. 37).

Na página anterior, há uma explicação sobre o voseo que o caracteriza como um fenômeno de variação diatópica e gramatical<sup>44</sup>, já que afeta a conjugação da segunda pessoa do singular, nesse caso específico, no presente do indicativo. Na HQ, vemos, através das falas dos personagens, verbos no presente do indicativo (*sabés*, duas

<sup>44</sup> Nesse caso, também se caracteriza como variação pragmática. Entretanto, por questões metodológicas, decidimos nos restringir à variação fonética, gramatical e lexical.



vezes), no imperativo (*mirá, disculpame*) e o pronome *vos* como complemento da preposição (*con vos*).

Também identificamos um elemento de variação lexical: *rouge*. Essa palavra, que no espanhol padrão é conhecida por *pintalabios*, é um estrangeirismo proveniente da língua francesa. Há, no espanhol argentino, um número considerável de estrangeirismos lexicais provenientes de línguas europeias, devido ao tardio processo de imigração para este país. Inclusive, alguns desses elementos de variação lexical são provenientes do *lunfardo* que Lipski (2004) define como:

O *lunfardo* (abreviado às vezes como *lunfa*) se desenvolveu entre as classes socialmente mais marginalizadas de Buenos Aires. Como o *pacucho* mexicano, alguns acreditam que o *lunfardo* nasceu como gíria de criminosos. O normal nesse tipo de gírias é que se substituam as palavras para impedir a compreensão dos não iniciados. (...) En seu sentido mais amplo, o *lunfardo* é a fala vernácula das classes obreiras de Buenos Aires similar ao *cockney* londrinense. Muitos habitantes de Buenos Aires aceitariam com certeza esta definição; (...) a maioria considera o *lunfardo* autenticamente crioulo e uma fonte de orgulho regionalista. (...) Muitas palavras do *lunfardo* passaram para a fala vernácula de Buenos Aires; as letras de tango tiveram um papel fundamental na introdução de palavras *lunfardas* na fala cotidiana das classes medias argentinas (LIPSKI, 2004, p. 197-198, grifos do autor) <sup>45</sup>.

Além de trazer elementos de variação diatópica, apesar de não problematizar, o primeiro quadrinho exemplifica marcas linguísticas de variação diastrática, ou seja, de um grupo social específico, sendo, nesse caso, a fala de crianças de pouca idade, que ainda não conseguem pronunciar alguns fonemas, como é o caso com o fonema -r substituído

---

<sup>45</sup> *El lunfardo (abreviado a veces en lunfa) se desarrolló entre las clases socialmente más marginadas de Buenos Aires. Como el pacucho mexicano, algunos creen que el lunfardo nació como jerga de criminales. Lo normal en ese tipo de jergas es que se sustituyan las palabras para impedir la comprensión a los no iniciados. (...) En su sentido más amplio, el lunfardo es el habla vernácula de las clases obreras de Buenos Aires similar al cockney londinense. Muchos habitantes de Buenos Aires seguramente aceptarían esta definición; (...) la mayoría lo considera auténticamente criollo y una fuente de orgullo regionalista. (...) Muchas palabras del lunfardo han pasado al habla vernácula de Buenos Aires; las letras de tango han tenido un papel fundamental en la introducción de palabras lunfardas en el habla cotidiana de las clases medias argentinas (LIPSKI, 2004, p. 197-198).*

pelo fonema -d, em *podque*, *pod qué* e *entedamos* (que corresponderiam a *porque*, *por qué* e *enteramos*), fenômenos de instabilidade no processo de aquisição da linguagem. Além disso, apesar de não ser uma marca exclusiva do socioleto das crianças em idade de desenvolvimento inicial da linguagem, identificamos o uso de diminutivo em *hojitas*, bastante comum no espanhol americano, especificamente nas variedades linguísticas do espanhol andino e do espanhol mexicano e centro-americano.

No LD *Enlaces* de 2013, encontramos em outra HQ, dessa vez de origem chilena, um elemento de variação diatópica no nível fonético na fala dos personagens *Condorito* e *Coné*.

Figura 4: Condorito (Pepo) no livro didático *Enlaces* (2013)



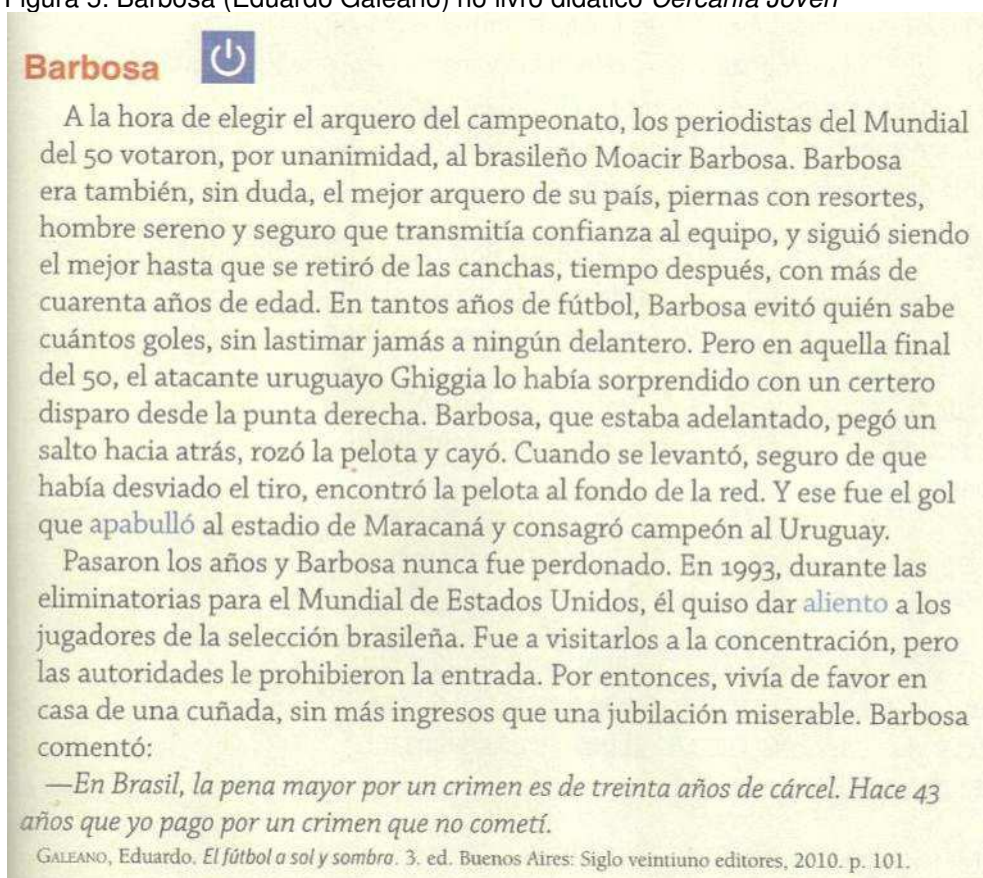
Fonte: *Enlaces* (2013, p. 28).

A história gira em torno do adjetivo *pelado* que aparece como *pelao*, que significaria em português "sem pelos" ou uma pessoa "careca"; de forma que estamos diante de um caso de heterossemântico. Verificamos a supressão do -d intervocálico, um fenômeno de variação fonética frequente tanto no espanhol chileno quanto em outras variedades do espanhol (caribenho, andaluz e em zonas costeiras de outras regiões). Apesar de o Chile ser considerado um país *voseante*, Condorito utiliza o pronome *tú* e suas formas verbais para dirigir-se a Coné, ratificando que esse fenômeno ainda não está totalmente aceito nessa sociedade, sendo restrito à fala espontânea de estratos sociais

mais baixos e de jovens<sup>46</sup>. Além disso, as formas verbais do voseo chileno são diferentes das apresentadas na HQ de Gaturro, que seguem a norma *rio-platense*.

Não é exclusividade do gênero *HQ* a presença de elementos de variação linguística. Na página 107 do LD *Cercanía*, encontramos uma crônica do uruguaio Eduardo Galeano com a temática do futebol, retratando o goleiro Moacir Barbosa e um episódio que aconteceu na final da Copa do Mundo de 1950, na qual o Uruguai foi o campeão.

Figura 5: Barbosa (Eduardo Galeano) no livro didático *Cercanía Joven*



Fonte: *Cercanía Joven* (2013, p. 107).

<sup>46</sup> Alfredo Torrejón (1986) sinaliza para Chile dois tipos de voseo:

a) um que chama "voseo autêntico" e afirma que é frequente nas zonas rurais e entre os falantes incultos das áreas urbanas, e

b) outro que chama "voseo misto verbal", e que aparece especialmente entre os falantes cultos e semicultos jovens. Consiste no uso do tú como pronome com voseo verbal (CARRICABURRO, 1997, p. 32-33, tradução nossa).

Original: Alfredo Torrejón (1986) señala para Chile dos tipos de voseo:

a) uno que llama "voseo auténtico" y dice que es frecuente en las zonas rurales y entre los hablantes incultos de las áreas urbanas, y

b) otro que llama "voseo mixto verbal", y que se da especialmente entre los hablantes cultos y semicultos jóvenes. Consiste en tuteo pronominal y voseo verbal (CARRICABURRO, 1997, p. 32-33).

Algumas palavras do campo semântico "futebol", que aparecem no texto de Galeano, possuem variantes em outras regiões, tais como *arquero*, *cancha*, *equipo* e *delantero*. Molero (2008) nos exemplifica em seis países quais variantes são preferidas por suas normas.

Quadro 08: Variantes do campo semântico "futebol"

<b>Argentina</b>	<b>Chile</b>	<b>Espanha</b>	<b>México</b>	<b>Uruguai</b>	<b>Venezuela</b>
<i>Arquero</i>	<i>Arquero;</i> <i>Guardameta</i>	<i>Portero</i>	<i>Portero;</i> <i>Arquero;</i> <i>Guardameta</i>	<i>Golero;</i> <i>Arquero;</i> <i>Guardameta</i>	<i>Arquero;</i> <i>Portero</i>
<i>Cancha</i>	<i>Cancha</i>	<i>Campo;</i> <i>Estadio</i>	<i>Cancha;</i> <i>Campo;</i> <i>Estadio</i>	<i>Cancha;</i> <i>Estadio</i>	<i>Cancha</i>
<i>Delantero</i>	<i>Defensa</i>	<i>Delantero</i>	<i>Delantero</i>	<i>Delantero</i>	<i>Delantero</i>
<i>Cuadro;</i> <i>Equipo;</i> <i>Plantel</i>	<i>Club;</i> <i>Equipo;</i> <i>Plantel;</i> <i>Cuadro</i>	<i>Equipo de</i> <i>fútbol</i>	<i>Equipo de</i> <i>fútbol</i>	<i>Cuadro de</i> <i>fútbol</i>	<i>Equipo de</i> <i>fútbol</i>

Fonte: Adaptado de Molero (2008, p. 80-81)

O escritor utiliza as variantes diatópicas do Uruguai, classificadas por Molero (2008), com exceção de *equipo* que, no espanhol uruguaio, seria a variante *cuadro de fútbol*. Entendemos que essa opção se deva ao fato de que o escritor optou por uma palavra mais "internacional", visto que é um autor mundialmente conhecido, buscando ser compreendido pelo maior número de hispanófonos possíveis. De fato, todas as palavras do texto são as que aparecem (Cf. Quadro 08) com maior frequência.

Nas páginas 144 e 145 do livro *Síntesis*, encontramos um conto do escritor colombiano Gabriel García Marquez com temática policial. Nesse texto, verificamos alguns exemplos de variação diatópica nos níveis gramatical e lexical.

Figura 6: *Cuentecillo policíaco* (Gabriel García Márquez) parte 01, no libro didático *Síntesis*

### **Cuentecillo policíaco**

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes – a las cinco – la señora A había hablado con el señor B – telefónicamente – para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esta misma tarde.

El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.

Fonte: *Síntesis* (2010, p. 144).

Figura 7: *Cuentecillo policíaco* (Gabriel García Márquez) parte 02, no libro didático *Síntesis*

La señora A, en una inexplicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir, ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres cajetillas enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir, pensando: "No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía".

*Gabriel García Márquez, Obra periodística; textos costeños, Barcelona, Bruñera, 1982.*

Fonte: *Síntesis* (2010, p. 145).

Já no título, deparamo-nos com um fenômeno frequente em praticamente todas as variedades linguísticas da América Hispânica: o uso exagerado de diminutivos. Esse uso pode ser observado nas palavras *cuentecillo* e *saloncito*. No nível lexical, encontramos mais dois exemplos: *lentes* e *sala de recibo*. O quadro 09 exemplifica essas duas variantes.

Quadro 09: Variantes para *lentes* e *sala de recibo*

Argentina	Chile	Espanha	México	Uruguai	Venezuela
<i>Anteojos;</i> <i>Lentes</i>	<i>Lentes;</i> <i>Anteojos</i>	<i>Gafas</i>	<i>Lentes;</i> <i>Anteojos</i>	<i>Lentes</i>	<i>Lentes</i>
<i>Living</i>	<i>Living</i>	<i>Salón; Cuarto</i> <i>de estar</i>	<i>Sala</i>	<i>Living; Estar</i>	<i>Recibo; Sala</i>

Fonte: Adaptado de Molero (2008, p. 6-40)

Apesar de não exemplificar a Colômbia nos quadros de variação lexical de Molero (2008), acreditamos que a Venezuela compartilha parte do seu léxico, especialmente levando em consideração que Gabriel García Marquez é da zona costeira, possuindo semelhanças com os demais países caribenhos (Porto Rico, Cuba, República Dominicana e partes da Venezuela).

Um exemplo de variação diatópica, no nível fonético, está problematizado na canção *No somos latinos* do grupo uruguaio *Cuarteto de nos*, página 19, do livro *El arte de leer español*.

Figura 8: *No somos latinos* (Cuarteto de nos) no livro didático *El arte de leer español*



Fonte: *El arte de leer español* (2010, p. 17).

A própria letra da canção conduz o leitor a perceber que há variação da forma de falar/pronunciar determinados fonemas, visto que eles mencionam que não produzem a frase *ia está listo el poio*, nem pronunciam *arroio*, *ierba*, *iuiu* e *io io*, fazendo referência a um fenômeno no Uruguai e em grande parte da Argentina. Tal fenômeno é chamado *yeísmo rehilado*, que, como afirma Lipski (2004, p.373), seria a fusão dos fonemas /y/ e /ɫ/ com uma pronúncia de [ʒ], ou sua variante dessonorizada [ʃ]. Moreno Fernández (2010) ratifica que:

[...] o espanhol austral normalmente se pronuncia a palatal de modo tenso, surdo e sonoro, sempre muito marcado e chamativo para os hispanófonos de outros países, mesmo que essa pronúncia é mais característica do Litoral e sobretudo de Buenos Aires e Montevideu, como também é a entonação italianizante (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.62)<sup>47</sup>.

No fragmento acima, o autor também problematiza a questão do *acento caribeño* (sotaque caribenho) que se refere à prosódia dos países da zona do Caribe, visto que a prosódia da região rio-platense é bastante característica, sendo supostamente inconfundível aos ouvidos dos demais hispanófonos. Além desses exemplos de variação fonética, nesse fragmento encontramos um exemplo de variação lexical na palavra *frijoles*, que, no espanhol rio-platense (ou austral), no geral utiliza a variante *porotos*, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 10: Variantes para *frijoles*

Argentina	Chile	Espanha	México	Uruguai	Venezuela
<i>Poroto</i>	<i>Poroto</i>	<i>Judía; Alubia, Habichuela; Pocha; Judión</i>	<i>Frijol</i>	<i>Poroto</i>	<i>Caraota</i>

Fonte: Adaptado de Molero (2008, p. 31)

Inclusive, a canção expõe essa variante lexical como um exemplo claro da cultura mexicana, por se tratar da mais "exportada" aos demais países, questionando

<sup>47</sup> [...] *el español austral se suele pronunciar la palatal de un modo tenso, sordo o sonoro, siempre muy marcado y llamativo para los hispanohablantes de otros países, si bien esta pronunciación es más característica del Litoral y sobre todo de Buenos Aires y Montevideo, como lo es la entonación italianizante* (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 62).

assim a suposta "unidade" da língua espanhola e da cultura dos países hispanófonos. Ademais, através dessa obra, os autores acreditam que a cultura uruguaia possivelmente não poderia se encaixar na categoria "latina", fato que torna visível a diversidade linguística e cultural da América Hispânica. Optamos, a partir dessa categoria, apresentar somente um excerto dessa canção para análise, visto que a retomaremos na terceira categoria, relativa a sua abordagem através do LD.

Nossa primeira categoria de análise teve como objetivo exemplificar elementos de variação linguística nos TL dos LD de espanhol. A partir da análise e das discussões dos dados, consideramos que a diversidade linguística pode ser encontrada em textos literários, possibilitando a reflexão mais completa sobre a língua do "outro", nesse caso, o espanhol. Nas análises, verificamos que a diversidade linguística é contemplada com mais frequência no gênero *HQ*.

Acreditamos que esse gênero aproxima o leitor às questões mais cotidianas, costumando criticá-las a partir de situações reais de comunicação. Desse modo, os diálogos entre os personagens contemplam, sobretudo, as variedades linguísticas que se afastam da noção de língua padrão ou *standard*. Outros gêneros literários tais como a *crônica*, o *conto* e a *canção* também nos possibilitaram entrar em contato com a diversidade linguística do espanhol, em diferentes níveis (fonética, gramatical e lexical).

Os TL analisados parecem evidenciar mais a variação diatópica, enquanto as variações diastrática e diafásica não são tão presentes nas obras literárias do nosso *corpus*. Não obstante, acreditamos que esses fatores externos que promovem a variação não podem ser separados, visto que são condicionantes interdependentes, de modo que o estilo está relacionado a um grupo social de uma região específica.

A partir desse fato, entendemos que, possivelmente, o pouco de variação que tem o privilégio de ser exemplificada ou discutida nos LD, parece ser somente aquelas que pertencem às normas cultas dos países hispanófonos. Em outras palavras, os autores dos LD analisados parecem privilegiar a norma culta do espanhol, enfatizando o



sistema linguístico que os órgãos reguladores da língua – como, por exemplo, as academias – afirmam ser "o comum", enquanto salpicam os materiais com algumas informações sobre as variações linguísticas de grupos privilegiados de algumas regiões, principalmente de falantes escolarizados e de zonas urbanas.

Nesta perspectiva também, a literatura sancionou-se como o registro de um legado cultural capaz de carregar marcas linguísticas de diversas sociedades, no caso da presente análise, de países como Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai, sendo muitas dessas variantes presentes em outras variedades linguísticas do espanhol, como é o caso do *voseo* em textos argentinos presente em diversas regiões, como a América Central; a perda do /d/ intervocálico do Chile, que é comum nas variedades linguísticas do espanhol do Caribe e outras zonas costeiras, ou o uso de diminutivos no espanhol colombiano, fenômeno este frequente em praticamente toda a América, com especial atenção ao espanhol andino.

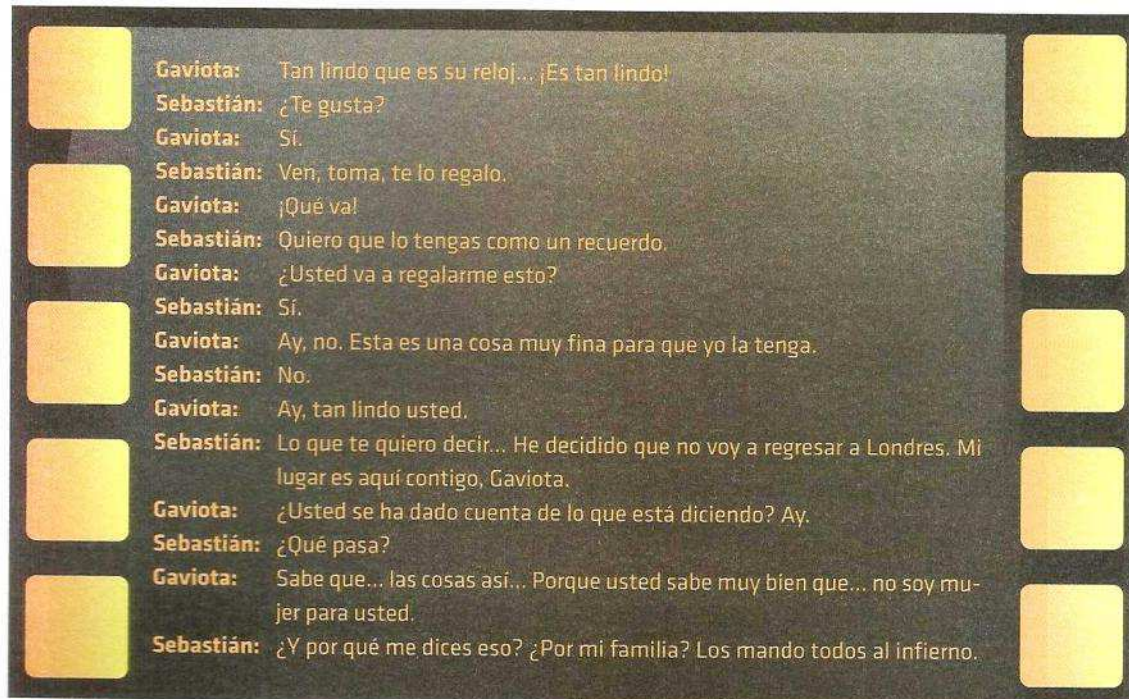
#### 4.2 Oralidade e escrituralidade

Apoiando-nos nas Tradições Discursivas para a análise da presente categoria, levamos em conta que os gêneros textuais, assim como as línguas, possuem uma história, que deve ser estudada e registrada. Essa história também é alterada por fatores sociais, visto que os meios e recursos (impressos, digitais, audiovisuais etc.) modificam esses gêneros, fazendo com que alguns sobrevivam com outra constituição e outros aspectos linguísticos. Castilho da Costa (2008) identificou no jornal *A Província* (1875) diversos gêneros textuais e, ao selecionar seu *corpus*, verificou que alguns deles caíram em desuso; porém, deixaram as marcas de sua composição em gêneros futuros.

Embora alguns dos gêneros textuais (...) tenham desaparecido ou seu uso tenha sido reduzido, podemos observar aspectos de sua composição em outros gêneros textuais. É o caso do folhetim, que se caracteriza pela interrupção da narrativa no clímax, de modo a gerar curiosidade no leitor. Tal aspecto composicional pode ser identificado atualmente na telenovela (CASTILLHO DA COSTA, 2008, p. 9).

Inclusive, os gêneros folhetim e telenovela parecem ter como tema central de suas narrativas as relações amorosas entre seus personagens. Desse modo, como primeira amostra de nossa segunda categoria, trataremos de analisar a transcrição de um fragmento da telenovela colombiana *Café con aroma de mujer*, presente no LD *Enlaces*, de 2013.

Figura 9: Fragmento da telenovela *Café con aroma de Mujer*, no livro didático *Enlaces*



Fragmento transcrito y adaptado de <www.youtube.com>. Acceso el 12 de octubre de 2012.

Fonte: *Enlaces* (2013, p. 32).

Diferente dos roteiros produzidos para as gravações nos estúdios, esse diálogo é apenas uma transcrição de uma das cenas das novelas, entre os personagens *Gaviota* e *Sebastián*. Como podemos observar, o texto está vinculado através de um meio escrito, através do código gráfico, porém possui uma concepção falada, na qual os personagens interagem através de diálogos com marcas de oralidade, como é o caso das reticências, que marcam pausas entre momentos de fala, como no exemplo *Sabe que... las cosas así...*, além de elisões de conectores entre as proposições do texto como em *Lo que te*

*quiero decir... He decidido que no voy a regresar a Londres (Lo que te quiero decir es que he decidido que no voy a regresar a Londres).*

Cahua Riera (2005) faz um levantamento das principais definições sobre o gênero lenda, nas quais se detêm a caracterizar seu corpus entendendo-as como "manifestações da recreação popular mantidas, transmitidas, e passadas adiante, através do processo de divulgação do conhecimento popular ágrafo" (CAHUAO RIERA, 2005, p.47). Desse modo, a pesquisadora entende que esse gênero está classificado no grupo das literaturas orais, sendo muitas delas, uma forma de transmissão do conhecimento, entendendo que muitas sociedades não possuíam escrita. Atualmente, um grande número de línguas indígenas e suas manifestações literárias encontram-se transcritas.

Em nosso *corpus*, identificamos uma lenda de origem "aché", atribuída a um grupo específico de índios nômades guaranis do sudeste paraguaio. Por se tratar de um gênero característico da literatura oral, tivemos a impressão que encontraríamos marcas de oralidade em um texto escrito, ou seja, estaríamos diante de um exemplo de um meio gráfico escrito com concepção falada. Entretanto, o texto em análise não apresentou nem marcas de oralidade, nem variantes linguísticas próprias do espanhol da região guaraníca.

Figura 10: Fragmento da lenda *La noche de Baio*, no livro didático *Síntesis*  
**La noche de Baio**

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué había dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tientas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

– ¿Qué ha pasado? – preguntaban todos.

– ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.

Fonte: *Síntesis* (2010, p.51)

Os poucos diálogos entre os personagens tampouco refletem a realidade linguística de uma concepção falada. Contudo, verificamos que a autora, dessa versão escrita da lenda, é de origem espanhola e sua publicação se deu em uma editora do mesmo país. Acreditamos que a mimeses da oralidade não atingiu o mesmo grau de realidade do nosso exemplo anterior, já que o propósito da autora, possivelmente, esteja justamente em aproximar os leitores da lenda a uma concepção de características mais

escrita, destinada a um público escolar, no qual a língua padrão precisa ser ensinada e aprendida, privilegiando o conteúdo em detrimento da forma.

Uma vez mais, o gênero histórias em quadrinho parece cumprir com mais precisão a representação da realidade da modalidade falada da língua. Além de elementos de variação linguística, como já apontamos nos exemplos da categoria anterior, a concepção falada nesse meio gráfico escrito parece ser também uma preocupação de seus autores. Ainda no LD *Síntesis*, temos o HQ *Macanudo* do autor argentino Liniers, que retrata dois personagens adultos, com a característica de que um deles falecera.

Figura 11: *Macanudo*, de Liniers no livro didático *Síntesis*



Liniers, *Macanudo 1*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

Fonte: *Síntesis* (2010, p. 125).

O uso excessivo de exclamações para denotar a surpresa do personagem (*¡Tanto tiempo!*), a elisão de alguns elementos linguísticos como verbos (*¿Tus cosas?*), as reticências para indicar uma possível queda na intensidade da fala (*Típico, te morís y de golpe nadie quiere ser tu amigo...*) e o uso de alguns vocativos informais (*viejo, che*), são características da fala do personagem "fantasma" que aproximam o leitor das marcas de oralidade daquela sociedade. Além disso, o personagem "vivo" da história se utiliza do grito, através da repetição do fonema /a/, comum em momentos de susto, como é o caso do quadrinho em análise. Há também alguns elementos de variação linguística que

representam a variedade rio-platense, tais como o *voseo* em *te morís*, a variante de *trabajo* típica do léxico lunfardo *laburo* e o vocativo *che*.

Com a intenção de exemplificar outros fenômenos de concepção falada em meios de código gráfico, retomaremos somente uma parte do HQ de *Gaturro*, do autor argentino Nik, analisado na categoria anterior.

Figura 12: *Gaturro*, de Nik no livro didático *Síntesis*



Fonte: *Síntesis* (2010, p. 37).

Além da presença do vocativo seguido de reticências (*Ágatha...*) com a função de iniciar um diálogo, verificamos que, no primeiro fragmento do quadrinho em análise, o personagem Gaturro estabelece pausas entre *mi maestra* e *Ruda Vinagretti*, utilizando-se do recurso de dois-pontos (:) para que o leitor entenda a intenção de surpresa que ele quer provocar na personagem Ágatha. No segundo, temos ainda outros dois fenômenos de concepção falada: a conjunção *y*, disposta no começo de uma pergunta, sem necessariamente cumprir uma função de adição, e sim como um elemento linguístico recorrente na abertura de frases ou perguntas, especialmente no espanhol rio-platense; e, o alargamento do fonema /o/ em *por favoor*, recursos comuns na oralidade para enfatizar partes do discurso.

Apreciamos ao longo desta análise que os textos literários podem aparecer em um meio escrito (código gráfico), porém apresentar marcas de oralidade em sua concepção (falada). A análise desta categoria não está levando em conta os registros da

língua (formal ou informal), porque acreditamos que não podemos associar a formalidade somente à modalidade escrita e a informalidade à falada.

Para entendermos a *mimese* da oralidade em textos literários, um ponto crucial consiste em verificar se o autor teve a sensibilidade de retratar em meios escritos marcas da oralidade, especialmente levando em consideração elementos de variação que se aproximem da variedade linguística dos personagens de suas obras. Com esse fim, recorreremos aos estudos de oralidade e escrituralidade das TD, que nos ajudaram a entender o funcionamento da linguagem em gêneros específicos, no caso da nossa mostra, um fragmento de uma telenovela colombiana, uma lenda e duas HQ.

Aparentemente, o poema e a canção, caracterizados por sua musicalidade, não parecem retratar marcas de oralidade na sua estrutura sintática, visto que a ordem dos elementos linguísticos da oração é dependente do ritmo. Entretanto, há sim poemas, inclusive em nosso corpus, que possuem marcas de variação linguística, especialmente no nível lexical e, algumas vezes, no gramatical. Consideramos que o professor esclareça a seus alunos as diferenças entre meio e concepção em diferentes gêneros, sejam eles literários ou não, enfatizando essas marcas a partir da intencionalidade do autor.

#### 4.3 A abordagem didática do texto literário

Nossa última categoria visa a analisar a abordagem que os LD adotaram para propor atividades ou explicações dos conteúdos. Focaremos não só na questão da variação linguística, mas também discutiremos se as atividades atendem à proposta de currículo multidimensional de Serrani (2005), na qual o texto literário não sirva apenas de pretexto ou como um suporte para aprender língua.

O primeiro TL analisado em nossa amostra é o poema do uruguaio Eduardo Galeano *La Luna*, do LD *Síntesis*. A abordagem didática no poema em questão atende, sobretudo, aos interesses de nossa pesquisa, como podemos observar.


Figura 13: *La Luna*, de Eduardo Galeano, no livro didático *Síntesis*

**Las letras y los sonidos**

Gentes de muchos países, ubicados en distintos continentes, utilizan el idioma español para expresarse. Tanto las variedades lingüísticas habladas por el pueblo español como las habladas por los pueblos de los países colonizados por España en América y África son el resultado de un sinfín de influencias de otras culturas. A lo largo de los siglos, tanta diversidad cultural y lingüística ha aportado características específicas al idioma español hablado en cada uno de esos lugares. Esta es la riqueza más grande del idioma: la variedad lingüística, resultado de diferentes experiencias históricas y culturales.

Se puede decir que lo mismo ha sucedido con el portugués, el idioma que se habla en Brasil, Angola, Mozambique, Cabo Verde, Portugal, San Tomé y Príncipe, Guinea Bissau y Timor Leste. En cada uno de esos países se utilizan palabras, ritmos y acentos distintos para expresar una misma cosa. O sea que, aunque se trata de un mismo idioma, cada país o región de un mismo país presenta características propias.

Escucha la lectura de un texto hecha, respectivamente, por un argentino, un cubano, un mexicano y un español y observa lo maravillosas que son las diferencias de acento:

 **La luna**

Le toca al profesor, en diálogo con la comunidad, elegir la variedad del español que va a enseñarles a sus alumnos. Es muy importante comentar con ellos que no hay variedades "superiores" o "inferiores". A partir de la audición de las lecturas del texto, hazles las siguientes preguntas: ¿Cuál de las lecturas te gustó más? ¿Qué acento te parece el más fácil? ¿Y el más difícil? ¿Qué palabras han sido pronunciadas de modo totalmente distinto?

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.  
 La luna llena alborota a los lunáticos, a los alunados, a las mujeres y a la mar.  
 La luna verde mata las siembras.  
 La luna amarilla viene con tormenta.  
 La luna roja trae guerra y peste.  
 La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.  
 Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:  
 ¡Luna, vení!

Eduardo Galeano, *Bocas del tiempo*, Buenos Aires, Catálogos, 2003.

Fonte: *Síntesis*, (2010, p. 10)

O autor pretende que o docente explore a variação linguística no nível fonético, ao propor que o estudante escute o poema sendo declamado por falantes de quatro países (Argentina, Cuba, Espanha e México). Esse tipo de abordagem para contemplar a variação linguística, a partir do nosso ponto de vista, é positivo desde as primeiras aulas, uma vez que o aprendiz poderá entender que a língua espanhola é falada de diversas maneiras. No entanto, acreditamos que o autor deveria reforçar que, quando falamos de "espanhol da Argentina", por exemplo, nos referimos a um complexo quadro dialetal que não deveria categorizar uma única realidade linguística, visto que há, pelo menos, 6



variedades linguísticas internas, resultado de diversos grupos imigratórios e contato de línguas<sup>48</sup>. Em uma pesquisa de Silva, Silva e Castedo (2010), identificou-se que os estudantes de um curso superior, de formação de professores de espanhol de dois períodos (2º e 6º) entendem o espanhol da Argentina como uma única variedade linguística, marcada especialmente pelo *yeísmo rehilado* e pelo *voseo*, sendo o espanhol de Buenos Aires a única referência desse país. Somente um dos entrevistados mencionou o espanhol de Córdoba como uma variedade linguística da Argentina. Desse modo, o LD poderia reforçar essa imagem de homogeneidade do espanhol argentino (além dos outros países em questão), presente na fala desses professores em formação.

---

<sup>48</sup> (1) região costeira ou litoral, que se estende a partir de Buenos Aires, Entreríos e Santa Fe até o extremo sul da Argentina (zonas delimitadas a partir de Buenos Aires);

(2) o extremo ocidental da Argentina: zonas de Mendoza e San Juan, que compartilham característica com a fala do Chile;

(3) a parte extrema norte-ocidental com influência do quechua, que compreende Tucumán, Salta, Jujuy e parte das província vizinhas;

(4) o nordeste, com influência do guarani, que abarca Corrientes e Misiones, parte do Chaco (Resistencia) e Formosa;

(5) a região central, centrada em Córdoba, zona de transição que limita com todas as demais zonas linguísticas;

(6) alguns pequenos entraves (em via de desaparecimento), especialmente o dialeto de Santiago del Estero e a fala dos collas na fronteira com a Bolívia (LIPSKI, 2004, p. 183-184, tradução nossa).

Original: (1) *región costera o litoral, que se extiende desde Buenos Aires, Entreríos y Santa Fe hasta el extremo sur de Argentina (zonas delimitadas desde Buenos Aires);*

(2) *el extremo occidental de Argentina: zonas de Mendoza y San Juan, que comparten muchas características con el habla de Chile;*

(3) *la parte extrema noroccidental con influjo quechua, que comprende Tucumán, Salta, Jujuy y parte de las provincias vecinas;*

(4) *el nordeste, con influjo guaraní, que abarca Corrientes y Misiones, partes del Chaco (Resistencia) y Formosa;*

(5) *la región central, centrada en Córdoba, zona de transición que limita con todas las demás zonas lingüísticas;*

(6) *unos cuantos pequeños enclaves (en vías de desaparición), especialmente el dialecto de Santiago del Estero y el habla de los collas en la frontera con Bolívia (LIPSKI, 2004, p. 183-184).*

De qualquer forma, ratificamos que, para os fins a que se destina o LD, é uma amostra significativa de como abordar a variação em níveis básicos, levando em consideração que essa seria uma das primeiras aulas do professor. No entanto, é importante ressaltar que as fronteiras políticas não são idênticas às fronteiras linguísticas, visto que, em um mesmo país, pode haver diversas variedades linguísticas, além do mais, dois ou mais países podem compartilhar uma mesma variedade linguística.

Gostaríamos de ressaltar que o autor cumpre com a proposta de Serrani (2005), quando recomenda o TL como promotor do respeito e da tolerância, tanto pela cultura do "outro" quanto pela cultura de origem, visto que estabelece uma comparação entre a variação nos países hispanófonos e lusófonos, especialmente quando o autor sugere ao professor que comente que não há variedades "superiores" ou "inferiores". Entretanto, acreditamos que não há nenhuma atividade ou explicação que discuta questões estéticas da obra, seu contexto de produção e, também, não abre a possibilidade de o aprendiz expressar a sua opinião sobre a obra, limitando-o somente a opinar sobre as variedades que entrou em contato a partir do documento auditivo.

O segundo TL analisado também é um poema: *Te quiero* (figura 14), do também escritor uruguaio Mario Benedetti. Está presente no LD *Cercanía Joven*, que, a partir da seção *Proyecto*, visa que os alunos entrem em contato com textos literários através de inúmeras propostas de atividades, que englobariam desde elementos gramaticais até questões relativas à cultura, à diversidade linguística, à intertextualidade, à estética da obra, à produção e seu momento histórico, entre outras.

O *Proyecto 3*, do LD em questão tem como tema principal a ditadura na obra de Mario Benedetti e de outros artistas, como a canção brasileira *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos*, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, produzida no mesmo contexto histórico e com a mesma temática, possibilitando um diálogo intercultural entre o Uruguai e o Brasil. O poema que selecionamos é a segunda leitura do *Proyecto 3*, e no que se refere à diversidade linguística, verificamos sobretudo a presença do *voseo*.

Figura 14: *Te quiero* de Mario Benedetti no livro didático *Cercanía Joven*

## Lectura 2: "Te quiero"

1. Muchos poemas de Mario Benedetti fueron musicalizados. Vas a leer el poema "Te quiero", que fue musicalizado. Pero antes, formula hipótesis.

- a) El poema "Te quiero" es:
- ( x ) una canción de amor.
  - ( ) un himno de militancia.
  - ( ) un poema de despedida.

No se espera una respuesta correcta a esta pregunta. El objetivo es hacer que los alumnos piensen sobre qué van a leer teniendo en cuenta el título del poema. Por el título del poema, la respuesta sería "una canción de amor".

b) Antes de escuchar la versión cantada, vas a hacer un ejercicio poético. Como puedes ver, al poema le faltan algunas palabras. Complétalo libremente, colocando las palabras que a ti te parezcan adecuadas al contexto.

El campo semántico de las palabras entresacadas remite a la cuestión de la militancia. Se puede esperar que los alumnos completen con palabras relacionadas con el amor.

### Te quiero

(Mario Benedetti)

Tus manos son mi caricia  
mis acordes cotidianos  
te quiero porque tus manos  
trabajan por la \_\_\_\_\_

si te quiero es porque sos  
mi amor mi cómplice y todo  
y en la \_\_\_\_\_ codo a codo  
somos mucho más que dos

tus ojos son mi conjuro  
contra la mala \_\_\_\_\_  
te quiero por tu mirada  
que mira y siembra \_\_\_\_\_

tu boca que es tuya y mía  
tu boca no se equivoca  
te quiero porque tu boca  
sabe gritar \_\_\_\_\_

si te quiero es porque sos  
mi amor mi cómplice y todo

y en la \_\_\_\_\_ codo a codo  
somos mucho más que dos

y por tu rostro sincero  
y tu paso vagabundo  
y tu llanto por el mundo  
porque sos \_\_\_\_\_ te quiero

y porque amor no es aureola  
ni cándida moraleja  
y porque somos pareja  
que sabe que no está sola

te quiero en mi paraíso  
es decir que en mi \_\_\_\_\_  
la gente viva feliz  
aunque no tenga \_\_\_\_\_

si te quiero es porque sos  
mi amor mi cómplice y todo  
y en la \_\_\_\_\_ codo a codo  
somos mucho más que dos.

Respuestas personales. En el poema se lee: justicia, calle, jornada, futuro, rebeldía, calle, pueblo, país, permiso, calle.

Disponible en: <<http://www.sololiteratura.com/ben/obraenverso.html>>. Acceso el 26 de septiembre de 2012.

El voseo argentino y el uruguayo no tienen la misma extensión y a veces funcionan de forma distinta. Los uruguayos, por ejemplo, pueden decir "tú sos".

Fonte: *Cercanía Joven*, (2013, p. 164).


Nas explicações para o professor sobre o voseo, há um elemento que merece um pouco mais de atenção porque ressalta o caráter heterogêneo desse fenômeno

linguístico, enfatizando que, em países tão próximos, como a Argentina e o Uruguai, podemos encontrar diferenças de extensão e uso, visto que seria possível que os uruguaios podem fazer uso de um *voseo* verbal, com o uso pronominal do *tú* (*tú sos*). Como afirma Lipski (2004), essa combinação do *tú* com formas verbais do *vos* é resultado de "um conflito entre o prestígio associado ao pronome *tú* com uma forte internalização dos paradigmas verbais associados ao *voseo*<sup>49</sup>" (LIPSKI, 2004, p. 374, grifo do autor).

Outro ponto positivo no âmbito da variação linguística é que o *voseo* além de contemplado no TL e nas explicações para o professor, também foi objeto de ensino em uma das atividades propostas no tópico referente à linguagem.

Figura 15: Atividade através do TL *Te quiero*, de Mario Benedetti no livro didático *Cercanía Joven*

**Reflexión 2b: Lenguaje**

1. En el poema, ¿qué forma de tratamiento se usa? ¿Por qué? 

Se usa el tratamiento informal *vos* (se puede identificarlo a causa del verbo *sos*), pues se trata de un poema uruguayo. El *voseo* es usado en varias regiones de América, principalmente en la región rioplatense, de la cual forman parte Uruguay, Paraguay y Argentina. Benedetti usa el *vos* como un símbolo nacional en la poesía.

Fonte: *Cercanía Joven*, (2013, p. 164).

Diferente dos resultados da pesquisa de Silva e Alves (2007) com outros LD de espanhol, esse fenômeno linguístico foi contemplado, não somente como uma curiosidade que não merecia maiores atenções dos discentes, visto que aparece em atividades que estimulam o aluno à reflexão sobre a língua espanhola em sua diversidade, além de enfatizar a origem do autor desse TL aos elementos linguísticos que ele utilizou para a sua produção.

<sup>49</sup> un conflicto entre el prestigio asociado al pronombre *tú* y la fuerte internalización de los paradigmas verbales asociados al *voseo* (LIPSKI, 2004, p. 374, grifo do autor).

No geral, o LD conseguiu propor diferentes atividades através do poema *Te quiero*. Os espaços para completar tão comuns para canções ou textos se afastam das atividades de conjugar bem os verbos ou de compreensão auditiva, para dar lugar a uma proposta mais criativa, na qual os alunos podem escolher livremente as palavras e comparar as respostas, sem correções com "certo" e "errado". Também encontramos atividades que visam com que o aluno reflita sobre a interpretação do texto e seu contexto histórico, além de atividades sobre questões estéticas da obra, como por exemplo a rima.

A compreensão auditiva é uma das habilidades valorizadas a partir desse poema, visto que o LD indica que os aprendizes do ELE devem escutar uma versão musicalizada. Outro ponto relevante é a reflexão sobre as canções na época da ditadura, momento no qual a arte, no geral, tinha que passar pelo crivo dos militares com risco de censura, como é o caso de diversos artistas latino-americanos, exemplificando com um dos ícones da época, a cantora Mercedes Sosa<sup>50</sup>.

O LD indica que o professor deva averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre essa temática, com canções e artistas brasileiros. Essa temática será discutida a partir da canção brasileira já apontada, através de sete questões de interpretação, ampliação do léxico, informações culturais e outras. Com isso, acreditamos que as questões interculturais são desenvolvidas nesse projeto a partir da intertextualidade de produções uruguaias e brasileiras.


Nossa próxima análise não está centrada em questões de variação linguística, visto que o fragmento do TL *En el insomnio*, do cubano Virgilio Piñera praticamente não apresenta marcas da variedade linguística do autor, ou do entorno caribenho, no geral. O TL é abordado em uma atividade que tem como objetivo a identificação dos verbos no presente do indicativo, além de uma atividade de ordenar os quatro parágrafos que permitem a compreensão do texto.

---

<sup>50</sup> Cantora argentina conhecida como a voz da América Latina.

Figura 16: Atividade através do TL *En el insomnio* de Virgilio Piñera no livro didático *Síntesis*

2 Lee estos fragmentos del cuento "En el insomnio", del cubano Virgilio Piñera, ordénalos y destaca los verbos en presente de indicativo:



2 A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz.

4 A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

3 Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme.

1 El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarro. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormirse.

Virgilio Piñera, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1999.

Fonte: *Síntesis* (2010, p. 47).

A atividade subutiliza esse TL, pois tem como único objetivo: a aquisição de um tempo verbal que poderia ser reforçado com outros materiais autênticos escritos ou orais e que se adaptem melhor às necessidades da aprendizagem (ACQUARONI, 2007). Acreditamos, assim como Acquaroni (2007), que:

[...] convém deixar claro que, apesar de estar certos que os textos literários podem servir para trabalhar aspectos bastante concretos do ensino de uma LE/L2, quando estes se colocam exclusivamente ao **serviço da aquisição e o desenvolvimento de determinados conteúdos linguísticos**, existe o perigo de quebrar sua integridade comunicativa se o que fazemos é, simplesmente, tomar emprestadas aquelas estruturas formais que nos interessam, esquecendo do texto como tal (ACQUARONI, 2007, p. 46, , grifos da autora<sup>51</sup>).

Não negamos a possibilidade de uma abordagem do texto literário em aulas de línguas estrangeiras, porém, assim como Acquaroni (2007), defendemos que, para

<sup>51</sup> [...] conviene precisar que, a pesar de ser cierto que los textos literarios pueden servir para trabajar aspectos muy concretos en la enseñanza de una LE/L2, cuando estos se ponen exclusivamente al **servicio de la adquisición y el desarrollo de determinados contenidos lingüísticos**, existe el peligro de romper su integridad comunicativa si lo que hacemos es, simplemente, tomar prestadas aquellas estructuras formales que nos interesan, olvidándonos del texto como tal (ACQUARONI, 2007, p. 46, grifos da autora).

trabalhar o material literário de maneira integrada, tanto necessitamos "da literatura como recurso ou meio para contribuir um maior domínio da língua e da cultura, e da literatura como objeto de estudo em si mesmo" (ACQUARONI, 2007, p. 48<sup>52</sup>).

Assim como Pinheiro-Mariz (2014), acreditamos que essas propostas de atividades surgem de um afã de dessacralizar o TL, que acaba por banalizá-lo, dando o mesmo tratamento de outros materiais autênticos que não possuem a mesma carga polissêmica e de literariedade. Desse modo, apoiamos nossas análises a partir do proposto por Albert e Souchon (2000, p. 155 *apud* PINHEIRO-MARIZ, 2014, p. 96) da via do "nem sacro, nem profano", apenas mais uma forma de comunicação com características particulares.

Ao entrar em contato com uma atividade que enfoque apenas um tempo verbal, o aluno não poderá desfrutar da leitura desse conto, nem refletir sobre essa temática, tão universal como a própria literatura, a morte. Acquaroni (2007) afirma que a obra literária suscita tanto o interesse do leitor quanto espera que ele reaja emocional ou intelectualmente. Na atividade analisada, acreditamos que esses dois pontos são desaproveitados pelo autor do LD que poderia ampliar o trabalho para que se pudesse, mesmo em níveis iniciais, entender e desfrutar da estética literária.

Diferente da proposta de atividade anterior que tinha como único objetivo a aprendizagem do "presente do indicativo" na língua espanhola, encontramos no LD *El arte de leer en español* um conjunto de atividades a partir da canção *No somos latinos*, da banda uruguaia *El Cuarteto de Nos*. Como já analisado na primeira categoria, (Cf. Ilustração 08), identificamos diversas marcas de variação linguística, que o próprio autor da canção problematiza a partir de diferenças fonéticas e lexicais do espanhol rio-platense com outras variedades linguísticas, especialmente caribenha e mexicana.

---

<sup>52</sup> *la literatura como recurso o medio para contribuir un mayor dominio de la lengua y de la cultura, y la literatura como objeto de estudio en sí misma* (ACQUARONI, 2007, p. 48).

Já na ilustração a seguir, que contempla a segunda parte da canção, os autores problematizam diversas questões culturais que "separam" a realidade uruguaia dos demais países hispanófonos, enfatizando que não é somente a variedade linguística que os diferem. A primeira atividade proposta pelas elaboradas do LD parte do conceito de *latino* implícito na canção, que poderá ser associado aos diversos elementos culturais exemplificados em *No somos latinos*. A segunda atividade, que consta de três questões, começa questionando o significado da palavra *estereotipo* (estereótipo em português), induzindo o aluno ao questionamento sobre as imagens que a canção traz para o conceito de "latino". Na questão posterior, indaga o aluno sobre a existência de uma conotação negativa nesse conceito a partir dos estereótipos e no julgamento do autor da canção.

Acreditamos que essas atividades iniciais de interpretação de texto, a partir da canção proposta pelas autoras do LD, promovem uma reflexão sobre a cultura do outro, oportunizando o entendimento de uma maneira mais ampla do que perguntas fechadas, nas quais os alunos retiram partes do texto que julgam serem as adequadas como respostas. Nessas atividades, há uma preocupação de relacionar o texto ao contexto. Como afirma Sanz Pastor (2006) "o discurso, a ideologia, a cultura se refletem nos textos que, de alguma forma, coadjuvam à conformação desses discursos e perspectivas ideológicas como o grão de areia que se acumula até se transformar em montanha (SANZ PASTOR, 2006, p. 11-12<sup>53</sup>).

---

<sup>53</sup> *El discurso, la ideología, la cultura se reflejan en los textos que, a su vez, coadyuvan a la conformación de dichos discursos y perspectivas ideológicas, como el grano de arena que se acumula hasta convertirse en montaña* (SANZ, PASTOR, 2006, p. 11-12)



Figura 17: Atividade através de *No somos latinos* de El Cuarteto de Nos no livro didático *El arte de leer español*

No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

Yo no se bailar ni cumbia ni salsa  
ni me escapé de Cuba en una balsa.  
Me parió en Montevideo mi mami  
yo no quiero ir a vivir a Miami

Hace rato en la radio, en la tele  
me pudrieron a son y a merengue  
No me hagan poner arisco  
y no quiero ir al show de Don Francisco

Y piensan  
los yanquis y los europeos  
somos un país bananero  
con palmeritas y calor.

No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

En Colombia me decían gringo,  
o alemán en Santo Domingo  
Ni en Honduras, Panamá y Venezuela  
el Uruguay ni saben dónde queda.


Prefiero hablar con un filósofo sueco  
Que con un indio guatemalteco,  
y tengo más en común con un rumano  
que con un cholo boliviano.

Cuando leí "las venas abiertas"  
que era un bodrio me di cuenta  
y a la cuarta hoja me dormí.


No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

Uruguayos a gozal!

El Cuarteto de Nos. 2000/2001, Cortamambo.



Montevideo, 2009 (Uruguay).

**¡ACÉRCATE!** 

1. Lee el texto para contestar a las siguientes preguntas:

a. ¿Qué noción de "latino" está implícita en la canción?

---



---

b. Relaciona el planteamiento de esta canción con las figuras consideradas típicamente andinas de los cuadros anteriores, para discutir la cuestión del estereotipo. Por ejemplo

- ¿Qué significa 'estereotipo'?

---

- ¿Tiene connotación negativa en la canción cuando trata del tema del 'latino'?

---

- ¿Por qué afirma el autor de la canción que no dice "¡a está listo el poio"/ Ni "frijoles ni "arroio"/ "ierba", "iuiio" ni "io io"?

---



---

Fonte: *El arte de leer español* (2010 p. 18).

Figura 18: Segunda parte da atividade através de *No somos latinos*, de El Cuarteto de Nos

- Según el texto, “*¡a está listo el poio*” es una muestra del modo de hablar caribeño o uruguayo?

---



---

- ¿Qué significa “*la suiza del sur*”?

---



---

- Explica por qué declara el autor de la canción que tiene “*más en común con rumano/ que con un cholo boliviano*”.

---



---

- Destaca en el texto todas las expresiones que se refieran a la cultura latinoamericana en general.

---



---



---



---

2. Quiénes crearon el estereotipo de los hispanohablantes rechazado por El Cuarteto de Nos?

---



---

3. ¿Esa generalización/estereotipo incluye a los brasileños? ¿En qué situación?

---



---



---



---

4. ¿Quién escribió el libro “*Las venas abiertas de América Latina*”?

---



---

Fonte: *El arte de leer español* (2010, p. 19)

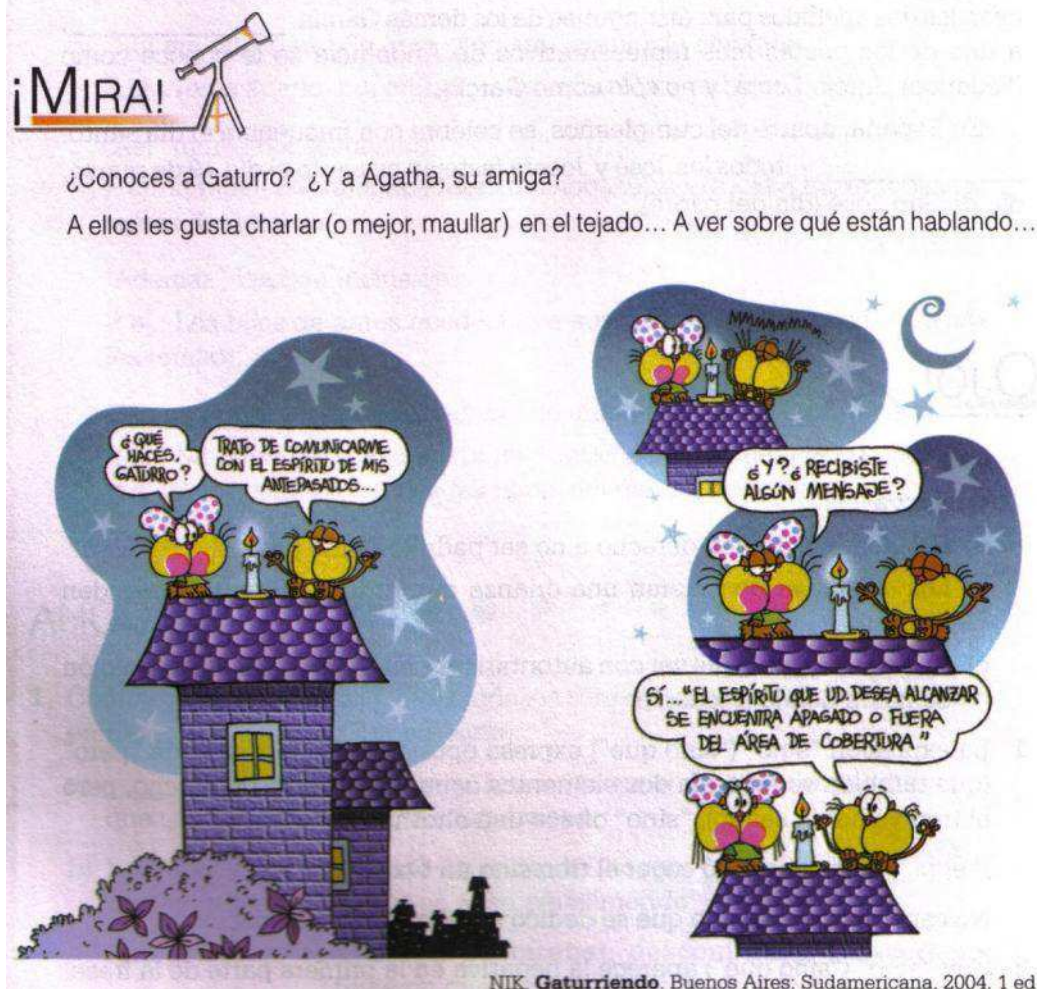
No que se refere ao tema central de nosso trabalho, a diversidade linguística, há duas perguntas para que os alunos respondam de acordo com o que se problematiza na canção. A primeira está centrada no que foi analisado na primeira categoria, a partir da Ilustração 08, na estrofe que faz referência a como não falar com os uruguaios, tanto no nível fonético (*¡a está listo el poio, arroio, ierba, iuio, io io*) como no nível lexical (*frijoles*). Nessa questão, as autoras do LD problematizam variantes que não estão presentes no

espanhol uruguaio, enquanto na questão posterior trata de variedades linguísticas, a partir dos termos *hablar caribeño o uruguayo*, solicitando que o aprendiz atribua ao falante do espanhol caribenho a forma de pronunciar determinados fonemas como em *ia está listo el poio*, entendendo que no espanhol uruguaio a variante fricativa rehilada é a preferente para a pronúncia de // e y acompanhada de vogais.

As autoras seguem com propostas de interpretação de texto relacionadas ao componente cultural, especificamente tratando a cultura do Uruguai em contraste com os demais países da América Latina, trazendo questões relativas a estereótipos e generalizações. Por fim, a última questão é sobre a obra *Las venas abiertas de América Latina*, mencionada na canção. O autor, Eduardo Galeano, parece ser um dos preferidos dos autores dos LD em análise, visto que ao todo, encontramos 7 TL no *Síntesis, Enlaces* (versão de 2013) e *Cercanía joven*, sendo o primeiro com 5 TL e os dois últimos com 1 TL cada um. Acreditamos que essa atividade pode promover a aproximação do aprendiz com a literatura, visto que eles entrariam em contato com o nome do autor e com informações sobre essa obra específica.

Uma vez mais, a cultura rio-platense parece predominar nos LD, visto que escritores do Uruguai e da Argentina, como Eduardo Galeano, Mario Benedetti e Julio Cortázar, além da banda El Cuarteto de Nos e cantores Mercedes Sosa, Fito Páez, e cartunistas como Quino, Liniers e Nik, são recorrentes em todas as coleções analisadas, diferente dos resultados da pesquisa de Vilhena (2008) cujos livros analisados direcionavam o estudante ao modelo de língua peninsular. No que se refere a uma das marcas mais notórias do espanhol rio-platense, o *voseo*, praticamente todos os livros trazem explicações através de HQ, diferente também da pesquisa de Silva e Alves (2007) que constatou que a maioria do LD não trazia explicações e atividades, nem apareciam nas tabelas de conjugação. As ilustrações 19 e 20, do LD *El arte de leer español* discute como é explicado esse fenômeno aos alunos através da HQ, de Gaturro.

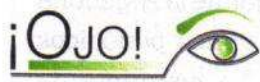
Figura 19: Explicação sobre o voseo através da HQ Gaturro em *El arte de leer español*



Fonte: *El arte de leer español* (2010, p.32).

Na HQ, Ágatha trata Gaturro utilizando uma conjugação do voseo (*hacés*), por se tratar de uma relação de confiança, enquanto Gaturro, ao tentar se comunicar com mortos, traz marcas do discurso de companhias telefônicas com o intuito de gerar humor porque não conseguiu estabelecer essa comunicação com um além, da mesma forma que os usuários de companhias telefônicas. Um dos elementos linguísticos para marcar distância ou formalidade seria o uso do *usted*. O LD aborda a partir da HQ essas especificidades do diálogo como exemplificação, sendo a explicação do tópico A relativa ao voseo e a do tópico B relativa ao uso de *usted*.

Figura 20: Explicação sobre o voseo II através da HQ Gaturro em *El arte de leer español*



**A.** Ágatha trata a Gaturro como amigo, o sea, de manera informal utilizando “¿Qué (vos) hacés, Gaturro?”. Este tratamiento es correspondiente al “tú” que usan los españoles y otros pueblos hispanohablantes. Al usar el voseo, hay que tener en cuenta que la sílaba fuerte es la última.

Por ejemplo:  
 “¿Qué (tú) **haces**, Gaturro?”  
 “¿Qué (vos) **hacés**, Gaturro?”

**B.** Observa la respuesta que recibe Gaturro:  
 “El espíritu que Ud. desea alcanzar.....”

El “Ud.” es la abreviación de “usted”, tratamiento formal que normalmente se usa para hablar con desconocidos, mayores o personas consideradas jerárquicamente superiores. Aunque Ud. es la fórmula de tratamiento para dirigirse al interlocutor (2ª persona), el verbo se conjuga en tercera persona.

Por ejemplo:  
 “¿Qué hace Ud?”  
 “¿Cuántos años tiene Ud?”

Fonte: *El arte de leer español* (2010, p. 33)

A primeira consideração pertinente que deve ser levada em consideração na explicação em análise é a dicotomização do espanhol entre Espanha e América (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993), no tópico A. Ao separarem *los españoles* de *otros pueblos hispanohablantes*, parece que estamos tratando de dois universos linguísticos opostos e únicos. Já no tópico B, a explicação não condiz com Carricaburro (1997) que traça um quadro bastante claro dos usos de *usted*, especialmente na Colômbia e na América Central que não possuem um valor de formalidade ou hierarquia. Inclusive, no espanhol argentino, encontramos na obra *Esperando la Carroza*, de Jacobo Langsner o diálogo de uma mãe com sua filha de menos de 1 ano de idade, na qual ela utiliza *usted* para se dirigir à criança, enquanto utiliza *vos* com o seu marido, como podemos contemplar na Ilustração 21.

Figura 21: Usos de vos e usted na obra *Esperando la Carroza*, de Jacobo Langsner

**Susana:** ¡Llorona! Mamita estaba preparando la comida. (*Le saca los pañales*) Tomá, Jorge, llevalos al baño y tené cuidado de que no se caiga nada al suelo. (*Jorge va con los pañales sucios al baño*) En vez de ayudarme, usted se pone a llorar. ¿Le parece bien? ¿Eh? ¿Le parece bien? (*La limpia, le echa talco, le pone otro pañal*) ¿Podés planchar, Jorge?

**Jorge:** (*regresando*) Sabés que no sé. Sábes que cuando lo hago yo, quemo todo.

**Susana:** ¿Dónde habré puesto el alfiler?

**Jorge:** Tené cuidado.

**Susana:** No se mueva mi tesoro, que puede pincharse. Desapareció.

Fonte: *Esperando la Carroza* de Langsner (2005, p. 10).

Susana, a mãe, utiliza frases usando o *usted* com a filha, como nos exemplos "*Usted se pone a llorar*", "*¿Le parece bien*" e "*No se mueva mi tesoro*", enquanto com o marido, utiliza o *voseo*, como no exemplo "*Tomá, Jorge, llevalos al baño y tené cuidado*". Desse modo, concluímos que, mesmo em se tratando de níveis iniciais, essa explicação simplifica o uso desses pronomes. O LD *El arte de leer español* propõe uma atividade com outra HQ, dessa vez Mafalda de Quino, para que os estudantes leiam a HQ, observando o uso de *voseo*, para, em seguida, reescrever como se usassem o espanhol da Espanha.

Figura 22: Atividade de *voseo* com a HQ Mafalda de Quino no livro didático *El arte de leer español*

2. Lee la tira de Mafalda y observa el uso del voseo. ¿Cómo hablarían Mafalda y Libertad si usasen el español de España? Reescribe abajo el primer globito.

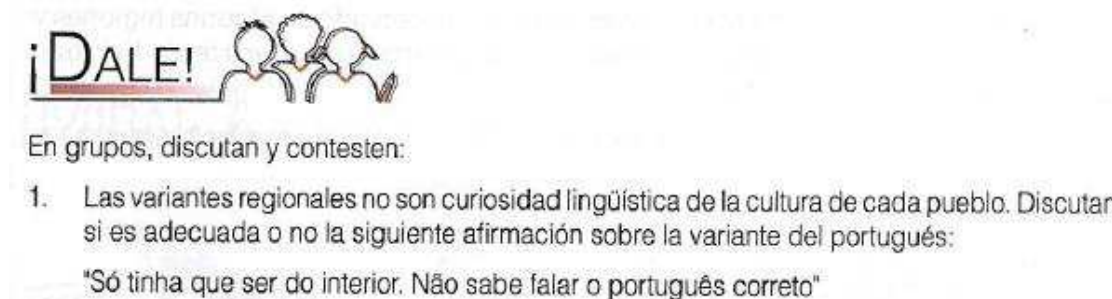


QUINO. 10 años con Mafalda. Editora Lumen.

Fonte: LD *El arte de leer español* (2010, p. 47)

Uma vez mais, encontramos uma atividade que dicotomiza o espanhol da América e da Espanha, além de colocar o espanhol peninsular como um modelo de língua que deve ser praticado, já que o uso do *tú* também é bastante comum em diversas variedades linguísticas do espanhol americano. Dessa forma, o espanhol da Espanha adquire um status de superioridade. Entretanto, no final dessa série de atividades com as HQ para tratar sobre a diversidade linguística, o LD propõe que os aprendizes possam discutir sobre as variantes regionais e seu prestígio na língua portuguesa.

Figura 23: Atividade sobre diversidade linguística do português no livro didático *El Arte de leer español*



Fonte: *El arte de leer español* (2010, p. 48).

O debate pode ser um excelente motivador para que, a partir dos fenômenos de variação linguística das HQ em língua espanhola, os estudantes possam refletir sobre os preconceitos linguísticos na sua própria língua, nesse caso, o português. Essa é uma possibilidade de o professor realizar um trabalho de pontes interculturais entre a cultura de origem e a cultura meta, que Serrani (2005) defende, a partir da diversidade linguística que é inerente a todas as línguas.

Como podemos constatar, as HQs dos LD costumam trazer uma maior quantidade de elementos de variação linguística, sendo didatizados a partir de explicações de usos linguísticos, além de serem contemplados em atividades e/ou exercícios. No LD *Enlaces* (2013), encontramos diversas HQ, de Condorito, entre os quais, novamente dedicados a abordagem dos pronomes de tratamento, como podemos observar nas atividades 1 e 2 da Ilustração 24.





A atividade 3, dedicada ao *voseo*, contempla a HQ *Yo, Matias*, da Argentina para que os estudantes possam relacionar esse fenômeno às situações informais e para conhecer suas formas verbais. Ao lado da atividade, aparece um quadro que, mais uma vez, explica a utilização dos pronomes *tú* e *vos* como informais, enquanto o pronome *usted* como formal, sem nenhuma menção ao fenômeno do *ustedeo*. Para explicar esse fenômeno, Kapović (2007) afirma que:

(...) o *usted* não se usa sempre e somente em contextos de formalidade, cortesia, respeito ou distância. Aparece, paradoxalmente, também como pronome para expressar sumo carinho, familiaridade e às vezes, aborrecimento. Este fenômeno, ou seja, o emprego de *usted* em contextos não formais, o que vamos denominar *ustedeo*. Aqui cabe destacar que este *usted* afetuoso ou de aborrecimento não substitui ao *usted* formal, mas que coexiste com ele, aparecendo cada um em seu respectivo contexto. Às vezes, com o *vos* mas não substitui um ao outro (KAPOVIĆ, 2007, p. 83<sup>54</sup>).

Ao restringir o uso do *usted* às situações de formalidade, o LD simplifica os usos linguísticos do espanhol, visto que esse pronome de tratamento não se limita a um único registro. Por outra parte, Kapović (2007) menciona os casos de países como Argentina e Espanha, nos quais está se evidenciando um maior uso dos pronomes *vos* e *tú*, respectivamente, frente ao *usted*, ou seja, estariam ocupando o lugar nas situações de formalidade. De uma maneira geral, os LD adotam essa perspectiva de simplificar esses usos, uma vez que esse conteúdo faz parte das primeiras lições do nível básico.

Com o intuito de trabalhar outro fenômeno de variação linguística a partir da HQ de Condorito, o autor do LD *Enlaces* (2013) propõe uma atividade com áudio a partir de uma gravação do CD, que possibilita a compreensão auditiva e o reconhecimento de um fenômeno de variação fonética a partir de um diálogo com um cubano. A atividade do diálogo 2, da Ilustração 25, relaciona-se com a HQ de Condorito (da Ilustração 24),

---

<sup>54</sup> (...) *el usted no se usa siempre y sólo en contextos de formalidad, cortesía, respeto o distanciamiento. Aparece, paradójicamente, también como pronombre para expresar sumo cariño, familiaridad y a veces enfado. Este fenómeno, es decir empleo de usted en contextos no formales, lo vamos a denominar el ustedeo. Aquí cabe destacar que este usted afectuoso o de enfado no reemplaza al usted formal, sino que más bien coexiste con él, apareciendo cada uno en su contexto respectivo. A veces contiene con el vos pero tampoco excluyen uno al otro* (KAPOVIĆ, 2007, p. 83)

quando o autor propõe no exercício 7 que se compare a fala dos personagens da HQ quando mencionam a palavra *pelao* e do áudio com o cubano quando menciona a palavra *preparaos*, de modo que entendam que os falantes tanto do Chile quanto de Cuba suprimem o /d/ intervocálico das palavras, sobretudo nas terminadas em *-ado*.

Figura 25: Atividade de variação fonética, no livro didático *Enlaces* (2013)

6. Escucha la grabación de nuevo y señala las opciones adecuadas.



**Diálogo 1**

- La expresión *este* utilizada por el chico demuestra una especie de pausa en el habla, como si estuviera organizando lo que va a decir.
- Al expresar *este*, el chico introduce un ejemplo de lo que acaba de decir.

**Diálogo 2**

- El joven cubano pronuncia la palabra *preparados* suprimiendo la *d*: *preparaos*.
- Al pronunciar la palabra *datos*, el señor suprime la *t*: *daos*.

7. Vuelve a leer la tira A de la actividad 2. ¿Qué hay en común entre la manera de hablar del joven cubano y la de Coné y Condorito?

*En ambas variantes tenemos ejemplos de supresión de la **d** intervocálica: *preparaos* y *pelao*.*

Fonte: *Enlaces* (2013, p. 35).

Consideramos relevante a relação entre a HQ e um diálogo para trabalhar variação fonética em níveis básicos e o destaque para um fenômeno bastante frequente no mundo hispânico, o trabalho com a variação linguística desde os níveis básicos favorece o reconhecimento e a compreensão auditiva dos estudantes, especialmente, quando entram em contato com materiais autênticos tais como séries, novelas, filmes e canções, que, muitas vezes, trazem marcas regionais menos exploradas em LD. Não basta somente incluir áudios de diversos países e/ou regiões, visto que acreditamos que essa percepção deve ser trabalhada em sala de aula a partir de exercícios que ativem esse conhecimento do estudante, já que consideramos fundamental o desenvolvimento da competência multidialetal sugerida por Lucchesi (2004).

O aluno do Ensino Médio não precisa ser um especialista em dialetologia ou sociolinguística do espanhol, entretanto ele não pode ficar alheio à diversidade linguística visto que acreditamos que esse contato é essencial para o desenvolvimento de uma competência linguística mais plena e com possibilidades de compreensão em diversas

regiões, grupos sociais ou contextos em que se fala a língua espanhola. Desse modo, passaremos às considerações finais desta dissertação para discutir os resultados das análises visando contribuições para o ensino de espanhol para o Ensino Médio brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa dissertação teve como objetivo geral verificar se os LD de espanhol adotados pelo PNLD contemplavam a diversidade linguística através do TL, posto que o texto literário é um documento que representa a identidade de uma determinada sociedade, ratificando evidentemente a identidade linguística. Nessa investigação, observamos que a diversidade linguística está presente, de alguma maneira, em grande parte dos TL. Contudo, observamos que as HQ, por exemplo, são os gêneros literários que mais parecem abrir espaço para fenômenos de variação linguística, de acordo com o nosso *corpus*.

A diversidade de origens dos autores dos textos literários não parece ir de encontro aos antigos LD de espanhol publicados no Brasil, visto que há uma notória preferência às variedades do espanhol americano, especialmente da Argentina e do Uruguai. Os dados quantitativos nos revelam uma presença majoritária do espanhol rio-platense, com a presença massiva de TL de autores argentinos e uruguaios.

Apesar dessa mudança de paradigma ser positiva, visto que está contemplando o espanhol do nosso entorno (variedades do espanhol da América do Sul), acreditamos que o ideal seria que os LD pudessem contemplar a maior quantidade de variedades linguísticas possíveis, trazendo TL de autores de diversas regiões, como a América Central e Caribe, bastante esquecidos no ensino de espanhol no Brasil; ou ainda, de países mais próximos, tanto geograficamente, quanto culturalmente, como o Paraguai. Esse país costuma carregar estereótipos negativos que poderiam ser minimizados com uma presença mais frequente em LD. O TL, que poderia promover uma interação com sua cultura e sua forma de falar, não o faz, pois se trata de uma lenda escrita por uma espanhola sobre o povo Aché, de origem guarani. A autora, em nosso ponto de vista, não foi sensível às marcas de oralidade nem à variação linguística encontradas no gênero lenda.

No que se refere aos fenômenos de variação no *corpus* analisado, observamos que a variação diatópica é predominante frente às variações diastrática e diafásica. Esse fato reforça a ideia de que fenômenos que se distanciam da norma padrão e das normas cultas de alguns países não merecem espaço no ensino de língua espanhola, gerando assim uma visão unificadora dentro de um leque bastante limitado de variações, referentes somente aos grupos privilegiados dessas sociedades.

Defendemos que não somente os fenômenos de variação linguística pertencentes à norma culta se façam presentes em LD. Como explicitado em nossa fundamentação teórica, a suposta homogeneidade do espanhol americano é questionável, especialmente quando falantes pertencentes a regiões distantes e de níveis sociais diferentes não conseguem fazer-se entender. Desse modo, entendemos que, ao contemplar somente mostras de variação linguística pertencentes à norma culta, dá-se margem a que nosso alunado tenha atitudes negativas a determinados grupos sociais.

Já sob o ponto das variações nos níveis da língua, os TL dos LD analisados possibilitaram explorá-las nos três níveis: fonético, gramatical e lexical. Alguns fenômenos de variação fonética obtiveram espaço em gêneros escritos e em propostas de atividades, (como a do exemplo da Ilustração 13 com o poema *La luna* de Eduardo Galeano), na qual o autor do *Síntesis* propõe que se escute sua declamação em diferentes variedades linguísticas como tarefa de reconhecimento de variação, antes da unidade 01.

No senso comum, muitos acreditam que a literatura faz uso de uma língua "inalcançável", na qual se apresentam poucos fenômenos de variação, utilizando-se de um léxico bastante rebuscado. Constatamos que, a partir de nossas análises, grande parte dos TL tentam retratar a língua/variedade das sociedades onde foram produzidas. Além disso, um número significativo dos autores dos TL teve a sensibilidade de se aproximar da oralidade através da fala dos personagens, problematizando a dicotomia

fala e escrita, partindo do entendimento de concepção gráfica ou fônica e meio escrito ou oral, a partir das contribuições das Tradições Discursivas.

Na abordagem didática do TL nos LD, vimos que não há uma uniformização, tanto na quantidade de TL quanto em sua abordagem. As atividades desenvolvidas com os TL são principalmente de ampliação de léxico, interpretação de texto ou questões de gramática. A canção *No somos Latinos*, do grupo *Cuarteto de Nos*, do LD *El arte de leer en español*, foi o único exemplo em que se problematizou questões de cultura, identidade, estereótipo e generalizações. Além disso, possibilita a exploração da variação linguística, não somente do Uruguai, mas de outros países hispano-americanos.

Outro ponto positivo identificado é o de chamar a atenção do aluno para uma obra literária mencionada na canção e propor que ele pesquise seu autor, possibilitando um contato também com a literatura escrita no Uruguai. Esse exemplo sinaliza como se pode trabalhar diversas competências a partir de um TL, sem usá-lo como pretexto para aprender meramente um conteúdo gramatical.

Especificamente, no tocante ao TL possibilitar o contato com a diversidade linguística, praticamente todos os autores dos LD utilizaram HQs para trabalhar exemplos de variação linguística, seja em atividades, seja em explicações. No geral, as HQs são de origem rio-platense, como *Mafalda* de Quino, *Gaturro* de Nik, *Macanudo* de Liniers, entre outras, reforçando mais uma vez a presença do espanhol rio-platense nos materiais analisados.

O *Enlaces*, o único LD que está presente nas duas seleções do PNLD, enfoca mais a variação linguística no seu segundo volume. Entretanto, os dois volumes possuem um número bastante reduzido de TL, sendo grande parte de HQ, desfavorecendo o contato com diversos gêneros literários, e conseqüentemente, não contribuindo para o desenvolvimento da competência literária dos aprendizes de Ensino Médio.

No geral, os autores dos LD não ressaltaram a diversidade linguística da língua espanhola através da literatura. Mesmo para livros iniciais das coleções analisadas,

acreditamos que há poucos exemplos de variação através do TL. A seleção dos autores poderiam enforçar diversos fenômenos de variação linguística, especialmente através dos textos de escritores de literaturas mais regionais.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar, mais uma vez, a importância da diversidade linguística, como componente imprescindível para o desenvolvimento da competência multidialetal e também da literatura, para o desenvolvimento da competência literária dos aprendizes, resultando em uma ampliação de horizontes para a vida. Para isso, esses dois componentes precisam ser planejados para a sua aplicação em sala de aula, visto que contemplá-los não basta, porque há necessidade de reforçá-los, de maneira que os estudantes possam entender sua importância.

Tanto as manifestações literárias quanto as variações linguísticas encontram-se em todas as sociedades, sendo a partir delas que determinados grupos se identificam e reivindicam seu espaço. Desse modo, os LD podem contribuir para que o trabalho do professor em sala de aula possa desenvolver atividades que incluam a língua como um objeto de identificação de um povo, sujeita a mudanças e a diferentes linguagens artísticas.

A partir das nossas análises, almejamos que o espaço conferido a esses componentes elencados na pesquisa sejam assegurados em futuras produções de LD, ou que, simplesmente, os professores possam elaborar e compartilhar seus próprios materiais a partir de TL, enfatizando a diversidade linguística. Estamos convencidos de que o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir também para o ensino de língua materna, visto que nosso aluno entenderá que os fenômenos de variação linguística não estão restritos ao seu idioma, possibilitando assim que se minimizem os preconceitos linguísticos. Por outro lado, a literatura também está presente em todas as sociedades. Seu caráter universal possibilita ao nosso aluno minimizar possíveis preconceitos culturais, ao mesmo tempo que desenvolve o prazer pela leitura.

Por outro lado, os resultados da nossa pesquisa é um convite para que professores e autores de LD possam produzir materiais didáticos a partir de textos literários, explorando a diversidade linguística e cultural da língua espanhola, mas não somente conteúdos linguísticos, mas também com a finalidade de desenvolver o prazer pela leitura e estabelecer pontes interculturais para evitar possíveis estereótipos e juízo de valor de nosso corpo discente.

À guisa de conclusão, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para que tanto os elaboradores de materiais didáticos quanto os professores possam refletir sobre dois componentes que parecem não ter o seu devido espaço reconhecido no ensino da língua espanhola para o Ensino Médio: a literatura e os fenômenos de variação linguística. A partir dos nossos objetivos, verificamos que os TL são documentos autênticos de determinadas sociedades que podem contemplar questões linguísticas e culturais, sendo capazes de tornar o ensino mais humanizado e desenvolvendo a competência literária de nosso alunado.



## RERERÊNCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.

ALATORRE, A. *Los 1001 años de la lengua española*. 3. ed. México: FCE, 2002.

ALVAR, M. *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Barcelona: Ariel, 1999.

ÁLVAREZ, I. M. VARELA. L. Z. Tomando conciencia da diversidade lingüística. In: GARGÍA, M. T. D. et al. [org.] *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*. Santa Comba: tresCtres Editores, 2009.

ANDIÓN HERRERO, M. A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, p.294-307, 2008a.

\_\_\_\_\_. La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. *Actas del XIX Congreso de ASELE*, p. 167-183, 2008b.

ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. [org.]. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

ARAÚJO, D. L. et al. *Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente*. In: ARAÚJO, D. L. SILVA, W. M. da. *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013.

ARAÚJO, L. S. A dialetologia hispano-americana e a heterogeneidade linguística: o caso da Argentina. *Web-Revista Sociodialeto*. Vol. 2. N. 3. 2013.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Adil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARTHES. R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, 187-206, 2000.

BRASIL. LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> acesso em 27/09/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br.>. Acesso em: 03 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

CAHUAO RIERA, M. J. *Currículo interculturalista e ensino de espanhol no Brasil: lendas folclóricas, memória e escrita*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARRICABURRO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, 1997.

CASTILHO DA COSTA, A. Tradições discursivas em A Província de São Paulo (1875): gêneros textuais e sua constituição. In: *Anais do I SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CHAMBERS, J. K. Accents in Time. In: \_\_\_\_\_. *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Cambridge: Blackwell, 1995, p. 146 – 206.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

DAHER, M. C. F. G. SANT´ANNA, V. L. A. “¿ Lo ajeno, más que lo próprio parece bueno?” Um estudo das atitudes dos professores de espanhol como LE no Rio de Janeiro. *Linguagem e Ensino*. Vol.1. nº1, 1998.

EMMEL, R. ARAÚJO, M; C; P. de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. In: *Anais do IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

ERES FERNÁNDEZ, G. M. Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor? *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de lengua y lenguajes específicos*. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ et al. *O texto na sala de aula*. 39-46. São Paulo: Ática, 1984.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria José. (org.) *Identidade e discurso*. 351-362, Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003,.

GUILLEMAS, R. R. Lengua literaria – lengua común. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de lengua y lenguajes específicos*. Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

HIRSCHMAN, S. *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentra su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

INSTITUTO CERVANTES. *El español: una lengua viva*. Informe 2014.

IRALA, Valesca B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préservação. *Linguagem & ensino*. v7. nº II: 99-120, 2004.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KABATEK, J. *Oralidad, proceso y estructura*. Pandora: Paris, 2002.

\_\_\_\_\_. Tradições discursivas e mudança lingüística. In: LOBO, T. RIBEIRO, I. CARNEIRO, Z. ALMEIDA, N. *Para a História do Português Brasileiro Volume VI: Novos Dados, Novas Análises*. Tomo II. Salvador: EDUFBA, 2006.

KAPOVIC, M. Fórmulas de tratamiento en dialectos de español; fenómenos de voseo y ustedeeo. *Hieronymus I*: 65-87, 2007.

KOCH, P; OESTERREICHER, W. Oralidad y Escrituralidad a la luz de la Teoría del Lenguaje. In: \_\_\_\_\_. *Lengua Hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Madrid: Gredos, 2007

LANGSNER, J. *Esperando la carroza*. Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005.

LESSA G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 17-27.

LIPSKI, J. M. *El español de América*. Madrid: Cátedra, 2004.

LOBATO, J. S. Aspectos de la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente. In: LOBATO, J. S. DIEGO, V. A. de. GÓMEZ, R. P. *Aspectos del español actual: descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2)*. Madrid: SGEL, 2009.

LOPE BLANCH, J. M. *El español de América*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1968.

LÓPEZ SERENA, A. *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Gredos: Madrid, 2007.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MANAA, G. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies*, nº4, p. 209-216, Algérie, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1994.

MICCOLIS, L. Novela de televisão: literatura? As narrativas contemporâneas. *Revista Garrafa*. Ed.6 - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

MOLERO, A. *El español de España y el español de América: vocabulario comparado*. Madrid: Grupo Editorial SM Internacional, 2008.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA; H. CALEFFE, L. G. *Metodologia para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Aportaciones de la sociolingüística. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004a.

\_\_\_\_\_. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

MUSSALIM, F. BENTES, A. C. *Introdução a lingüística: domínios e fronteiras*,v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social pra a escola. In: GONÇALVES, A. V. PINHEIRO, A. S. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). *Revista Eutomia*, Nº 02, Ano I, p.522-537, 2008.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, C. M. C. ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. São Paulo: Paulistana; Capes, 2014.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de uma "Literatura-Mundo" no ensino do francês no Brasil. *Linguagens : Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)*, v. 42, p. 341-361, 2011.

PINTO, C. F. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. In: PINTO, C. F. IRALA, V. B. *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009.

PRAXEDES, R. A. L. *Leitura literária no ensino de espanhol no IFRN: um estudo sobre as crenças dos professores do ensino médio dos campi de Natal*. Monografia de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2014.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RONA, J. P. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. In: MORENO FERNÁNDEZ, F. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Gráficas Algorán, 1993.

ROJAS, E. E. La norma hispánica: prejuicios y actitudes de los argentinos en el siglo XX. In: *CONGRESSO INTERCIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, 2º, 2001, Valladolid. *Paneles y ponencias del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2001. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/rojas\\_e.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/rojas_e.htm)> Acesso em: 06 ago. 2014.

QUEIROZ, J. F. S. *Humor em quadrinhos: um estudo de narrativas gráficas brasileiras e argentinas*. Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Alagoas, 2012.

RIPORTELLA, L. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2006.

SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F. LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANZ PASTOR, M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela: La literatura y su lugar en el aula de E/LE*. Nº 59. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2006.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita*. Campinas, SP. Pontes: 2005.

SILVA, B. R. C. V. da. ALVES, R. da S. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español*. Nº 25; noviembre-diciembre 2007.

SILVA, B. R. C. V. da. SILVA, A. S. CASTEDO, T. M. Desconstruyendo la uniformidad del español argentino: estudio dialectal de las regiones lingüísticas. In: VÁSQUEZ, J. POZA, J. A. M. SILVA, E. B. da. BEUX, E. B. da S. *Anales II Congreso Nordeste de Español*. UFAL: Maceió, 2010.

SILVA, B. R. C. V. da. PINHEIRO-MARIZ, J. Aspectos de variação linguística em Esperando la carroza de Jacobo Langsner. *Anais da Jornada Nacional de Línguas e Literatura publicado no periódico Letras Raras*. UFCG: 2014.

SILVA, G. M. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2011.

\_\_\_\_\_. La importancia del uso del texto literario en la enseñanza de español en las escuelas secundarias de Brasil. In: MOREIRA, G. L. et al. [org.]. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SILVA, G. M. ARAGÃO, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 9, p. 157-173, 2013.

SOARES, A. *Gêneros literários*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SOARES, N. D. de S. Ensino de leitura em E/LE: análise de seis seções de atividades de leitura do livro didático Español Esencial. In: MOREIRA, G. L. et al. [org.]. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SOBRAL, A. Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

STALLONI, Y. *Os gêneros literários*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

TEIXEIRA, S. P. L. *Por uma leitura crítica: os textos em inglês das provas de vestibular da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, 2000.

VILHENA, K. B. F. *Sobre a homogeneização do espanhol nos livros didáticos nacionais*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso, 2008.

\_\_\_\_\_. F. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística (1968)*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

**Referências do corpus**

COIMBRA, L. CHAVES, L. S. BARCIA, P. L. *Cercanía joven: español, 1º ano: ensino médio*. Volume 1. 1º ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

MARTIN, I. *Síntesis: curso de lengua española: ensino médio*. Volume 1. São Paulo: Ática, 2010.

OSMAN, S. ELIAS, N. REIS, P. IZQUIERDO, S. VALVERDE, J. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Volume 1, ensino médio, livro do professor. 2ª ed. Cotia: Macmillan, 2013.

\_\_\_\_\_. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Volume 1, ensino médio, livro do professor. 3ª ed. Cotia: Macmillan, 2013.

PICANÇO, D. C. L. VILLALBA. *El arte de leer español: língua estrangeira moderna: espanhol*. Volume 1, ensino médio, livro do professor. Curitiba: Base Editorial, 2010.