

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

ANDRÉIA CRISTINA RODER CARMONA

ESTUDO SOBRE A VARIÁVEL *VOSEO* DA LÍNGUA ESPANHOLA
NO CENÁRIO ESCOLAR

CASCADEL - PARANÁ

2006

ANDRÉIA CRISTINA RODER CARMONA

ESTUDO SOBRE A VARIÁVEL *VOSE* DA LÍNGUA ESPANHOLA
NO CENÁRIO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito de
conclusão de pós-graduação *Stricto Sensu* –
Mestrado em Letras.

Linha de Pesquisa: “Linguagem e Ensino”

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Nadir von
Borstel

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Sipavicius
Seide

CASCADEL – PARANÁ

2006

TERMO DE APROVAÇÃO**ANDRÉIA CRISTINA RODER CARMONA****ESTUDO SOBRE A VARIÁVEL *VOSEO* DA LÍNGUA ESPANHOLA
NO CENÁRIO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Letras - Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Profa. Dra. Elza Taeko Dói (suplente)
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Cascavel, 15 de dezembro de 2006

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho unicamente a duas pessoas, as mais especiais, importantes de minha vida. À minha mãe querida Lailce Roder Carmona que desde muito cedo me ensinou que tudo na vida seria fácil de conquistar se realizado, concretizado com muito trabalho.

Dedico também este trabalho a meu amado e saudoso pai, Gabriel Carmona, que me ensinou que junto ao trabalho e busca por um objetivo, essencial será sonhar e sonhar sempre para manter-me viva.

A eles devo a minha existência e a oportunidade de me tornar uma estudiosa, profissional da educação e um ser humano feliz.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que com todo seu amor e poder me concedeu sabedoria, calma suficiente para conseguir conquistar mais uma meta.

À minha querida orientadora Profª. Dra. Clarice Nadir von Borstel, que com muita paciência e compreensão me ajudou a trilhar esse caminho árduo, difícil que hoje se encerra. Agradeço pela incomensurável compreensão, carinho e pelos “puxões de orelha” que me fizeram refletir sobre o ensino e aprender mais sobre a educação. Agradeço também por ter-me escolhido como orientanda mesmo sem saber da minha capacidade como estudante, apostando em mim e em seu trabalho.

Assim como a todos os docentes do mestrado, agradeço em especial à Profª. Dra. Maria Ceres Pereira que foi muito importante para meu crescimento profissional e pessoal, pois com suas aulas inesquecíveis e prazerosas, suas peculiaridades, suavidade, competência extrema, objetividade, me ensinou muito, e esses ensinamentos servirão de estímulo para toda a minha vida profissional.

À co-orientadora Profª. Dra. Márcia Sipavicius Seide, por ter-me aceito como orientanda, por ser essencial na realização deste estudo da língua espanhola, dando sua contribuição valiosa com seus conhecimentos a respeito de ensino de espanhol.

À Profª. Dra. Elzimar Goettenauer Costa, por ter-me iniciado no mundo da pesquisa quando, em 2001, me orientou em meu primeiro artigo acadêmico e depois foi me assistir em minha primeira comunicação. Obrigada por suas maravilhosas aulas na graduação, por seu incentivo, por sua amizade e carinho.

Quero agradecer ainda a meus amigos queridos do mestrado, em especial a Hegrison Alves, Marta da Silva, Janice Tedesco e Rosimeire Custodio. Não tenho palavras para expressar meu agradecimento por me ajudarem nas horas difíceis desta caminhada. Vocês terão sempre minha gratidão, pois essa união foi muito importante, essencial para a minha chegada até aqui. Muito obrigada.

Quero agradecer também a Jorge Janolio Junior e ao Prof. Ms. Odair Luiz da Silva pela incansável ajuda e pelo carinho, atenção e interesse com que sempre se dispuseram a ter comigo longas conversas sobre meu objetivo de pesquisa, mesmo que nossas áreas pertencessem a universos um pouco distantes academicamente.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada.

*¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño,
que toda la vida es sueño,
y los sueños sueños son.*

Pedro Calderón de la Barca

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTUDO DE CAMPO	14
2 ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA PENINSULAR E DAS AMÉRICAS: COMO SE DEU A EXTENSÃO DO PRONOME VOS	17
2.1 ORIGENS DA LÍNGUA ESPANHOLA	17
2.2 HISTÓRIA E EXTENSÃO DO PRONOME <i>VOS</i>	26
2.2.1 Extensão Diacrônica.....	31
2.2.2 Extensão Diatópica.....	32
2.2.3 Extensão Diastrática.....	34
3 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA.....	39
3.1 LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	39
3. 2 PLURALIDADE E CULTURA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	48
4 ETNOGRAFIA SOCIAL NO CENÁRIO DO COTIDIANO ESCOLAR: UMA DESCRIÇÃO SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA E SEUS PERFIS	62
4.1 TRAJETORIA PESSOAL.....	68
4.2 TRAJETORIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	70
4.3 TRAJETORIA DE ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	74
5 O PROFESSOR E SUAS POSTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DIANTE DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA.....	81
5.1 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA VARIÁVEL VOSEO PELOS DOCENTES	81
5.2 O LIVRO DIDÁTICO E O USO DO <i>VOS</i>	91

5.3 O ENSINO DO PRONOME <i>VÓS</i> : UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	110
ANEXO A	111
ANEXO B	113
ANEXO C	125

MAPAS

MAPA 1 - EXTENSÃO DAS DIFERENTES FORMAS DE VOSEO	34
--	----

RESUMO

Normalmente os aprendizes estão habituados ao modo tradicional de aprendizagem. Poucos são os discentes que estão conscientes de que, ao aprenderem uma língua, aprendem também sobre cultura e aspectos sócio-históricos. Vê-se que refletir sobre um cenário multicultural, no contexto escolar, é de fundamental importância no desenvolvimento do ensino/aprendizagem da Língua Espanhola, abarcando os fatores históricos e sócio-culturais. Pautado pela concepção teórica de linguagem que se embasa na afirmação de que a língua é constituinte do indivíduo, defende-se que o sentido das palavras surge no contexto em que elas se realizam, pois elas trazem consigo significados ideológicos, marcados histórica e culturalmente. O ensino de LE é o espaço adequado para a abertura de um contato sócio-cultural e histórico, por parte do discente, com outras formas de conhecer e interpretar a realidade, e esse ensino é eficaz no momento em que capacita o discente a ver no *Outro* aspectos culturais e lingüísticos diferentes do seu. Portanto, o professor de línguas possui uma importância crucial no momento de ensinar a língua a seu aluno, pois ensinar e aprender línguas é ensinar o discente a entender percepções de mundo diferentes da sua. Para atingir este objetivo de ensino/aprendizagem, enfocaram-se os estudos históricos e culturais da língua espanhola, pautados na pluralidade cultural da língua, para que se pudesse observar e discorrer sobre a variante *voseo* utilizada com maior abrangência na América Latina. Nesta dissertação, por meio de um trabalho etnográfico, objetivou-se pesquisar e analisar como um grupo de professores de língua espanhola trabalhava, em suas aulas, a diversidade lingüística e, por consequência, a cultural advinda do ensino dessa língua, pois a identidade de uma pessoa é sempre produzida em função de outra, por meio de interações com o *Outro*, constituída na e através da linguagem. Investigou-se, mais objetivamente, *como* e *se* o grupo de professores trabalhava a variante lingüística *voseo* em suas aulas, como também os materiais didáticos dos docentes envolvidos na pesquisa com o objetivo de verificar se havia nesta prática pedagógica alguma referência ao ensino da variante pronominal *vos*. Finalizou-se o presente estudo com uma proposta de ensino/aprendizagem, para trabalhar com a variante *voseo* em sala de aula, na esperança de auxiliar os colegas professores no trabalho com as variantes lingüísticas. Dessa forma, buscou-se conscientizar o docente de que seu trabalho deve ser voltado também para as variações lingüísticas, num trabalho paralelo com a variável institucionalizada. Acredita-se que o resultado deste estudo pode oferecer importantes contribuições para os professores e, dessa maneira, o aluno será privilegiado, pois aprenderá mais sobre a língua espanhola num trabalho de conscientização e tolerância perante as possíveis diferenças de visão de mundo em diferentes culturas.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de língua espanhola; sociolingüística; variante lingüística *voseo*.

ABSTRACT

Pupils are normally used to the traditional way of learning, few of them are aware of the fact that as they learn a foreign language they also learn about its culture and socio-historical aspects. Reflections made on a multicultural scenario, in a schooling context, are extremely important in the development of Spanish Language teaching and learning, including the historical and socio-cultural factors. Based on the theoretical concept of language which states that a language is a constituent of an individual, it is defended that the meaning of words derive from the context in which they are realized since they bring along ideological meanings marked historically and culturally. The teaching of a foreign language is the adequate space for this opening of a socio-cultural and historical contact from the teacher's part with other forms of knowing and interpreting reality and this teaching is efficient at the time it enables the teacher to see in the Other cultural and linguistic aspects which are different from his own. Therefore, the language teacher is of a crucial importance when he is teaching his student because teaching and learning a language is like teaching the teacher to perceive and understand perceptions which are different from the ones he presents. In order to reach this teaching and learning aim the historical and cultural studies of the Spanish language were focused which took into consideration the cultural plurality of the language so that it could be observed and written about the *voseo* variety more widely used in Latin America. In this dissertation, through an ethnographic work, it was aimed to research and analyze how a group of Spanish language teachers worked in their lessons linguistic diversity and, consequently, culture derived from the Spanish teaching as the identity of a person is always produced in relation to the Other, through interactions with the Other, which is constituted *in* and *through* the language. More objectively, it was investigated *how* and *if* a group of teachers worked on the *voseo* linguistic variety in their lessons. The same was done concerning the textbooks used by the teachers so as to check if there was any pedagogical practice to do with the teaching of the variant pronoun *vos*. The present study was ended with a suggestion on how help teachers in the teaching and learning process on the variant *voseo* in class. Teachers should be made aware that their work in class should also contemplate the linguistic varieties along with the institutionalized variety. It is believed that the results of this study can offer important contributions to teachers and, consequently, students will be benefited because they will learn more about the Spanish language through a work of awareness and tolerance when facing possible different points of view in different cultures.

Key-words: Learning and teaching in the Spanish language; sociolinguistics; *voseo* linguistic variant

INTRODUÇÃO

Linguagem é todo o processo que permite a comunicação entre os homens, e, por estes serem sociáveis, essa se torna vital para a convivência humana. A partir desta colocação, cita-se a concepção precursora de Saussure que propunha que “a linguagem apresentava um lado social e outro individual” (1972, p.14). Segundo o autor, o lado social da linguagem é a língua que se torna, então, a base das relações sociais em todos os domínios. Esta é a concepção estruturalista que vê a língua como um sistema, como um elemento exterior ao mundo e ao indivíduo. Sendo assim, a língua torna-se uma estrutura que faz com que o indivíduo interaja com o mundo. Essa definição, no entanto, é bastante limitada, pois não possibilita entender o que vem a ser a comunicação em situações enunciativas, sobretudo no mundo de hoje, atualmente globalizado.

Outra abordagem teórica de linguagem se embasa na afirmação de que a língua deve ser estudada em seus aspectos sócio-culturais. Essa definição foi dada por Hymes (1968) e citada por Erickson e Shultz, quando esses tratam da competência social dos indivíduos, dizendo que “para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuções que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação” (1998, p.143).

Dessa forma, seguindo esta concepção de linguagem, é possível considerar que a língua torna-se o espaço no qual as construções discursivas acontecem e, sendo assim, o sentido das palavras surge no contexto em que elas se realizam. Portanto, pode-se afirmar que a língua traz consigo significados ideológicos, culturalmente marcados. Desse modo, pode-se pensar que é na língua que se entende a realidade (SARUP, 1996). Nessa perspectiva, a língua é considerada como um discurso e não mais como uma estrutura, como afirmava Saussure.

Sendo assim, devem os docentes de línguas entender que, ao se transmitir uma nova língua aos aprendizes, lhes devem ser transmitidos também conhecimentos que permitam que aqueles

construam enunciados adequados ao contexto social em que estão vivendo, pois, no mundo globalizado, devido à facilidade da comunicação com o *Outro*, há cada vez mais interação entre línguas e conseqüentemente entre culturas, modos de agir e pensar advindos de conhecimentos distintos.

Por conseguinte, reforça-se a idéia do ensino de Língua Estrangeira, doravante chamado de LE, como um espaço adequado para essa abertura ao contato lingüístico e cultural, por parte do discente, com outras formas de conhecer e interpretar a realidade. Com esse ensino, voltado para a construção de sentidos, o aluno entra em contato com diferentes formas de construir significados e de perceber o mundo a sua volta.

A partir de um estudo sobre o papel do ensino de LE, conclui-se que não há mais espaço para um paradigma tradicional de educação apesar de o ensino tradicional, entre as muitas abordagens¹ que são desenvolvidas e adotadas pelos docentes, ser o mais difundido e utilizado pelos professores da escola regular (SÁNCHEZ PÉREZ, 2004, p. 679).

A Abordagem Tradicional é considerada a mais antiga metodologia de ensino de línguas. Os objetivos desta abordagem são os de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. A tradução é a base de compreensão da língua em estudo. O uso de dicionários assim como de livros de gramática são indispensáveis para que haja um “bom” andamento da aula de LE. Nessa abordagem, contudo, o discente torna-se “passivo” a tudo que lhe é dito e transmitido por seu professor, devendo aquele aprender e memorizar as normas e os exemplos dados. O principal objetivo a ser alcançado nas aulas que seguem essa abordagem é o de que os alunos consigam decorar o maior número de palavras possíveis, sempre com ênfase à palavra escrita. Às habilidades orais, auditivas não é dispensada muita atenção. Nessa concepção teórica, o docente trabalha para fazer com que o

¹ Entende-se abordagem por “pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”, (BOHN E VANDRESEN, 1988, p.154).

aluno domine a morfologia, semântica e a sintaxe da língua a ser estudada.

O professor, na abordagem descrita, representa a autoridade máxima, pois o saber é concentrado nele. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2004, p. 680). Dessa maneira, pode-se concluir que não há interação entre professor e aluno quando a aprendizagem é orientada de maneira rígida e sem a permissão de cometer erros.

Refletindo-se, então, mais especificamente sobre a aprendizagem da língua espanhola no momento atual, globalizado e multicultural, percebe-se que muitos docentes utilizam em suas aulas a abordagem tradicional de gramática-tradução ou então a mesclam com outras abordagens, como, por exemplo, a áudio-oral, voltada para a prática pedagógica de normatizações e caracterizada pela realização, em sala de aula, de atividades estruturais repetitivas. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser definida como “un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema” (GARGALLO, 1999, p. 19).

Já habituados a este modo de aprendizagem, apenas de repetição, poucos são os discentes que têm a consciência de que, ao aprenderem uma língua, aprendem também cultura e, com esta, as identidades culturais étnicas, observando aspectos da vida de povos desconhecidos. Pode-se afirmar também que, muitas vezes, os docentes que trabalham com línguas estrangeiras não estão conscientes de que seu papel não é o de apenas transmitir conhecimentos gramaticais a seus alunos. É fundamental que os educadores levem os alunos a desenvolverem, a partir de suas aulas, habilidades socioculturais. Para tanto, é necessário que as leituras e a prática pedagógica sejam desenvolvidas com uma maior reflexão sobre o ensino/aprendizagem em sala de aula.

Somente dessa maneira pode-se esperar que haja uma convergência de idéias que constituirão uma mudança deste paradigma tradicional do ensino de espanhol como LE. É preciso que haja um ensino voltado para um enfoque multicultural, pois este é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem com o trabalho de fatores sócio-culturais.

Porém, este ensino deve ser realizado de modo a não fazer com que o aluno anule a sua própria cultura, mas sim que a valorize e tenha consciência de que, em outras línguas/culturas, as pessoas se expressam lingüística e culturalmente de formas diferentes. Neste contexto, o professor de línguas tem uma importância crucial no momento de transmitir a língua estudada a seu aluno, pois ensinar e aprender línguas é fazer com que o discente entenda percepções de mundo diferentes das suas.

Segundo esta concepção de ensino de LE, voltada para a aprendizagem de aspectos sócio-culturais, o ensino é eficaz na medida em que capacita os alunos a entenderem outras culturas e desfazerem rótulos. Desse modo, o discente conseguirá ver, no *Outro*, apenas algo diferente dele, mas não algo errado, como um ser a ser adequado à norma. Por isso, é necessário direcionar o ensino de línguas estrangeiras para a construção da cidadania, e não apenas para a absorção de sistemas estruturais.

Para tanto, é necessário o ensino da cultura que advém da língua a ser estudada, nesse caso, a língua espanhola. E, na maior parte das vezes, essa cultura da língua entra em contato com os discentes a partir do uso de seus livros didáticos. Algumas vezes, o contato com a cultura é feito de maneira satisfatória, outras vezes os livros didáticos podem se limitar a apenas rotular aspectos diferentes da cultura do *Outro*, e com isso dificultar o trabalho com as variantes.

No que diz respeito mais especificamente à publicação de matérias para o ensino de língua espanhola, na metade do século XX foram publicados, ainda na Espanha, alguns manuais de espanhol como língua estrangeira. Segundo Sánchez Pérez,

el origen que motivó la aparición de estos manuales de español para extranjeros en España residía en una realidad que empezaba a consolidarse en algunos centros y universidades española: la organización de cursos para extranjeros, (1992, p.369-370).

No século XX, em 1978, houve a publicação da *Gramática Práctica de Español* para Extranjeros, de Sánchez e Matilla. Com essa gramática, houve a implementação do ensino da variante peninsular em outros países. Alguns anos depois, em 1989, houve a publicação da *Gramática básica del español*, de Sarmiento e Sánchez, com um caráter mais descritivo e usual.

Atualmente, o parâmetro para o ensino de língua espanhola é o ensino da variante do espanhol peninsular². Este fato é devido à grande quantidade de materiais didáticos vindos da Espanha e que dominam o mercado. No entanto, no Brasil, o ensino hegemônico da variante peninsular se torna insuficiente, pois boa parte das relações internacionais, sejam elas comerciais ou informais, é estabelecida entre brasileiros e os “vizinhos” da América Latina.

Mas este “estreitamento” de relações entre países da América Latina e Brasil não ocorre quando se trata da valorização lingüística das variantes hispano-americanas da língua espanhola no território brasileiro, que são estigmatizadas ao passo que a língua espanhola falada na Espanha é valorizada. Dessa forma, as variantes hispano-americanas da língua espanhola ficam camufladas, escondidas. Observa-se também que os estigmas lingüísticos são transferidos para os falantes das variantes lingüísticas. Percebe-se que, assim como ocorre com outras línguas, a língua espanhola, ao apresentar variantes, também apresenta estigmatizações.

Na verdade, no Brasil, pode-se afirmar que há uma estigmatização dupla com relação à língua espanhola. De um lado, a estigmatização das variantes hispano-americanas da língua espanhola frente ao prestígio da variante peninsular e, por outro lado, a estigmatização da língua espanhola frente ao prestígio de outras línguas estrangeiras como o inglês e o francês. Essas estigmatizações, entretanto, não impediram que houvesse uma grande oferta de cursos de língua espanhola nos últimos anos, devido a necessidades comerciais de se aprender o idioma e conseqüentemente a cultura e os aspectos étnicos advindos da aprendizagem da língua.

² A palavra *peninsular* é usada como referência à língua espanhola falada na Espanha, país no qual a língua teve origem.

Na década de noventa, devido a mudanças profundas no perfil econômico da América Latina, houve a aproximação geopolítica entre os países vizinhos. O Mercado Comum do Cone Sul, MERCOSUL, estabelecido no Tratado de Assunção, em março de 1991, entre Brasil e Argentina, mais tarde integrado também por Uruguai e Paraguai, nasceu e uniu países da América Latina. Com melhores condições comerciais para as negociações, houve um contingente maior de negócios estabelecidos. A língua espanhola foi escolhida como o idioma oficial da organização criada e, desse modo, devido à expansão comercial entre as empresas, indústrias, a língua espanhola passou a desempenhar um papel de maior relevância no panorama educacional brasileiro.

Em decorrência do crescimento das relações comerciais com países de região fronteiriça, no Paraná, houve a criação, no ano de 1986, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM, que oferecia aulas de inglês, espanhol, francês e alemão, no Colégio Estadual do Paraná. Esses Centros de Línguas funcionavam no contra-turno e ofereciam uma possibilidade de estudos sem custo financeiro a alunos da rede pública estadual. A sua implantação deveria ser expandida para outros colégios da rede e dependia da disponibilidade de docentes e do interesse da comunidade escolar. Esse projeto funciona até hoje. Atualmente, o CELEM está presente em muitos estabelecimentos de ensino e oferece aulas de espanhol, entre outras línguas, a alunos da rede pública estadual do Paraná.

Cumprir informar também que, no ano de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma lei, nº 11.161, que obriga escolas públicas e particulares a ofertarem, nas grades curriculares para o ensino médio, o ensino de língua espanhola. As escolas devem regularizar suas ofertas até o ano de 2010.

Observando o crescimento da disciplina de língua espanhola, nos últimos anos, no panorama educacional brasileiro, deve-se aproveitar o espaço da aula de língua estrangeira para se ensinar aos discentes que, com a aprendizagem de línguas, há uma possibilidade de contato

entre culturas, pensamentos, visões de mundo, distintas das conhecidas, aumentando assim a capacidade do aluno de compreensão sobre o *Outro*.

Para alguns estudiosos da Lingüística Aplicada, como Brown, “língua e cultura estão intrinsecamente interligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura”, (1994, p.167). Neste sentido, no aprendizado de uma outra língua, sempre ocorrerá um processo chamado por Brown de aculturação.

Rivers também defende o ensino da cultura juntamente com o da língua e afirma, em sua obra *Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*, que

o ensino da língua deve provar ao aluno que há muitas maneiras de ver a realidade, que há inúmeras formas de fazer e expressar coisas, e que as diferenças não representam necessariamente questões morais de certo e errado. Assim os alunos conseguirão criar tolerância para com outros pontos de vista e outras formas de comportamento, (1975, p. 262).

Dessa forma, deve-se ensinar que o espanhol peninsular é diferente do espanhol americano, e mesmo o espanhol chileno possui diferenças se comparado ao espanhol argentino. Assim, como afirma Benedetti,

se um aluno mostra uma marcada influência da norma rioplatense e trata seu interlocutor de vos em vez de tú, (...) certamente não merece ser sancionado por isso, mas ser informado das outras possibilidades que a língua oferece, (2005, p.130).

A explicação sobre os falares de cada comunidade lingüística que se utiliza da língua espanhola faz-se necessária no momento do contato com a língua estrangeira para que determinados preconceitos não se instalem na aprendizagem da língua, uma vez que existem variedades lingüísticas em toda e qualquer comunidade de fala (Hymes, 1972). Dada esta variação lingüística, social e cultural, curiosidade e tolerância são sentimentos que devem ser

desenvolvidos no momento do contato com a língua espanhola. Muitas vezes, as diferenças lingüísticas apresentadas em uma língua são estigmatizadas, pois há sempre uma norma institucionalizada que é seguida como a “correta”, e esta, muitas vezes, oprime as variantes com que divide o espaço, confirmando as considerações de Camargo, pois

camuflam-se as diferenças locais, para impor uma hegemonia lingüístico-cultural européia que acaba apagando nossas ricas culturas (a cultura chilena, peruana, etc.) e suas manifestações lingüísticas particulares, o que constitui a nossa diversidade identitária latino-americana, (2004, p.144).

Ao analisar-se um fenômeno lingüístico como o *voseo*, não se pode desconsiderar a ligação existente entre língua, cultura e sociedade, pois, como afirma Bakthin, “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”, (1999, p. 41). Assim sendo, é na palavra que se vê como são refletidas as ideologias, os posicionamentos de indivíduos no tempo e no espaço histórico e sócio-cultural de uma nação ou mais nações que têm a mesma língua nacional, mas com variações institucionalizadas. Nestes casos, observam-se, nitidamente, as diferenças e as semelhanças do conhecimento e das transformações lingüísticas ocorridas em cada variante, o que também ocorre com o espanhol peninsular e o espanhol das Américas.

Percebe-se, assim, que é necessário refletir sobre a afirmação bakthiniana quando se estudam a história e os usos atuais de uma palavra sociolingüisticamente marcada como é o caso do pronome *vos*, a ser pesquisado neste trabalho.

Antigamente, na Espanha, a variável aqui estudada era utilizada por nobres referindo-se a seus empregados, e o uso do pronome *vos* era tido como correto. Segundo Alvar, “desde la época más antigua, *vos* fue fórmula respetuosa – incluso en el seno familiar – frente a *tú* aplicado a gentes de poca edad o de baja condición...”, (1983, p. 130). Com o passar dos séculos, o uso do pronome *vos* foi adotado para tratamentos recíprocos, ou seja, entre pessoas de igual situação

social.

Devido a esta expansão do uso do pronome *vos*, antes usado apenas por nobres e depois expandido ao uso coloquial, o pronome foi desprestigiado, usado também por pessoas menos favorecidas em suas condições sociais e de escolaridade. Percebe-se, assim, que o desprestígio do pronome *vos* decorre do desprestígio que a sociedade atribui às pessoas reportadas por meio desse pronome, processo que confirma os estudos de Goffman os quais mostram que, quando a linguagem é estigmatizada, “a não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais”, (1988, p. 42). De fato, com a estigmatização das pessoas que desse pronome se utilizavam, veio também a estigmatização do pronome *vos*. Na América Latina essa estigmatização varia de região para região; na Espanha esse pronome já não é mais utilizado.

Outro tipo de estigmatização em relação à língua espanhola ocorre em decorrência da imposição do ensino do espanhol peninsular por meio dos livros didáticos de língua espanhola, pois a utilização exclusiva deste tipo de material pode motivar o aluno a pensar que apenas o falar nativo peninsular é correto, avaliação que, infelizmente, também é feita por parte de alguns professores. Conforme afirma Vereza, “o falar como um nativo representa um alvo, mesmo que inconsciente, que norteia a própria avaliação do sujeito de seu próprio discurso”, (2002, p. 352). Percebe-se, assim, que as variantes americanas tornaram-se estigmatizadas devido à identificação, por parte de alguns alunos, do falar “correto” do espanhol peninsular.

É, pois, necessário que haja um trabalho de conscientização com os educadores para que eles passem a ensinar as diferenças lingüísticas, haja vista que a questão da variação lingüística e da pluralidade cultural é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem lingüística e, principalmente, da constituição do sujeito na cultura da língua estrangeira em que se está inserindo.

É preciso levar em consideração que, quando o aluno dialoga com o falante nativo, ou usuário de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante chamada de ELE, há interação entre

culturas e modos diferentes de agir e de pensar, motivo pelo qual o falante tem papel importante na construção do significado da interação, assim como aquele com quem ele dialoga.

Assim, pensou-se em desenvolver um trabalho no qual fosse pesquisado como se dá o ensino/aprendizagem da variante lingüística *voseo* por parte de alguns docentes de ELE e quais são as implicações sociais e culturais do uso do pronome *vos*, levando-se em consideração, também, se os professores são ou não usuários dessa variante. Para tanto, foram desenvolvidas entrevistas com oito docentes envolvidos na pesquisa, com o objetivo de esclarecer alguns pontos cruciais para a sua realização: Como trabalham as variantes lingüísticas?, Se eles trabalham com o ensino de cultura?.

Com base em pesquisas do âmbito da sociolingüística que “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais”, (MOLLICA, 2003, p. 9), a fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida nesta dissertação envolveu a construção de aportes teóricos tomando como base autores da área da Sociologia como Erving Goffman, da área da Filosofia da Linguagem como Mikhail Bakhtin, da Sociolingüística como Willian Labov, Cecilia Mollica, da Sociolingüística Educacional como Stella Maris Bortoni – Ricardo, da Lingüística Aplicada como Luiz Paulo Moita Lopes, Marilda Cavalcanti, Claire Kramsch e da Etnografia Escolar por Frederick Erickson, Marli Eliza de André e Clarice von Borstel.

Por meio desta investigação sobre como se dá o ensino da variante pronominal *vos* no ensino fundamental, pretende-se responder às seguintes indagações: De que forma os livros didáticos dos terceiros e quartos ciclos (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental, que foram utilizados pelos docentes entrevistados, abordam a forma de tratamento *vos*? Como os educadores, que também foram investigados, trabalham com essa variante em suas aulas? De que forma os PCNs de Língua Estrangeira, o Livro Didático e o Currículo Escolar estão trabalhando com a cultura presente no ensino de línguas?

Compreendendo a importância desta pesquisa para o ensino/aprendizagem do espanhol como LE, e a importância do professor nesse processo, será desenvolvida, entre outras abordagens, uma análise da trajetória pessoal e profissional dos docentes envolvidos na pesquisa. Essa análise tem por escopo elucidar as relações dos docentes com o ensino da língua espanhola, mais precisamente com o ensino da variante *voseo*.

Apresentar-se-á a análise dos roteiros de entrevistas que foram aplicados aos docentes com o intuito de reconstruir os discursos desses educadores, conhecendo a fala destes e as práticas sociais presentes em seus perfis como professores de língua espanhola dos municípios de Jandaia do Sul e Apucarana, na região norte do estado do Paraná. O material para a análise de cada entrevista incluiu a transcrição das gravações e as anotações feitas no momento do contato com o entrevistado. A coleta dos dados centrou-se basicamente na aplicação de um roteiro de entrevista e nas observações registradas no diário de campo da entrevistadora.

Cumprе esclarecer que o levantamento de dados objetivou, por meio de entrevistas gravadas, elucidar como os educadores trabalhavam a variante *voseo* em suas aulas. O objetivo da pesquisa não se limitou a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor, de modo que os resultados do trabalho possam ser, de alguma forma, úteis a outros docentes. As fontes de informações usadas para a construção deste trabalho foram: entrevistas com os docentes, análise de seus materiais didáticos e leituras prévias sobre a pluralidade cultural e sociolingüística da língua espanhola.

Foram também analisados os livros didáticos utilizados pelos oito docentes pesquisados com o intuito de se encontrar alguma referência ao ensino da variante pronominal *vos*.

Para a apresentação deste estudo, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a metodologia empregada para o trabalho de campo realizado de outubro de 2005 a maio de 2006, e também aqui se referenciam os principais teóricos utilizados para este estudo sociolingüístico etnográfico no cenário escolar para uma prática de investigação

etnográfica.

No segundo capítulo, apresentam-se os fatores sócio-culturais e lingüísticos sobre a História da Língua Espanhola Peninsular e das Américas e como se deu a extensão do pronome *vos*, para que se possa compreender a questão da origem da língua espanhola e o uso da variável lingüística nos cenários Peninsular e das Américas.

No terceiro capítulo, referenciam-se os pressupostos teóricos que embasam a discussão e a reflexão de estudos de autores que apresentam uma análise crítica e consistente sobre estudos da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira e a Pluralidade e Cultura da Língua Espanhola sob a perspectiva da diversidade lingüística.

No quarto capítulo, aborda-se a etnografia social quando trata do significado literal das ações dos docentes no cenário do cotidiano escolar e na interação com os discentes quando de suas práticas de ensino/aprendizagem, sob uma concepção sociolingüística no cenário escolar.

Para finalizar, no quinto capítulo, analisa-se e confronta-se o uso desta variante lingüística e cultural do espanhol, pelos docentes, assim como as práticas pedagógicas utilizadas por eles em sala de aula.

Espera-se com este estudo conscientizar o docente de que seu trabalho deve ser voltado também para as variações lingüísticas, num trabalho paralelo com a norma lingüística da língua espanhola. Conforme Goettenauer,

“é necessário levar em conta (...) as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas”, (2005, p. 62.)

Dessa maneira, o aluno será privilegiado, pois aprenderá mais sobre a língua espanhola num trabalho de conscientização e tolerância perante as possíveis diferenças de visão de mundo em diferentes culturas.

1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTUDO DE CAMPO

Inicia-se este capítulo expondo os aportes teóricos que dão sustentação para a pesquisa de campo de base sociolingüística, sob a perspectiva da lingüística aplicada, apresentando e descrevendo os estudos etnográficos de investigação adotados neste estudo, isto é, pela observação participante (GUMPERZ, 1964, *apud* BORSTEL, 2005, p. 71), por um roteiro de entrevistas sociolingüísticas e anotações em um diário de campo, com docentes de Língua Espanhola nos municípios de Jandaia do Sul e Apucarana, na região norte do estado do Paraná.

A opção metodológica observada nesta pesquisa tem caráter empírico, ou seja, fez-se um diagnóstico do uso da variável lingüística *voseo* no ensino/aprendizagem, adotados em suas práticas pedagógicas em sala de aula pelos docentes de Língua Espanhola, no cenário escolar, nas duas comunidades acima citadas. A referida metodologia teve como base o modelo de análise e pesquisa, proposto por Labov (1986), que trata a relação língua/sociedade, na perspectiva virtual e real de sistematizar estudos sobre variantes lingüísticas.

Neste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de base etnográfica, na área da sociolingüística e do ensino, com suportes teóricos utilizados por Borstel (2004, 2005), quando cita que duas técnicas são básicas para a coleta de dados: a observação participante, como citado acima, que possui raízes nas pesquisas de Gumperz, e um roteiro de entrevistas com base nos estudos de Labov (1986), pois foi este autor que combinou estas duas técnicas de investigação em estudos sobre variação e mudança lingüística nos Estados Unidos.

Borstel (2005), em sua pesquisa etnográfica escolar, cita, ainda, que é necessário utilizar um diário de campo para poder fazer as anotações que não são registradas durante as gravações no momento das entrevistas. Ainda segundo as pesquisas desenvolvidas pela autora, devem-se investigar, também, os dados sobre os aspectos geográficos, históricos, sociais e culturais da

língua em questão, em documentos históricos e bibliográficos.

Quando se trata de etnografia escolar, Erickson afirma “que para ir a campo é necessário documentar em detalhe o desenrolar dos eventos do cotidiano e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que observam” (2001, p. 12).

No roteiro de entrevista de pesquisa etnográfica buscou-se elaborar perguntas que dessem uma variação de significados implícitos e explícitos atribuídos ao estudo de ações dos docentes sobre a prática pedagógica da variável e da cultura da língua espanhola em sala de aula. Na investigação desenvolvida utilizou-se, principalmente, dos meios formais e informais, de observar e perguntar. Pois, para Erickson (2001, p. 13), “o etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar”. Ainda, segundo o autor,

observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para transcrições de comportamentos verbais e não verbais e documentos locais, incluindo material demográfico e histórico, cada qual tendo o *status* epistemológico diferente como evidência (ERICKSON, 2001, p. 13)

Estes suportes teórico-metodológicos contribuem para explicar a complexa relação existente sobre línguas, quando se trata de fatores sociolingüísticos e de língua aplicada em situações plurilingüísticas, multidialetais, históricas, sócio-culturais e variacionais, pois este entendimento o próprio entrevistador deve ter quando inicia a sua pesquisa.

Erickson, em suas considerações sobre etnografia escolar, esclarece ainda que o uso de mais de um método de investigação permite o cruzamento e facilita a confirmação dos dados obtidos, o que oferece ao entrevistador “uma evidência mais forte e concreta do que se ela viesse de uma única fonte de informações” (2001, p. 14).

Sob esta perspectiva etnográfica, André (1995) também reforça que a pesquisa etnográfica não deve limitar-se à “descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (1995, p. 29).

Estes procedimentos de investigação, anteriormente arrolados, exigem do entrevistador e observador um olhar atento, crítico, aberto, amplo, ético, respeitoso, sem estigmatizações, para que se possa realizar uma descrição e interpretação dos dados virtuais e reais sobre a prática pedagógica dos docentes sobre o uso da variável lingüística *voseo* da língua espanhola, nas escolas dos municípios de Jandaia do Sul e Apucarana.

O conhecimento geral que se tem do material utilizado pelo professor em suas práticas pedagógicas nem sempre é o mais adequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aulas, pois de uma sala de aula para outra, há diferenças sutis na organização do material pedagógico utilizado pelos docentes. Neste sentido, analisam-se, também, os livros didáticos de língua espanhola e os PCNs utilizados pelos docentes no referido cenário de investigação etnográfica escolar.

2 ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA PENINSULAR E DAS AMÉRICAS: COMO SE DEU A EXTENSÃO DO PRONOME *VOS*

Neste capítulo pretende-se mostrar a importância do contexto histórico e sócio-cultural da língua espanhola, para poder entender a variável lingüística do *voseo* peninsular e das Américas. Em uma pesquisa sociolingüística sob uma perspectiva da lingüística aplicada, o enfoque dado, sobre fatos históricos, é aquele que se julga importante para um melhor entendimento das raízes e de suas origens lingüísticas.

2.1 Origens da Língua Espanhola

A língua espanhola nos últimos anos tornou-se um campo vasto para o desenvolvimento de inúmeras investigações no Brasil, motivado pelo crescimento no interesse pelo ensino/aprendizagem do idioma, resultado da influência da Globalização e do MERCOSUL. Mas para que haja um melhor desenvolvimento e aproveitamento dessa pesquisa, é necessário reportar-se às origens da língua para que se conheça a história da língua espanhola e de suas variantes. Por este motivo, apresenta-se a origem histórica da língua espanhola peninsular e das Américas, focada para o uso dos pronomes de tratamento informais referentes à segunda pessoa do singular informal, ou seja, *vos* e *tú*.

A partir das considerações de Sánchez Pérez, (1992), Aguilar, (2002), entre outros, historicamente, sabe-se que, no ano 218 a.C., houve a ocupação do território espanhol pelos romanos e, com essa invasão, houve também a imposição, aos vencidos, do uso da língua dos conquistadores. A língua dominante passou a ser o latim, mas, com o passar do tempo, a língua

latina, no território espanhol, foi se modificando, influenciada pela mistura das várias línguas já existentes nas diferentes regiões do território peninsular. Assim, apareceram a língua Galega, na região da Galícia, o Castelhana, na região de Castilha, e a língua Catalã proveniente da região da Catalunha.

Pode-se afirmar então que havia, e ainda há, na Espanha a presença não apenas da língua espanhola, mas também, do galego, do Catalão e do Vascuense, ou Euskera, no País Vasco. A língua Vasca, língua mais velha da Espanha e pré-românica, é herdeira de uma língua já existente no território peninsular e é falada até a atualidade. Esta língua, pré-existente no território espanhol, tem origem distinta das outras, pois esta é a união de conhecimentos de muitos dialetos locais dando origem a uma língua própria. A língua Galega se originou da língua romana medieval, galego-português, formada a partir do latim na Galícia, região fronteira com Portugal. A língua Catalã é também originada do latim, é falada na região nordeste da Península e no antigo principado de Catalunha, e sofre influências da língua francesa pela proximidade com o território francês.

Todas essas línguas, a Vasca, a Galega e a Catalã, conviviam bem com suas diferenças até que a idéia de uma língua homogênea para o país tomou conta da Espanha e assim a diglossia³ foi posta em prática. Portanto, pode-se afirmar que há na Espanha, atualmente, uma situação de bilingüismo⁴ nessas regiões: há a oportunidade de os habitantes falarem a língua materna, aprendida com sua família, e a língua oficial da nação para que possam se comunicar com os espanhóis de outras localidades.

Devido a seu prestígio, sua maior abrangência na conquista do território espanhol, o dialeto castelhano foi elevado à língua oficial de todo território peninsular, pois “toda língua, portanto

3 Segundo Ferguson, *diglossia* pode ser entendida como uma “situação lingüística relativamente estável na qual além dos dialetos principais da língua (...) há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada”, (1974, p. 111).

⁴ Entenda-se por *bilingüismo* “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas”, (HEYER, 2003, p.34).

apresenta variantes mais prestigiadas do que outras”, (MOLLICA, 2003, p. 13). Alcançando seu auge, o dialeto castelhano estendeu-se também por terras leonesas, riojanas, navarras e aragonesas, além de ir para o sul da Espanha em decorrência da política expansionista dos reis católicos, Isabel de Castela e Fernando de Aragão, que, com seu casamento, unificaram os reinos de Castela e Aragão, favorecendo o estabelecimento da língua castelhana como língua oficial de maior parte do território peninsular. Cumpre observar que esta união dos reis fomentou também, posteriormente, a predominante excelência das produções literárias do século XV, no reinado de Alfonso X, o Sábio, e no século XVI, período conhecido na literatura como “El siglo de oro”.

Dessa forma, a língua castelhana passou a ser chamada de língua espanhola, pois se tornou língua oficial de todo território espanhol. De acordo com Mouton, “lo cierto es que ambos términos se usan como sinónimos y es frecuente encontrarlos simultaneados en el mismo párrafo de cualquier periódico”, (2002, p. 24).

Espanha empreendeu, então, uma política de financiamento de explorações marítimas e, entre elas, a viagem de Cristóvão Colombo que tornou a América, em 1492, conhecida à Europa. O ensino do espanhol como língua estrangeira iniciou-se nessa época, coincidentemente com a publicação da primeira Gramática de Língua Espanhola de Antonio de Nebrija, quando o império espanhol saiu de suas fronteiras, e a Espanha se transformou em uma potência hegemônica e importante parceira comercial da Europa no século XVI.

Nos países da América Latina, começou-se a falar a língua espanhola no final do século XV, mas “la verdadera colonización de América se llevó a cabo a lo largo de todo el siglo XVI”, (MORENO de ALBA, 1995, p. 18), com a vinda dos colonizadores espanhóis.

Os espanhóis oprimiram seus conquistados, material e culturalmente. Incas, Maias, Astecas, povos habitantes da América do Sul, foram reprimidos em suas antigas tradições e conhecimentos, sendo obrigados a se alfabetizarem na língua do conquistador. Uma parte da herança cultural desses povos foi mantida, como, por exemplo, o uso de línguas como Quíchua e

Aimará, falada antigamente pelo povo Inca, existente no Peru, Bolívia, Equador, assim como a língua Guaraní, falada no Paraguai. Vários vocábulos originais dessas línguas entraram nas línguas modernas através do espanhol, tais como *coca*, *condor*, *guano*, *gaúcho*, *inca*, *lhama*, *pampa*, *batata* (*esta de papa para papata e patata*), *puma*, *vicunha*, entre outras.

Desse modo, pode-se perceber que a língua espanhola falada na América sofreu várias influências lingüísticas. Houve, então, o contato das línguas indígenas já existentes no território americano com a língua espanhola falada pelos conquistadores, (SECO, 1999, p.36-37). Estes, por sua vez, vieram de diversas partes do território peninsular, trazendo consigo suas variantes lingüísticas para a constituição da variante espanhola americana. De acordo com Lipski, “durante dos siglos al menos, la colonización española del Nuevo Mundo fue planificada en Castilla, gestionada en Andalucía y contó con la colaboración de las Islas Castillas”, (1996, p. 49). Desse modo pode-se pensar que várias regiões, com seus dialetos, participaram da colonização do “novo mundo” espanhol. A definitiva afirmação das variantes hispano-americanas da língua espanhola, porém, começou apenas no século XIX, depois da independência da grande maioria das colônias da América de seus colonizadores espanhóis.

Talvez devido à consideração errônea de uma suposta superioridade da variante peninsular em relação às americanas, na maioria das vezes há a crença, equivocada, de que a língua espanhola na América torna-se um grande bloco idiomático sem diferenças. Deve-se ter em mente que a língua espanhola americana é constituída por uma grande complexidade e heterogeneidade de culturas. Esta afirmação pode ser confirmada segundo a proposição de Moreno de Alba que afirma que “la lengua que hoy se habla en América es el producto de una incesante evolución”, (1992, p. 9).

Esta evolução da língua se deve ao fato de que, quando chegaram a terras americanas, os colonizadores se depararam com línguas já existentes nos territórios colonizados. As línguas indígenas são um exemplo. Segundo Silva, “no léxico autóctone, destacaram-se as influências

das línguas náhuatl, quéchua, arahuaca, caribe e das famílias maya-quiché, chibcha, mapuche, araucana, guarani”, (2003, p. 20).

Moreno de Alba, também, afirma que há influências indígenas na constituição da língua espanhola no momento em que diz que “desde ese primer momento del contacto, voces españolas fueron penetrando en las lenguas indígenas y vocablos de estos idiomas ingresaron en el vocabulario castellano”, (1992, p. 13). E essa hibridização entre a língua espanhola e as outras línguas dos colonizados formou um importante fator lingüístico, com traços distintos na constituição da língua espanhola nas Américas, fato que confirma as considerações de Borstel, “quando duas línguas e culturas entram em contato/conflito socialmente, sofrem transformações, ocorrendo mudanças e transferências nos sistemas de dois códigos lingüísticos” (2003, p. 113).

Segundo Moreno de Alba (1992), entre outros autores, além do contato com línguas indígenas, posteriormente, a língua espanhola teve contato também com as línguas de imigrantes. Pode-se pensar, então, que a situação do idioma espanhol na América é bastante variada, pois além de traços lingüísticos indígenas, há a influência de outras línguas em sua constituição.

O Paraguai, além da presença forte da língua guarani, como influência da língua indígena, também sofreu influências da língua de imigrantes. Este país recebeu muitos grupos de imigrantes europeus e asiáticos ao longo de sua história, principalmente no período da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX. Assim como o Paraguai, o Uruguai e a Argentina também sofreram influências lingüísticas dos falares de imigrantes. Uma das correntes migratórias que maior impacto lingüístico produziu na América hispânica foi a chegada de milhares de italianos a Buenos Aires e Montevideu nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX. “Esta corriente de italianos, eslavos, irlandeses, orientales, japoneses, etc., (...) se instaló en el país cuando aún la sociedad argentina no había logrado crear una norma lingüística propia que sustituyese a aquella que había abandonado”, (MALMBERG, 1966, p.180).

Não obstante a constatação de várias influências lingüísticas na constituição da língua espanhola, alguns autores sustentam a hipótese de que a variante americana surgiu devido a uma derivação apenas da fala andaluza, pois este dialeto peninsular apresenta uma modalidade da língua da Espanha que revela uma aproximação muito forte com o falar americano. Azevedo afirma que

el andaluz influyó en la formación del español hispanoamericano. No sólo la mayoría de los colonizadores eran originários de Andalucía, sino que los de otras regiones generalmente tenían que quedarse semanas o meses en Cádiz o Sevilla, esperando transporte hacia las colonias, (1992, p335).

O espanhol andaluz, diferentemente das outras comunidades, utiliza-se de *ustedes* ao invés de usar o pronome pessoal *vosotros*, encontrado em grande parte do território espanhol. Além disso, encontra-se também a particularidade do *seseo*⁵ andaluz. Para os andaluzes, as palavras *ciento* e *siento*, e muitas outras, não apresentam diferenças fônicas, são faladas da mesma maneira, assim como na América.

Mas segundo Malmberg “los documentos de la época no demuestran en absoluto un predominio tal de los andaluces; muy al contrario, dan constancia de que los emigrantes procedían de todos los rincones de España”, (1966, p.149). Para este autor, a fala espanhola americana teve um desenvolvimento paralelo ao espanhol peninsular devido às inúmeras influências lingüísticas e não pode ser explicada apenas pelo fator da colonização do povo da região andaluza. E acrescenta,

“si la lengua de Andalucía coincide en una serie de puntos con la de Cuba, Chile o Argentina eso se debe a que éstas dieron rienda suelta y llevaron más lejos que otras las mismas tendencias populares a la simplificación heredadas

⁵ *Seseo* es el desaparecimiento del fonema /ø/. Su uso en España “se limita a ciertas regiones de Andalucía” así como en casi toda América, (FERNÁNDEZ DIAS, 1999, p. 34).

de Castilla, y a sua posición periférica con respecto al centro lingüístico”, (MALMBERG, 1966, p.151).

Essa hipótese do autor é corroborada com a de Moreno de Alba. Este autor diz que não se pode afirmar com certeza que essa correspondência entre a variante andaluza e a variante americana realmente acontece. Para este autor, “parece necesario esperar nuevas investigaciones para decidir si en efecto hay una influencia del andaluz en el español de América” (1992, p. 13).

Várias são as diferenças encontradas não apenas com relação ao espanhol peninsular e americano, mas também na própria região da América Latina. Entre os diferentes países da América do Sul se observam diferenças também léxicas, como nos seguintes casos: a palavra *autobús* é *carrito* na Venezuela, é também *micro* no Chile, *colectivo* em Argentina, e *camión* no México. A palavra *lycras* no México é conhecida como *calzas* na Argentina, *licras* na Venezuela, assim como inúmeras outras palavras do léxico apresentam diferenças. Estas diferenças não estão presentes somente no campo lexical, mas também no fonético e no morfossintático. Pode-se encontrar essa diferença na realização do fonema /s/ - aspirado no Chile e Argentina. Também entre o espanhol argentino e o uruguaio, na mesma região, há diferenças lexicais e morfológicas, mas ambas incorporam traços lingüísticos do guarani, como é o caso das palavras: *tapir*, *ananá*, *caracú*, *urutaú*, *yacaré*, *tapioca*, *mandioca*, entre outras.

Como já foi afirmado anteriormente, apesar de nem todos os países falarem da mesma maneira a língua espanhola, muitos professores, com pouco conhecimento sobre variantes lingüísticas, ensinam, equivocadamente, que há uma homogeneização no falar espanhol. Essa maneira de ensinar diminui a riqueza lingüística e cultural das variantes existentes na América.

Faraco afirma que “toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades. Cada variedade é resultado das peculiaridades das experiências históricas e socioculturais do grupo que a usa” (1998, p.18). Desse modo, a língua expressa mudanças históricas e culturais.

Talvez a maior das diferenças entre a estrutura da língua espanhola peninsular comparada ao falar americano esteja presente no uso do pronome de tratamento informal usado para segunda pessoa do singular. Na Espanha se usa o pronome *tú* enquanto que na América pode-se encontrar o uso do pronome *tú* alternado com o uso do pronome *vos*.

O *voseo*, utilização do pronome *vos* em lugar de *tú*, é um fenômeno lingüístico presente nos seguintes países: Guatemala, México, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, e com maior abrangência na região do Rio da Prata, ou seja, Uruguai, Paraguai e em grande parte do território argentino (KANY, 1994, p. 80). Dessa forma, pode-se afirmar que “el *voseo* se volvió una de las características del español de América, aunque no haya arraigado de la misma forma y al mismo tiempo en todo el continente americano” (BERTOLOTTI, 2005, p. 1).

Utilizado mais expressivamente na Argentina, o uso da variante *voseo* pelo povo argentino pode ser entendido, segundo afirma Bortoni-Ricardo, como “um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (2004, p.33).

O espanhol do Rio da Prata se diferencia do espanhol de outras partes da América Latina principalmente porque em lugar do emprego do pronome *tú*, referente à segunda pessoa do singular, se utiliza *vos* indistintamente, em diferentes níveis sociais. Há a presença de uma variação verbal usada juntamente com o pronome *vos* na área bonaerense, *vos sos*, *vos tenés*, etc.

Mesmo considerado de menor prestígio lingüístico por alguns estudiosos, o pronome *vos* é usado independente de classe social na Argentina, estendendo-se a classes média e alta (KANY, 1994, p.89-90).

Em muitos casos há uma discriminação para com aqueles que se utilizam dessa variante lingüística, como já afirmado anteriormente.

O uso desta variante faz com que o falar americano seja rapidamente conhecido e tido

como diferente dos demais, mas a não aceitação dessa diferença lingüística tem um efeito particularmente negativo sobre seus usuários. Com o estigma que se instalou na palavra houve também a extensão da estigmatização a todos os que usam a variável lingüística. Por expressar um espanhol americano e de regiões bem determinadas o *voseo* não encontra reconhecimento em muitos livros didáticos de língua espanhola⁶. Em alguns casos, há a menção da variante *voseo* apenas como uma curiosidade cultural e não como um fenômeno lingüístico, como uma variação da língua que expressa a presença de uma cultura diferente.

O *voseo* é uma expressão, uma representação cultural da América,

concebida como reflejo de la identidad colectiva porque implica lengua y cultura, la variante compartida es una extensión del concepto de cultura. El término de la variante compartida indica que los individuos que pertenecen a un grupo social con una lengua común poseen valores y comportamientos que, sirviendo de seña colectiva, los distinguen de los extraños, (GODOY, 2001, p. 236).

Em alguns países, onde não há a utilização desta variante com frequência, o uso do pronome *vos* é raro e talvez possa vir a desaparecer devido à influência dos meios de comunicação que impõem a utilização da variante lingüística institucionalizada na vida da comunidade, estabelecendo o uso do pronome *tú*.

Lembrando que, segundo Bortoni-Ricardo, “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos lingüísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”, (2004, p. 35), optou-se, neste trabalho, pelo estudo da variante *voseo*, pelo fato de se observar que esta variante é importante devido à representação cultural que dela provém no momento de ensinar a língua espanhola. Mesmo que esta variante não seja reconhecida e não seja considerada como importante, gramaticalmente, em alguns países, faz-se

⁶ A presente pesquisa apresentará as análises feitas com os materiais didáticos utilizados para a realização deste trabalho mais adiante.

necessária sua explicação, pois

resulta irónico condenar un rasgo lingüístico por su origen popular y/o rural, considerando que el castellano se originó precisamente de una modalidad popular del latín, hablada por gente de condición social bastante humilde, (AZEVEDO, 1992, p.341).

Portanto, o que pode ser observado é que, ao se trabalhar com as variantes lingüísticas e não somente com a variante institucionalizada, a peninsular, trabalha-se também com o conhecimento cultural e a tolerância às diferenças.

2.2 História e Extensão do pronome *vos*

Quando se utiliza a língua portuguesa no Brasil, essa se faz influenciada por vários aspectos sociais, expressões de determinadas épocas e influências regionais. O mesmo ocorre com outras línguas. A língua espanhola sofreu inúmeras influências lingüísticas, como já explicitado anteriormente. Ainda no território espanhol pode-se afirmar que houve o contato da língua espanhola com inúmeras outras línguas de outros povos responsáveis por sua formação, a saber, árabes, romanos, bascos, celtas e ibéricos.

Na América, influenciada por línguas de imigrantes, de indígenas (SECO, 1999) e pelas próprias variantes lingüísticas dos colonizadores, a língua espanhola transformou-se, com o passar do tempo, nos diferentes territórios em que é falada.

Ao sofrer influências de diferentes povos, o idioma espanhol incorporou, à sua estrutura, diferentes falares, nas inúmeras regiões que dele se utilizam para a comunicação. Esses traços lingüísticos refletem as diferentes identidades dos povos colonizadores que formaram a língua e a cultura espanhola americana.

Sabedores de que a cultura de um povo pertence a toda sua sociedade, pode-se afirmar que esta representação por meio da cultura é expressa na linguagem. Sendo assim, a língua pode ser entendida como um sistema de representação social. Esta representação social faz com que o sujeito se coloque em determinadas posições sociais no momento da formação de sua identidade como indivíduo inserido em um grupo. Woodward afirma que “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras, e, distingue a diferença entre as pessoas são cruciais para compreender as identidades (2003, p.41). Assim “a forma mais imediata de manifestação identitária é de ordem cultural” (CERTEAU, 1995, p. 146). Desse modo pode-se pensar que “a identidade articula os discursos e as práticas cotidianas, fazendo com que as pessoas se posicionem em seus lugares enquanto sujeitos sociais de discursos particulares” (MENDES, 2002, p. 503). Esse posicionamento constrói a subjetividade dos sujeitos que podem falar e ser ouvidos.

Segundo as considerações de Elias & Scotson, “a identidade coletiva e, como parte dela, o orgulho coletivo e as pretensões carismáticas grupais ajudam a moldar a identidade individual” (2000, p. 133). Pode-se afirmar, assim, que, ao utilizar uma variante lingüística, o indivíduo se posiciona como elemento de uma cultura, de um povo, e, utilizando sua variante, faz com que sua cultura seja identificada, pois “toda língua (...) é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive” (ALKMIM, 2003, p.41). Como se verá a seguir, o estudo das variantes lingüísticas do espanhol da América é corroborado pelas afirmações dadas por de Elias e Scotson (2000) e por Alkmim (2003).

Como já foi afirmado, o espanhol americano possui traços lingüísticos peculiares e apresenta diferenciação também nos usos lexicais, morfológicos e semânticos com relação ao espanhol peninsular.

Neste estudo, há a intenção de se investigar a variante pronominal mais predominantemente encontrada na América Latina, *voseo*, pois este “es prácticamente el único rasgo gramatical del español americano de vasta extensión, que no existe en el español peninsular

actual, y, por otro, tiene un alto grado de complejidad, dado que muestra una gran variación formal en las distintas regiones” (FONTANELLA de WEINBERG, 1993, p.144-145).

No século XVII havia várias formas de tratamento entre o falante e seu interlocutor, e com a utilização de determinados pronomes de tratamento, havia também presente em seus usos o estigma social bem marcado.

Tú se usaba para dirigirse a criados o a personas de baja condición, pero indicando al mismo tiempo familiaridad o cariño, ya que se empleaba asimismo con los niños y las personas queridas. (...) *vuestra merced* es el tratamiento de respeto, surgido en el siglo XVI para cubrir la vacante de *vos*, (SÁNCHEZ PEREZ, 1992, p. 193).

Segundo Kany, “la palabra *voseo* significa el uso del *vos* familiar singular en sustitución de *tú*, con formas verbales oscilantes entre la segunda persona del singular y la arcaica segunda persona del plural” (1994, p.79).

De acordo com Ramírez, “llamamos *voseo* al uso de *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú* (tuteo)”, (2003, p. 22). Não se pode entender, contudo, que usar a variante *voseo* signifique apenas a troca do pronome *tú* por *vos*, pois também há a substituição de formas verbais que acompanham esse pronome, como, por exemplo, *vos sabés*, com acento, e não *vos sabes*, como seria a conjugação do verbo se utilizado com o pronome *tú*.

Segundo Moreno de Alba, (1992, p. 175), “se conoce como *voseo* (...) el uso sistemático del pronombre *vos* (y sus correspondientes formas verbales) en el tratamiento de la segunda persona singular”.

Kany afirma que a forma pronominal *vos* é originária de uma forma no plural, e assim permaneceu até o século XVI. Analisando o uso do pronome *vos* no Poema de Cid (1140), este autor percebeu que nessa obra, naquela época,

se usa *vos* como fórmula respetuosa de tratamiento entre el rey y los nobles,

entre marido y mujer, entre nobles, (...) por el contrario *tú* se usa para dirigirse a personas de categoría inferior. (...) Pero incluso en este documento primitivo se usan ocasionalmente tanto la forma singular *tú* como la plural *vos* para dirigirse a la misma persona, (...) mucho más frecuente era en el siglo XV este intercambio de *vos* y *tú*, (1994, p.81).

Hoje em dia, porém, segundo Kany, o uso da variante *voseo* é estigmatizado,

cualesquiera que sean las formas de *voseo* generalmente adoptados por el habla vulgar y rústica de un país determinado, las personas cultas y semicultas de los centros urbanos tratan con frecuencia de evitar o al menos de elevar un poco el sabor bajo del *voseo* sustituyendo por la forma verbal correcta, (1994, p.85).

Este estigma explica a não aceitação do uso do pronome *vos* na Espanha onde o *voseo* já não existe,

por medio del uso correcto del *tú* con las formas verbales de segunda persona del singular y del *usted* con las formas verbales de la tercera persona del singular para el tratamiento culto. (...) en dos tercios de Hispanoamérica se mantuvo el *vos* de las masas en regiones libres de ciertas consideraciones sociales de clase, (KANY, 1994, p. 86).

A julgar pelas informações de Kany, a estigmatização não foi tão forte na América. Malmberg (1966, p.168) afirma que, por ser a América Latina uma região afastada da península e na Argentina já existir uma universidade no ano de 1613, a Universidad de Córdoba, houve, na cultura desta região, uma ruptura com a tradição espanhola e um desenvolvimento mais flexível das tendências populares nas esferas menos privilegiadas economicamente. Segundo o autor, “por su parte, el proceso argentino estaba condicionado por la extraordinaria debilidad de la norma castellana clásica y también por la fuerza de la reacción, decidida aquí por el crecimiento de una nación nueva que deseaba valerse por si misma” (MALMBERG, 1966, p. 177).

Desse modo, o pronome *vos* tornou-se característico de uma região e de uma cultura.

Entendendo que o uso peculiar de um idioma numa determinada região caracteriza o idioleto é preciso considerar que

los idiolectos se ordenan en tres ejes: el diatópico, el diacrónico y el diastrático. Esto quiere decir que se pueden encontrar fenómenos lingüísticos, (...) que manifiesten diferencias en el espacio físico, en la geografía, (...), en el tiempo y en los niveles socioculturales de los hablantes, (RONA, 1954 *apud* MORENO de ALBA, 1992, p. 45),

Para entender a sistematização de uma língua, esta se constrói por meio de um sistema lingüístico dos quais fazem parte normas que também formam essa língua. Norma aqui entendida como “correspondente aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais” (CASTILHO, 1988, p. 53). Na maioria das vezes, a norma utilizada como “cultura” é apenas um dialeto social em uso pela classe social privilegiada economicamente, e dessa forma os outros dialetos, menos privilegiados, são relegados a um segundo plano de uso da norma institucionalizada pela sociedade que faz uso da variante privilegiada. Mas os fatores que determinam a diversidade lingüística não são limitados apenas geograficamente. Outros fatores como aspectos temporais e sociais são determinantes para a constituição desta diversificação da língua (COSERIU, 1987).

Com relação ao uso da variante *voseo*, *apresentam-se as diferenças lingüísticas* em três eixos distintos apontados por Coseriu, pois estes, “podem e devem distinguir-se, numa língua histórica (diacrônicas), unidades diatópicas, diastráticas, diafásicas” (1987, p. 185).

2.2.1 Extensão Diacrônica

A partir da concepção de Coseriu (1987), pode-se considerar que o processo de mudanças lingüísticas não é tão simples. Uma variante utilizada por um grupo é a representante de apenas uma das inúmeras variedades que pode haver em uma comunidade. Por isso, faz-se necessário conhecer as variações históricas que uma língua apresenta.

De acordo com Moreno de Alba (1992, p. 174), no século XVI na Espanha, se usava o pronome *tú* para tratamento entre pessoas de inferior camada social. O pronome *vos* era a forma usada para outras situações, de maior reconhecimento social. Domínguez afirma que “escritores y gramáticos dejan entrever que la depreciación de *vos* es un hecho en el siglo XVI”, (1992, p. 193). Mas, no século XVII, houve uma forte diminuição do emprego da variante *voseo*. Esse fato lingüístico, o aumento na utilização do pronome *tú* na fala espanhola, chegou à América com as capitânicas de “virreinos”, localizadas no México e no Peru. Dominguez afirma que esse fato se deve “al influjo de los virreinos del Perú y México, centros administrativos muy receptivos respecto de las modas lingüísticas provenientes de la metrópolis” (1992, p. 200).

Esta foi umas das circunstâncias para o desenvolvimento e a presença do pronome *tú* também na região americana, uma circunstância que mostra que “a mudança lingüística está envolvida por um complexo jogo de valores sociais que podem bloquear, retardar ou acelerar sua expansão de uma para outra variedade da língua” (FARACO, 1998, p.16). Desse modo, o pronome *vos* se expandiu pouco nos tempos seguintes, pois nessa época o pronome *tú* foi se enriquecendo como forma de tratamento solidário, informal, afetivo, em detrimento do uso do pronome *vos*. Nessa época, contudo, houve regiões que não absorveram essas mudanças lingüísticas e continuaram voseantes, como no caso da América Central. (DOMÍNGUEZ, 2000, p.200).

Na Espanha, o uso do pronome *vos* se modificou ao longo dos séculos. A variante *voseo*

resistiu apenas em algumas regiões isoladas. Na Andaluzia, essa variante ainda era empregada no século XIX, mostrando que

“el *voseo* viene a ser un rasgo que opone el continente americano a la Península Ibérica, en una perspectiva sincrónica, pero puede verse también como un fenómeno lingüístico que relaciona este territorio, de manera evidente, con la historia de la lengua en España” (MORENO de ALBA, 1995, p.175).

A substituição do uso do pronome *tú* por *vos* chegou a quase toda a América. De acordo com Alvar, “en la península *vos* sólo queda en algún rincón arcaizante (Asturias, Salamanca) pero en América el *vos* arraigó tan pronto porque se encontró en una tierra donde eran distintas las convenciones sociales” (1983, p. 131).

Dessa maneira, pode-se pensar que há, na América, três possibilidades de formas de tratamento informais referentes à segunda pessoa do singular: (1) a própria da América tuteante, onde encontramos *tú* para a segunda pessoa singular de confiança e *usted*, formal, para situações de respeito; (2) a própria da América somente voseante, onde a forma de confiança, pronome *vos*, coexiste com a de respeito *usted*; (3) a da América tuteante-voseante, onde o pronome *vos* se restringe ao âmbito íntimo, juntamente com o pronome *usted*, formal.

2.2.2 Extensão Diatópica

Numa comunidade onde as pessoas falam o mesmo idioma, podem-se encontrar variações na forma de pronúncia de alguns sons, no uso do vocabulário, nas construções sintáticas. Essas diferenças encontram-se em diferentes regiões, devido, possivelmente, ao fato de

nativos de determinada localidade, (cidade, estado ou região), orientados para um centro cultural, político e economicamente polarizador, constroem (...) um comportamento cultural próprio que os identifica e os distingue de outra comunidade, (CAMACHO, 1988, p.31).

A variante *voseo* americana muda, morfologicamente, de acordo com as regiões. Na América, a variante *voseo* apresenta-se como norma institucionalizada, apenas no Rio da Prata, Argentina e Uruguai, porém é uma variante lingüística de base rural ou *subestándar* em muitos outros países. Na Venezuela esta variante é tratada como um dialeto regional.

Há também a existência de um *voseo* verbal, mas com *tuteo* pronominal (como é habitual no Uruguai). De acordo com Bertolloti, (2005, p. 2), que traça um panorama do uso do pronome *vos*, nos séculos XVIII e princípios do século XIX, o sistema de uso para pronomes de tratamento no Uruguai já incluía o uso do pronome *tú* para tratamento solidário ou de proximidade.

Pode-se encontrar também o *voseo* pronominal e *tuteo* verbal (em Santiago del Estero) ou de *voseo* pronominal e verbal (na Argentina).

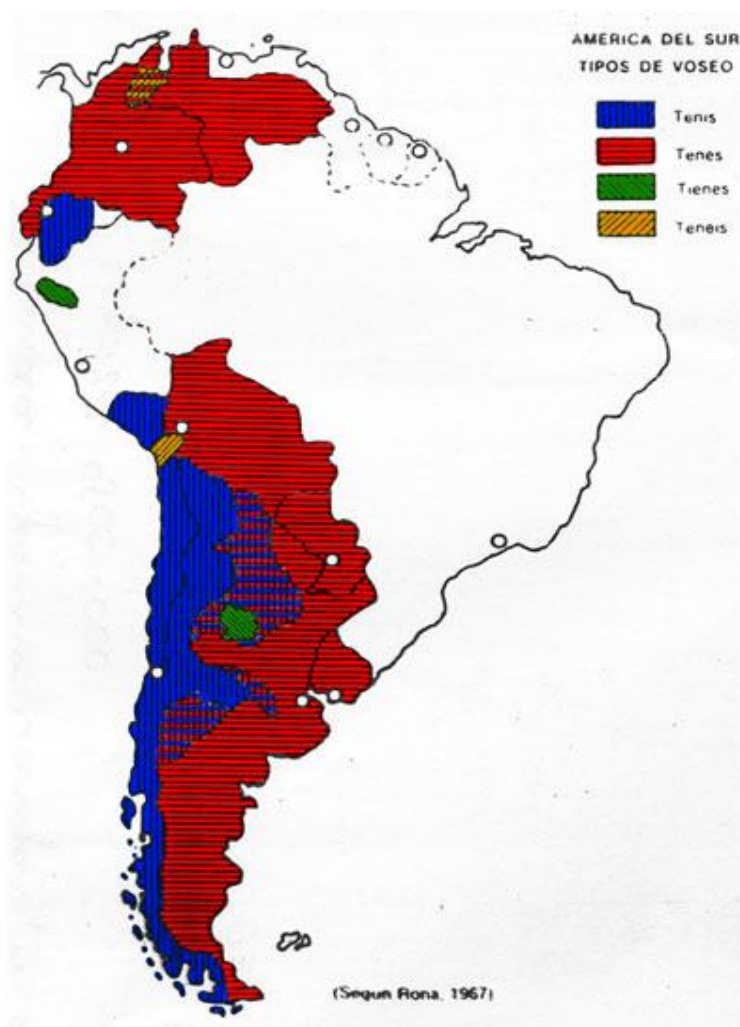
Segundo Sonneland,

el *voseo* monoptongado es característico de Centroamerica, las regiones andinas, Paraguay, Uruguay y casi toda Argentina. Las formas diptongadas se usan en Panamá, la costa atlántica de Colombia, Ecuador, partes de Venezuela, partes de Argentina y en Chile, (2006).

A extensão geográfica da variante *voseo* é muito grande, agrupando não somente o Uruguai, a Argentina, como se pensava, mas também os países da América Central como Guatemala, El Salvador Honduras, Costa Rica e outros.

Portanto, como mostra o mapa 1, pode-se observar que há uma grande extensão territorial do uso da variante *voseo*.

MAPA 1 - Extensão das Diferentes Formas de *Voseo*⁷



Observando o mapa 1, sobre a expansão da variante *voseo* na América do Sul, vê-se que as regiões que se conservaram voseantes são as que ficaram mais afastadas da Península.

2.2.3 Extensão Diastrática

A variação social pode ser encarada como sendo “o resultado da tendência de uma maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor econômico da comunidade” (CAMACHO, 1988, p. 32).

Apesar da grande extensão onde a variante *voseo* no território americano é empregada, o

⁷ FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 149.

uso do pronome *vos* é aceito como uma variante prestigiada no sistema lingüístico do falar espanhol, de acordo com os autores citados anteriormente, apenas na Argentina. A variante *voseo* é uma forma desprestigiada em quase todos os outros países. Como já foi dito, referindo-se ao uso, Rio da Prata é a única região em que o pronome *vos* faz parte da norma culta. Nesta região, esta variável é considerada culta, sendo a mesma utilizada na televisão, na imprensa falada e escrita de maneira geral. Para Malmberg, a variante *voseo* se enraizou na Argentina mais fortemente que em outros países para “marcar la personalidad nacional dentro del grupo de los pueblos hispano-hablantes y ya que el español era sinónimo de monarquía absoluta” (1970, *apud* SONNELAND, 2006, p. 5).

Já na região do Rio da Prata o uso da variante *voseo* constitui a fala das classes populares e também das classes de maior prestígio econômico e de escolaridade. (KANY, 1994)

A Argentina é o único país que utiliza a variante *voseo* como norma culta e em todas as classes sociais. Segundo MORENO de ALBA, (1992, p. 178), é “sin duda en la región de la Plata en la que el *voseo* tiene mayor pujanza en todas las clases sociales”. Também, referenciado por Fontanella de Weinberg, (1993, p. 145), “na Argentina encontra-se o uso do pronome *vos* na combinação entre formas verbais voseantes”. Ainda de acordo com os autores, no Uruguai há o uso do pronome *vos* juntamente com o pronome *tú*. Assim, neste país dá-se o uso desta variante de duas maneiras: (1) Forma pronominal de *voseo* ligada a formas verbais de *tú*: *vos tienes*; (2) Forma pronominal de *tuteo* com formas verbais de *voseo*: *tú tenés*.

No Paraguai, segundo Moreno de Alba, se usa a variante *voseo* pronominal e verbal, além do pronome *tú*, (...) “en el Paraguay el *tuteo* caracteriza sobre todo al habla culta; en el pueblo sigue vigente el uso de *vos*” (1992, p.178).

A Argentina e o Uruguai, juntamente com a Costa Rica, são as regiões que excluíram o pronome *tú* como única forma de utilização de um pronome referente a segundas pessoas do singular. Considera-se que o restante da América central também emprega a variante *voseo*, mas

com estigmatização, não sendo usado tão freqüentemente como nos países da região do Rio da Prata.

Na Bolívia, a presença do voseo se encontra em níveis populares, estendida a todo o país. O espanhol boliviano também apresenta o uso da variante aqui estudada, embora em níveis sócio-culturais mais privilegiados se use o pronome *tú* (FONTANELLA de WEINBERG, 1993, p. 148). Na região andina alternam-se *voseo* pronominal/tuteo: *vos/tú cantas*; *vos/tú quieres*, e, na região oriental, *voseo* pronominal e verbal: *tú/vos quieres* ou *tú/vos querés*. (RAMÍREZ, 2003, p. 24).

No espanhol chileno, há grande alternância no uso da variante *voseo* e pronome *tú*. O pronome *vos* é usado na fala coloquial de classes mais populares. Pode-se encontrar *tuteo* pronominal e verbal, ou o *voseo* pronominal e verbal, ou, até mesmo, a hibridização no uso dos pronomes e seus tempos verbais. Na norma coloquial, há o uso do pronome *vos* em lugar de *tú*, embora a maioria da população utilize-se do pronome *tú*. Dessa maneira, pode-se ouvir, neste país, o uso de formas lingüísticas *tú/vos cantai*.

No Chile, com a ajuda dos gramáticos e da vigilância das escolas, o pronome *vos* não é mais utilizado entre as classes de maior poder econômico, mas “el *voseo* mantiene aún sus dominios en el habla vulgar y rústica” (KANY, 1994, p. 93).

Na Colômbia, a variante *voseo* é usada, mas com menor vitalidade que na Argentina e Uruguai. Seu uso aparece também entre pessoas cultas, mas em contextos familiares e em regiões interioranas. Há o uso da variante *voseo* nas cidades, como Bogotá, mas na atualidade, somente aparece nas regiões andinas, onde também seu uso se limita pela presença conjunta do pronome *usted*, de segunda pessoa, como forma de solidariedade (KANY, 1994, p.80).

No Equador é usado em regiões costeiras. Podem-se encontrar formações como *vos sos/vos eres*; *vos fuiste*. Há a coexistência do uso dos dois pronomes, mas o uso mais freqüente do

pronome *vos* é visto entre camponeses, na costa do país (RAMÍREZ, 2003, p. 25).

No entanto, de acordo com Ramirez, (2003, p. 25), a variante *voseo* é estigmatizada no Panamá. Nesse país há o uso do pronome *vos* e *tú* com a alternância de suas conjugações verbais, mas sua presença é registrada em apenas algumas regiões desse país.

Já na Venezuela mantém-se o uso da variante *voseo* na parte ocidental do país. No estado de Zulia, esta variante é usada com prestígio: *vos tomáis, coméis*. E na região de Mérida, seu uso é desprestigiado: *vos tomás, comés*. O restante do país utiliza o pronome *tú*. (RAMÍREZ, 2003, p. 26).

Na Nicarágua, seu uso é muito expandido na língua oral, mas se tende ao uso do *tuteo* na escrita. El Salvador e Honduras alternam o uso voseante com o tuteante. Na América do sul, nos países como o Equador e o Peru, a variante *voseo* é considerada como um uso *subestándar* ou variante de base rural.

Na década de setenta, podia-se constatar um aumento no uso da variante *voseo* em classes sociais menos prestigiadas assim como nas mais escolarizadas. Este fenômeno começou a produzir-se no fim dos anos cinquenta e princípio dos anos sessenta. Talvez se possa atribuir esse fato ao menor uso da gramática normativa nessa época, mas, também, pode-se considerar que esse fenômeno faz parte de uma expansão que se dá em todo o Cone Sul, talvez devido ao fato de os habitantes latinos cobrarem uma maior consciência de sua identidade latino-americana, confirmando os estudos de Azevedo, quando diz que “el *voseo* adquiere entonces una connotación de solidaridad o camaradería grupal – por ejemplo, nacional o étnica – que posiblemente contribuye a asegurar su supervivencia” (1992, p.341).

Importa ressaltar que a partir dessa exposição sobre a variante *voseo* buscou-se oferecer uma visualização de como se deu e como está distribuído o uso dessa variante na América, possibilitando um melhor entendimento sobre a sua utilização por parte das diferentes regiões

americanas. Acredita-se que a divulgação destas informações, aos professores de ELE, possa contribuir para que o trabalho de ensino/aprendizagem seja mais bem desenvolvido por parte desses docentes.

3 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Inicia-se esta parte do estudo sob uma abordagem sociolingüística apresentando, conceituando e contextualizando a história da lingüística aplicada ao ensino de língua estrangeira no Brasil.

Em seguida, objetiva-se refletir e explicar sobre a pluralidade e cultura no ensino da língua espanhola. Embora outros estudos teórico-metodológicos tenham subsidiado pesquisas com carácter plurilingüísticos, nesta investigação, sob a perspectiva da lingüística aplicada e da sociolingüística, o enfoque dado baseou-se, principalmente, nos autores supracitados.

3.1 Lingüística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Os dados históricos aqui referenciados têm como suporte as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagem, Código e suas Tecnologias (2006).

No início da colonização, com o trabalho dos jesuítas, que tinham a responsabilidade da educação escolar, houve o ensino do latim como exemplo de língua culta. Em 1759, após a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, o ministro Marquês de Pombal implantou o sistema de ensino régio, com professores não-religiosos, a cargo do Estado, que continuaram ensinando as línguas clássicas: o latim e o grego.

O ensino das línguas modernas, em 1837, ganhou real importância quando se fundou a primeira escola pública de nível médio, o Colégio Pedro II. Esse colégio implantou um currículo nos moldes franceses, e em seu programa constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três

de alemão.

A partir de 1930, o governo de Getúlio Vargas, imbuído por um ideal de modernidade e de busca de uma identidade nacional, promoveu uma tentativa de conter e colocar sob o jugo do governo as minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se propagavam desde o início do século. O resultado dessa aversão ao estrangeiro foi que muitas escolas, principalmente de colônias alemãs, foram fechadas ou perderam sua autonomia e passaram a ser dirigidas por professores indicados pelo governo.

Mais tarde, em 1942, com a reforma Capanema, houve a valorização da língua espanhola como disciplina curricular, pois representava, naquele momento, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacional. O espanhol era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega, a língua de um povo que se mostrava orgulhoso de seus heróis nacionais, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores. O ensino da língua espanhola crescia em detrimento, principalmente, da língua alemã, pois nessa época, devido à 2ª Guerra Mundial, as colônias alemãs, italianas e japonesas passaram a ser consideradas como ameaças à soberania nacional.

A partir da II Guerra Mundial, o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) entrou em um período extremamente dinâmico, devido ao desenvolvimento das comunicações e aos avanços tecnológicos. Nos anos cinquenta e sessenta, surgiram mudanças significativas no ensino-aprendizagem de LEM, voltadas para a análise das necessidades comunicativas dos aprendizes. Nos anos cinquenta, nos Estados Unidos, surgiu o método denominado áudio-oral ou áudio-lingual, sob a concepção da lingüística estrutural desenvolvida, na década de trinta, por Leonard Bloomfield.

Nos anos sessenta, também nos EUA, aparecem no panorama da lingüística os trabalhos de Chomsky (1957) e sua gramática gerativista. Mas, em 1972, com Hymes, surge a concepção do conceito de competência comunicativa. Esta perspectiva enfatiza a importância de, na

situação de aquisição da linguagem, abordar os problemas práticos que ocorrem numa comunidade heterogênea em que os aspectos sócio-culturais são fundamentais. Competência Comunicativa aqui significa o domínio por parte do falante dos valores sócio-culturais da comunidade em que se realiza a comunicação da adequação do discurso aos usuários e à intenção do falante, (ERICKSON E SHULTZ, 1998).

Nessa nova perspectiva, o currículo escolar passou a ser baseado na resolução de problemas que surgem na prática da sala de aula com o envolvimento dos professores e alunos no momento da tomada de decisões. Atualmente, o conceito de competência comunicativa sob a concepção de Canale (1995), que será explicado na página 45, fundamenta todo o ensino de LEM na Comunidade Européia. Esse conceito também serve de base para as abordagens comunicativas que estão sendo desenvolvidas e utilizadas pelos estudiosos do ensino-aprendizagem de LEM no Brasil.

No Brasil, em 1961, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) descentralizou o ensino, criando o Conselho Federal de Educação, e as decisões sobre o ensino de língua estrangeira. O ensino centrado na habilitação profissional, a partir da lei de reforma de 1971, e o parecer do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ensinada por acréscimo, conforme as condições de cada estabelecimento, fizeram com que muitas escolas suprimissem a língua estrangeira ou reduzissem seu ensino para uma hora semanal, no então chamado 2º grau e, às vezes, por apenas um ano. O ensino de língua espanhola se distanciou bastante da relevância que alcançara nos anos quarenta e cinquenta, pois, na década de setenta, na América Latina, vários países viviam sob regimes totalitários e eram considerados ‘atrasados’ ou em desenvolvimento, e a Espanha estava encerrada em si mesma, desde o final da Guerra Civil, sendo também considerada um país ‘atrasado’. Esses fatos acabaram por comprometer a valorização do espanhol como disciplina escolar no Brasil nas décadas seguintes.

Em 1989, durante o governo de José Sarney, foi assinado o Tratado do Mercosul, e esse

fato fez ressurgir a valorização da língua espanhola. No Paraná houve a criação, em 1986, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM, que oferecia aulas de inglês, espanhol, francês e alemão, no Colégio Estadual do Paraná e, posteriormente, em mais cinco colégios do estado. Esses Centros de Línguas funcionavam no contra-turno e ofereciam uma possibilidade de estudos sem custos financeiros a alunos da rede pública estadual. A sua implantação deveria ser expandida para outros colégios da rede e dependia da disponibilidade de docentes e do interesse da comunidade escolar. Este foi um projeto que obteve êxito e funciona até hoje. Atualmente, o CELEM está presente em muitos estabelecimentos de ensino e proporciona aulas de espanhol, inglês, alemão, francês, italiano, japonês, ucraniano e polonês.

Em vinte de dezembro de 1996 foi publicada a mais recente LDB - Lei n º9.394. Encontra-se nessa lei o registro da obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art.26, §5 º - PCN-Ens. Médio, 1999, p45).

Pode-se observar que não há obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas. Os membros da comunidade podem escolher a língua estrangeira que acreditem ser a melhor para sua região. Mas o que se vê nas escolas é o ensino hegemônico da língua inglesa em detrimento de outras, talvez pelo desconhecimento da comunidade de que é ela quem deveria escolher a língua ofertada pela escola a seus filhos.

Devido “à luta” contra esse ensino privilegiado de apenas uma língua em detrimento de outras e também devido à intenção do Brasil de se destacar no MERCOSUL, juntamente ao incremento das relações comerciais do Brasil com países de língua espanhola, foi criada a Lei 11.161, de cinco de agosto de 2005, que decreta obrigatória a oferta de língua espanhola nos

estabelecimentos de Ensino Médio. A oferta é obrigatória para a escola, mas de matrícula facultativa para o aluno. Os estabelecimentos de ensino têm cinco anos, a partir da data de publicação da lei, para fazê-la cumprir.

Por haver a necessidade de se ultrapassarem as fronteiras geopolíticas e culturais, na atualidade, as sociedades não permanecem mais isoladas. Desse modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se vital. Possibilitar a inserção dos alunos na sociedade como participantes ativos, não limitados apenas às suas comunidades locais, mas também relacionados a outras comunidades, é um desafio a ser alcançado pelos professores de língua estrangeira, pois todas as pessoas são indivíduos constituídos no discurso, desse modo, deve-se pensar que os significados são construídos socialmente e estes podem ser transformados. Para tanto, conceber as identidades como relativas é fundamental, pois cada linguagem é usada em determinado contexto social, e é na experiência da alteridade que o sujeito vai formando sua identidade.

Saber traduzir as palavras da língua materna para a língua estrangeira que se está aprendendo não pode ser mais o único objetivo almejado pelos docentes quando ensinam seus alunos. Segundo Bortoni-Ricardo, “o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável” (2004, p. 75). Devido a isso, ao se aprender uma língua estrangeira deve-se aprender também em quais situações determinadas expressões deverão ser utilizadas. Saber o que falar, e quando falar, torna-se importante, pois os aspectos da comunicação, como explicitados anteriormente, são determinados culturalmente e “o conhecimento da existência desses aspectos é o ponto de partida para que interlocutores de diferentes comunidades lingüísticas realizem uma comunicação com sucesso”, (SARMENTO, 2004, p 9).

Esse era o pensamento de Hymes (1972), na década de setenta, quando apresentou sua teoria sobre a Competência Comunicativa. Michael Canale apresenta um modelo menos pragmático que o de Hymes sobre a Competência Comunicativa:

(a) gramatical: relacionada ao domínio do código lingüístico verbal, ou seja, vocabulário, formação de palavras; (b) Discursivo: O modo em que se combinam formas gramaticais e significados para se conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros; (c) Sociolingüístico: Boa utilização de regras socioculturais de uso e regras de discurso; (d) Estratégico: É o domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que possam ser utilizadas para compensar as falhas na comunicação devido a condições limitadas na comunicação real ou favorecer a efetividade da comunicação (1995, p. 66).

E a Lingüística Aplicada, doravante tratada por LA, é o espaço no qual acontecem a interação, a exploração de aspectos lingüísticos atrelados a aspectos culturais.

As pesquisas da LA sobre ensino-aprendizagem de línguas e educação de professores enfatizavam as noções de conscientização lingüística, aprendizagem a partir de interações dialógicas, padrões para a interação professor-aluno, aprendizagem baseada no contexto, e o professor como pesquisador através da pesquisa-ação. Mas houve também, igualmente, maior interesse na análise descritiva da linguagem em contextos reais e das interações na escola, na comunidade, e o estudioso em lingüística aplicada tornou-se mais crítico e sensível às preocupações sociais, culturais, políticas.

Segundo Bugel,

a lingüística aplicada, firmada enquanto disciplina autônoma, ponto de confluência de várias orientações de estudo, oferece um espaço para se analisar a interação de variantes do espanhol em sala de aula, dando oportunidade de que se considerem não apenas os aspectos lingüísticos, mas também os aspectos culturais incluídos na prática do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (1998, p. 77).

Como já citado anteriormente, quando vão para as salas de aula, muitos professores não estão conscientizados das inúmeras variantes existentes na língua que estão ensinando. Outros professores são chamados a darem aulas de língua estrangeira apenas pelo fato de serem nativos

da língua, embora, em alguns casos, o fato de serem nativos implica em maiores dificuldades no trato com o ensino da língua visto que suas variantes divergem da variante “institucionalizada”, espanhol peninsular, imposta pela instituição que os contrata. Nesse caso forma-se uma “salada de línguas que não representa nem identifica um povo específico” (BUGEL, 1998, p. 14).

Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno se depara com outras visões de mundo que o podem ajudar a ampliar seus conhecimentos. Há, com o estudo de outra língua, a possibilidade do conhecimento, da transformação de modos de entender e construir significados. Mas deve-se cuidar para que os discentes não assimilem como corretos os valores culturais do *Outro* na construção de sua identidade, em detrimento de sua própria cultura.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino fundamental, ao final do Ensino Fundamental espera-se que o aluno:

(1) tenha podido experimentar, na aula de LEM, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas; (2) seja capaz de usar a língua em situações de comunicação oral e escrita; (3) compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social; (4) tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade; (5) reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, constatando seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país (2005, p.14).

Por isso, apresentar ao discente apenas formas gramaticais é pouco, pois, assim, não se poderá inserir o aluno na realidade da língua estrangeira. Necessária se faz a ligação entre as formas lingüísticas com a realidade cultural cotidiana dos países que vivenciam a LEM. Por isso é necessário o trabalho da língua como discurso, como prática social significativa.

Ao professor cabe, segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino fundamental⁸, ser competente para agir criticamente no cotidiano de sala de aula. O professor deve expor valores e significados de diferentes culturas a seus alunos, deverá ser um educador, ensinar a seus alunos a construir sentidos no mundo, entendendo que a linguagem é uma produção construída nas interações sociais, que são dialógicas, pois é na língua que se entende e constrói a realidade, (BAKTHIN, 1999).

À escola cabe possibilitar aos alunos o conhecimento de valores morais, culturais, estabelecidos pelas comunidades nas quais pretendem participar, interagir.

A política adotada pelas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, para o ensino de línguas estrangeiras modernas, enfatiza o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. A educação deve valorizar os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região dos alunos, resgatando assim a contribuição da LEM na formação dos indivíduos, pois de acordo com a lei 9394/96, “a educação básica tem por finalidade assegurar ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir em estudos posteriores,” (DCE, 2005).

Considerando que o ensino deve ser voltado para a formação do aluno como cidadão, é na disciplina de língua estrangeira que há também um maior espaço para o trabalho sobre questões de cidadania, construção de significados e de identidade do discente na língua e, conseqüentemente, na cultura que está aprendendo, ainda mais que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “o ensino de uma língua estrangeira tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrarem em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade”, (1998, PCNs, p.54).

Desse modo, vê-se que a construção do conhecimento do aluno como um indivíduo,

⁸ As *Diretrizes Curriculares do Ensino fundamental* têm o compromisso de desenvolver “a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade, assim como a redução das desigualdades sociais”, (DCE, 2005).

inserido em uma nova cultura, é importante no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Pode-se concluir nesta concepção que o ensino de LE é entendido como um elemento vital para a formação de um indivíduo inserido nas relações mundiais e também locais. Considerando que a língua espanhola é falada por mais de vinte países, é tida como a segunda língua mais falada no mundo dos negócios, ela como língua estrangeira tende a perder seu caráter nacional para tornar-se internacional e, assim, tornar-se veículo cada vez mais de várias culturas. Por isso, pensar em imitar a fala de um “nativo” não é mais tão relevante, pois essa língua se torna o veículo de várias culturas. Ao utilizar a variante lingüística *voseo*, o aluno estará sendo inserido em uma cultura com múltiplas faces, pois vários são os países que se utilizam dessa variante para uma competência comunicativa. Conhecendo seu funcionamento nas sociedades, o aluno não estigmatizará o que não conhece. A língua só existe se for utilizada para a comunicação, se for usada para a interação, dentro da sociedade. Bakhtin afirma que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”, (1999, p.289). Ao utilizar-se de uma língua, o homem também se exterioriza, mostrando suas origens culturais.

Ressalta-se que, no ensino de língua estrangeira, qualquer estigmatização deve ser rechaçada, pois “a aprendizagem de uma língua estrangeira é, antes de mais nada, um curvar-se ao outro, ao que trilha caminhos diversos” (MING, 2003, p.103).

Seguindo este pensamento deve-se ter em mente, no momento de ensinar a língua espanhola, a diversidade lingüística presente no idioma que sofreu várias influências culturais e lingüísticas desde a sua formação.

Levando em consideração que o pesquisador da área de língua estrangeira e o lingüista aplicado têm “a função de fornecer ao professor de línguas os meios eficazes para ensinar a língua para os seus alunos” (BOHN, 2005, p.21), desenvolveu-se o presente trabalho na expectativa de auxiliar o trabalho docente em língua espanhola.

Neste sentido a pesquisa busca elucidar questões sobre o ensino da variante *voseo* para que se saiba que o essencial no ensino da língua espanhola, talvez, seja conscientizar os docentes de que “o espanhol, no Brasil, não deve ser ensinado apenas como um código de comunicação, como uma língua funcional e como um veículo mercantil, mas como um instrumento de intercâmbio cultural e humano” (1993 FERNÁNDEZ DÍAZ *apud* BUGEL, 1998, p.92).

3. 2 Pluralidade e Cultura no Ensino da Língua Espanhola

Como foi dito na *Introdução*, a questão da diversidade lingüística é muito pouco abordada nos estudos de línguas e há muito tempo tem despertado a curiosidade e causado uma certa inquietação lingüística quando da abordagem da cultura e da história da língua portuguesa como as de línguas estrangeiras.

Sabe-se que a linguagem é o processo que permite a comunicação e a interação entre os homens, e, esses se utilizam da linguagem como um dos instrumentos vitais para a convivência humana. Ao conhecer a língua do *Outro*, entra-se em contato também com as tradições, regras morais, costumes, entre outras peculiaridades do *Outro*. Desse modo, faz-se necessário aliar o ensino da cultura, aspectos sociolingüísticos, no momento do aprendizado de uma língua, pois todas elas apresentam variedades, e estas variedades devem ser conhecidas pelos aprendizes para que possam se integrar como participantes de fato à comunidade da língua que estão aprendendo.

Segundo Bakthin, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, (1999, p. 36). De acordo com o autor, a comunicação é um fator importante na construção da linguagem. Desse modo, o autor critica a postura saussureana, trazendo para o centro da cena dos estudos lingüísticos a noção de comunicação social.

Bakthin acrescenta que a linguagem deveria ser discutida também sob o ponto de vista da

sociedade, e não apenas como um sistema, mas sim sendo analisada como um reflexo dela, pois a língua é sempre praticada em determinado espaço, que também é o espaço discursivo da cultura.

Dessa maneira, a linguagem, ao abranger toda a atividade da cultura humana, descortina relações de poder e os conflitos que irão revelar o acontecimento da vida cotidiana. Sendo assim, pode-se ver que é na língua, no lado social da linguagem, que se explicitarão as diferentes formas de pensamentos das pessoas.

Sabedores de que as atividades humanas são inúmeras, a expressão destas atividades é explicitada nos usos diferenciados que se fazem da língua. Mas nem sempre estas diferenças lingüísticas são consideradas como importantes para a construção da aprendizagem.

Quando se fala uma língua, aprende-se como correta uma determinada variante que é estabelecida como a língua institucionalizada, “pois a língua das classes altas é automaticamente estabelecida como a forma correta de expressão” (HAUGEN, 2001, p. 102). Esta escolha se deve à maior ou menor importância que uma determinada variante possui em sua comunidade, talvez devido ao fato de que, “em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais (...) os falantes que são os detentores de maior poder (...) transferem esse prestígio para a variedade lingüística que falam”, (BORTONI- RICARDO, 2004, p.33). Concordando com a opinião de Bortoni- Ricardo, Faraco também afirma que “algumas variedades, por razões políticas, sociais e/ou culturais, adquirem uma marca de prestígio e outras não”, (1998, p. 19).

Utilizando-se de variantes de prestígio ou não, não existe sociedade sem comunicação e, por conseguinte, sem linguagem. É através dela que o homem entende o mundo que o cerca e se comunica com ele. Na linguagem, expressam-se as características de um grupo, de uma cultura, de um povo, pois “todos los hombres tienen una lengua como la suya, que es la lengua del grupo al cual pertenece” (SECO, 1999, p.24). Utilizando-se de uma língua, o homem expressa seus modos de agir e pensar, expressa sua identidade, confirmando os estudos de Sarup, (1996), que

afirmam que qualquer identidade é construída *na* e *através* da linguagem.

Sendo construída na linguagem, por meio de interações com o *Outro*, pode-se constatar que a identidade é sempre produzida em função do Outro, pois a identidade de um indivíduo é fragmentada, contraditória, estando sempre em formação, (CAVALCANTI, 1999). Ao se construir uma identidade há, desse modo, a negação de outras. Então, a identidade está sempre relacionada a algo que a pessoa não é, ou seja, se você é espanhol, você não pode ser brasileiro e vice-versa (WOODWARD, 2003, p.10). Também Certeau afirma ser a manifestação da identidade uma negação daquilo que é o *Outro*, pois “uma autonomia cultural, social ou étnica sempre se manifesta dizendo não” (1995, p. 145), e impondo um próprio jeito, uma própria maneira de ser.

Hall afirma que há uma crise na identidade atual das pessoas, pois estas desenvolvem diferentes papéis e freqüentam diferentes espaços. O autor distingue três tipos de identidade:

- (a) sujeito do iluminismo: baseado numa concepção de pessoa humana totalmente centrado, dotado de capacidades de razão, de ação e consciência;
- (b) sujeito sociológico: concepção interativa com os valores, sentidos e símbolos;
- (c) sujeito pós-moderno: não há identidade fixa, essencial ou permanente (2003, p.10).

Da mesma maneira Goffman, citado por Mendes, distingue três tipos de identidade:

- (a) identidade social: constituídas pelas categorias mais vastas que um indivíduo pode pertencer;
- (b) identidade pessoal: é estabelecida através das marcas distintivas como o nome, a aparência. Nesta identidade é que encontramos marcas positivas que tornam cada indivíduo único;
- (c) identidade do ego: é a sensação subjetiva da sua situação, que advém ao indivíduo como resultado das suas experiências sociais (2002, p. 504).

Segundo Mendes (2002, p. 511), é neste último tipo de identidade que o indivíduo mostra o que pensa de si mesmo, influenciado e construído pela pressão dos outros. Sendo assim,

adotando a linha imposta pelo grupo a que pertence, absorvendo sua ideologia, políticas de seu grupo, o indivíduo poderá ser respeitado e ter sua dignidade mantida dentro do grupo, como aborda Cavalcanti, “pois um indivíduo surge através dos processos de interação social, não como um produto final fixo, mas como alguém que é constituído e reconstituído através das práticas discursivas em que participa” (2001, p. 53).

Dessa forma, pode-se dizer que, ao utilizar-se uma língua, a identidade de um grupo transparece. Por isso, pode-se verificar que a identidade e também as estigmatizações são construídas social e culturalmente, e estas se expressam na língua.

Dentro das sociedades há diversos grupos, e todo grupo social apresenta diversidades culturais. Esses grupos são formados por determinadas crenças, cultura e, através delas, há a formação das identidades. Mas deve-se ter em mente que participantes de um grupo podem pertencer a multiculturas, pois todos possuem uma diversidade cultural gerada devido a atividades diferentemente exercidas. Por isso, há também a possibilidade de se encontrarem certas diferenças dentro de grupos aparentemente coesos, pois apesar de utilizarem-se da mesma língua as pessoas desenvolvem diferentes atividades estando presentes em diferentes situações e cultivando diferentes conhecimentos culturais e lingüísticos.

Porém, esse conhecimento acerca da variedade cultural não está expresso no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, pois, muitas vezes, se generalizam culturas pelo fato de povos de diferentes países falarem uma mesma língua, enfraquecendo assim “as formas nacionais de identidade cultural, criando uma homogeneização cultural”, (HALL, 2003, p.73).

Isso se manifesta no pensamento equivocado de que um determinado povo possui uma cultura homogênea, um bloco cultural sem distinções internas, haja vista que em uma mesma comunidade lingüística pessoas compartilham dos mesmos traços fonético/fonológicos, algumas vezes de traços lexicais, mas nem por isso expressam-se da mesma forma. Além disso, um mesmo indivíduo pode se expressar de maneira diferente em diferentes situações.

Devido a esta diversidade, o ato de usar uma nova língua torna-se complexo para os aprendizes de uma língua estrangeira, pois há adequações lingüístico-sociais a serem absorvidas por eles, já que “saber se comunicar em uma outra língua requer muito mais que apenas produzir e reconhecer frases”, (SARMENTO, 2004, p. 3).

Por isso, faz-se necessário promover um ensino voltado para a competência comunicativa que desenvolva no aluno a capacidade de interagir com o *Outro*, pois sua identidade será “socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais. As identidades serão assim construídas relativamente estáveis num processo contínuo de atividade social” (MENDES, 2002, p. 504). Há que se considerar também que “a pessoa, o sujeito, é um construto, construído (...) a partir das regras morais que lhe são inculcadas do exterior” (2002, p. 507).

Ao aprender uma língua, caminha-se por lugares desconhecidos. A estranheza a esse mundo novo é natural, pois há muitas diferenças a serem desveladas, além das diferenças do sistema lingüístico. Há sempre “implicações próprias do reconhecimento do *Outro* e de suas diferenças”, (ANDRÉ, 2003, p.105).

Ao depararem com uma cultura diferente, de hábitos distintos, os aprendizes de uma língua estrangeira, caso não tenham uma aprendizagem cultural a respeito da língua aprendida, podem imaginar que o *Outro* está equivocado em seus conceitos e, dessa forma, não entender o comportamento dos falantes da língua estrangeira.

Segundo Godoy, “la cultura junto con la lengua, es uno de los pilares de la identidad del individuo como ciudadano y de la comunidad como formación social. No puede haber identidad sin la legitimación del contraste de la diferencia del otro” (2001, p. 235).

Assim, pode-se pensar que o maior estranhamento na aprendizagem da cultura do *Outro* está presente no desconhecimento de rotinas sociais próprias, do uso social da língua a ser aprendida, por parte de seus aprendizes. Com isso, pode haver, com esse desconhecimento das

rotinas socioculturais, problemas na comunicação entre os alunos da língua e os falantes nativos.

Sabe-se que, ao se ensinar uma língua, ensina-se também a cultura, e, devido a isso, o docente deve ter em mente que não deve tocar em questões morais de “certo” e “errado”, nem estudá-la de maneira etnocêntrica. Deve o educador apresentar a cultura do *Outro* como algo diferente a ser conhecido e respeitado. Conhecer os aspectos das atividades socioculturais da língua a ser aprendida torna-se necessário, pois, no momento da comunicação, é admitido o “erro” gramatical, mas “erros” de adequação sócio-cultural da língua alvo podem ocasionar problemas de comunicação por parte do interlocutor. Se uma determinada situação ou gesto pode parecer educado em uma cultura, em outra sociedade pode ser interpretado de maneira equivocada.

Neste sentido,

la necesidad de estudiar los componentes básicos del núcleo cultural que es común a prácticamente todos los miembros de esta competencia sería imposible sin el conocimiento de la(s) cultura(s) del (los) pueblo(s) que hablan la lengua que enseñamos (GODOY, 2001, p. 235).

Este trabalho parte do pressuposto em que o ensino de língua espanhola depende de uma abordagem que focalize a aprendizagem desta língua voltada para sua cultura. Contudo, torna-se difícil definir o conceito em questão. Há muitas concepções sobre o conceito de cultura.

Segundo Brahim & Vivan, “a evolução semântica do vocábulo deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas”, (2004, p. 2). Com o passar do tempo a idéia sobre o conceito evoluiu, variando de acordo com diferentes correntes epistemológicas. No campo da antropologia, cultura é considerada como totalidade de características de um grupo social. E assim,

“a cultura de um grupo ou de classe, representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, que inclui os valores e idéias, seus significados e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos costumes, nos sistemas de crenças e tradições”, (BRAHIM & VIVAN, 2004, p. 2).

De acordo com Giovannini, (1996 *apud* VILLALBA, 2003, p. 3), cultura “es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida que tiene un grupo social”. Para Geertz (1978, p. 4), deve-se assumir cultura “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Então, a cultura pode ser entendida como sendo a forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história.

Nas colocações de Giddens, (1996 *apud* SARMENTO, 2004, p. 5), a “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”.

Sobre a concepção de ensino/aprendizagem, Kramsch (1998) afirma que há algumas características da cultura que podem auxiliar o processo de trabalho de ensino de língua estrangeira:

(a) cultura é manifestada através da língua do povo que a usa; (b) A cultura de um povo é construída historicamente; (c) cultura como processo que causa inclusão ou exclusão, sempre acarreta o exercício de poder e controle; (d) As culturas são heterogêneas e estão constantemente mudando, ao mesmo tempo em que buscam reconhecimento e legitimação (1998, p. 10)

Dessa maneira, ao se ensinar a língua de um povo se ensinam também os valores culturais deste povo, conseqüentemente sua cultura, inserindo o aluno num universo de descobertas, não apenas lingüísticas, mas também de socialização com o *Outro*.

Ao ensinar uma língua, o docente deve estar ciente de que está inserindo seu aluno em uma cultura e nas normas dessa cultura, (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 185). Assim,

educadores devem transmitir também habilidades socioculturais. Essa maneira de ensinar torna-se eficaz no momento em que capacita os alunos a entenderem outras culturas e desfazerem rótulos e estigmas. Assim, o aprendiz de uma língua estrangeira aprende que sua identidade nacional não é a única possível, mas é mais uma entre outras que ele pode conhecer. Ao optar pela utilização de uma variante o discente deve saber também que está se construindo como indivíduo em uma nova realidade social. Desse modo, o discente consegue ver no *Outro* apenas algo diferente dele, pois na aprendizagem de uma língua uma pessoa constrói sua identidade por meio da convivência com as diferenças sociais, dos conflitos com posicionamentos que julga serem diferentes dos seus. E nesse caso, segundo Mendes, “o diálogo com os *Outros* é essencial na construção da consciência de cada indivíduo”, (2002, p. 505).

Como já explicitado anteriormente, em todos os âmbitos de atividades “há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística” (BORTONI-RICARDO, 2004 p.25). Nem todos os falantes de uma mesma língua utilizam-se dela da mesma forma. Não apenas em diferentes lugares e grupos tem-se a presença da variedade lingüística. A mesma pessoa pode variar lingüisticamente em diferentes momentos, de acordo com diferentes cenários. Fishman afirma que esta variação é devida ao fato de que as mudanças situacionais exigem ou não a mudança na variante lingüística (1974).

Um agricultor não fala do mesmo modo que um executivo, nem um médico da mesma maneira que uma costureira. Mais diferentemente ainda falam os nordestinos e os gaúchos, devido às variantes regiões de um mesmo idioma; um alemão e um espanhol, devido às variações lingüísticas; um paulista de um sevilhano, um argentino de um uruguaio, devido aos seus dialetos regionais. Essas diferenças são atribuídas às variantes lingüísticas, às modalidades distintas das línguas, e também às maneiras distintas de falar que podemos encontrar não apenas em línguas diferentes, de diversos países, mas também, dentro de um próprio país.

Mollica afirma que essas diferenças encontradas na língua podem ser atribuídas ao fato

de que

os membros da comunidade são falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se, (2003, p. 67).

Analisando o modo como o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, pode-se verificar que a língua reflete e constrói a desigualdade social. As sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as oportunidades do homem.

Ao se escolher uma determinada variante como a institucionalizada, muitos fatores são levados em consideração. O maior ou menor prestígio social da variante escolhida é um fator importante no momento dessa escolha. Segundo Tarallo,

as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão *vs.* não-padrão; conservadoras *vs.* inovadoras; de prestígio *vs.* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolingüístico na comunidade (1986, p. 11-12).

Estas diferenças são encontradas em todas as línguas. Tratando mais especificamente da língua espanhola, por ser falada em muitos países, este idioma apresenta, em sua estrutura, inúmeras variações regionais.

A língua espanhola apesar de ser originária da península, não é falada somente na Espanha, ela é também língua oficial de mais de 20 países e assim como na Espanha, a América também apresenta variedades lingüísticas.

Segundo Seco, “las variedades que una lengua presenta según las regiones en que se

habla se llaman dialectos”, (1999, p.39). Os dialetos mostram quais pessoas pertencem ou não a determinados grupos, invocando assim suas identidades sociais. Mas

o que não está bem é o fato de que se reduz qualitativamente o mundo hispânico de forma violenta. Em primeiro lugar pensa-se em cultura hispânica em termos de tópicos exóticos, sobretudo de comidas, paisagens, festas (VILLALBA, 2003, p. 3)

Muitas vezes essas diferenças não são encaradas como variações do idioma, mas sim como formas e utilização errônea da língua.

Segundo Butzge,

diante de tamanha pluralidade, muitas vezes incorremos no erro de ignorar as nuances que conferem diversidade a uma comunidade, seja no aspecto lingüístico ou outro aspecto social, para centrar-se somente em aspectos gerais, arbitrariamente eleitos, e que causam a falsa idéia de homogeneidade (2003, p. 131).

O mesmo acontece com as variantes da língua espanhola. A língua espanhola apresenta diferenças relevantes nos aspectos lingüísticos, fonológicos, morfológicos, léxicos entre outros, que diferenciam não apenas o espanhol europeu em relação ao espanhol da América, mas também apresenta diferenças na própria América, como já explicado.

Camargo, ao citar Domingues, (1992), afirma que

muitos autores difundem a crença de que os espanhóis que colonizaram a América eram originários de uma classe social de menor prestígio, o que resultou na transformação da língua espanhola em um idioma popular e vulgar nos países latino-americanos (2004, p.144).

De acordo com Seco, “hay que considerar, además, que esta lengua penetró en aquellos territorios a través del habla de hombres a menudo poco letrados que llevaban consigo sus peculiaridades populares y regionales”, (1999, p. 37). Estes são alguns fatores para a atribuição de menor prestígio à variante espanhola americana. E esta estigmatização se confirma quando se trata da crença de que há uma diferenciação entre as variantes lingüísticas:

está cristalizado também no imaginário tanto de professores quanto de alunos brasileiros. Isso pode ser explicado pelo preconceito existente quanto às variedades sociolingüísticas (CAMARGO, 2004, p. 143).

Mas no momento em que um docente assume esta posição de discriminação de algumas variantes frente a outras há sempre o desenvolvimento de um sentimento de discriminação frente às variantes americanas. Há de se considerar também o fato de que a

América fue conquistada por el pueblo español. Sin embargo, no necesariamente debe entenderse por ello gente sin educación, (...) flotas que partían de puertos andaluces hacia América, viajaban no sólo colonizadores incultos sino también gente preparada (MORENO de ALBA, 1992, p. 10).

Professores nativos latino-americanos se vêem, muitas vezes, pressionados, ao darem aulas desvinculadas de suas variantes para poderem dar ênfase à variante castelhana⁹, pois a instituição na qual trabalham assim o determina. Dessa forma, as variantes da língua espanhola ficam relegadas a estudos supérfluos e não lhes é dado o devido respeito, não são estudadas como verdadeiras variantes que caracterizam e apresentam a expressão de um povo, de uma colonização e de uma cultura.

Segundo Bugel,

⁹ *Variante castelhana* pode ser entendida no texto como a língua do território de Castilha León, onde a língua espanhola se originou.

a dimensão cultural expressa pela língua e seus dialetos não pode ser ignorada pelos professores que, por ocasião da interação com os alunos precisam estar conscientes de estar sendo, simultaneamente, veiculadores da sua cultura dialetal que por sua vez está em interação com as outras culturas dialetais da mesma língua (1998, p. 78).

Sendo uma expressão da cultura, é na língua aprendida que o aluno poderá encontrar base para a construção do conhecimento de sua identidade como falante de uma língua estrangeira, pois, ao optar por uma variante, o aluno estará se inserindo em uma cultura, e sua identidade como sujeito aprendiz de uma língua estará em constante transformação, assim como a cultura advinda da língua estudada que ele também aprenderá.

A língua é inerente ao sujeito, é um modo de constituição do sujeito. O modo como se falam determinadas palavras mostram a origem de povos. A língua constitui o sujeito e o coloca na história, pois a língua não é um sistema alheio ao homem, mas está presente no processo cognitivo do usuário. Na maneira como uma pessoa utiliza uma determinada língua, há a apresentação de sua história, há a hibridização de suas origens evidenciada em sua fala. Mas, caso o aluno não conheça as variantes e não saiba que existem maneiras diferentes de expressão da língua que está aprendendo, poderá haver dificuldades na aprendizagem efetiva desta língua por parte do discente.

Em muitos livros didáticos pedagógicos destinados ao ensino de língua espanhola nem ao menos aparecem referências à variante americana como curiosidade cultural. Desse modo, a identidade da fala espanhola americana será “marcada pela diferença e essa diferença é marcada pela exclusão”, (SILVA & WOODWARD, 2003, p. 10). Assim, pode-se reafirmar a idéia de que há um tratamento desigual das variantes espanholas americanas, sendo estas desprestigiadas, reforçando a estigmatização lingüística do *Outro*.

Segundo Laraia, este sentimento de estigmatização frente ao desconhecido é devido ao fato

de que

a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (2002, p. 67).

Algumas vezes, pelo fato de desconhecermos o *Outro*, tomamos como “correta” apenas nossas perspectivas numa visão etnocêntrica e, dessa maneira, discriminamos o que é diferente. Os julgamentos etnocêntricos, segundo Laraia, “resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes” (2002, p. 74).

Segundo Goffman, “um estigma é na realidade um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, (1988, p. 13). Assim são conceituados aqueles que utilizam as variantes lingüísticas americanas¹⁰, pois também “por meio dos atos de fala (...) instituímos a identidade e a diferença”, (SILVA, 2003, p.77).

Ao fomentarem o ensino padronizado da língua espanhola, não respeitando as variantes lingüísticas, os docentes estão negando aos seus alunos a oportunidade destes de formarem seus conhecimentos como sujeitos presentes na cultura de uma língua diferente, pois é na interação com outras pessoas que a formação identitária de um individuo surge (SARUP, 1996). Dessa forma torna-se importante também o ensino cultural da língua que se está aprendendo.

Portanto, considerando a diversidade lingüística da língua espanhola, importa promover um ensino de língua que privilegie a interação entre o ensino normatizado e o ensino das variantes lingüísticas e, não só cultural da língua espanhola peninsular, mas também da história, da cultura e das variantes lingüísticas da América.

Almeida Filho, em sua obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, afirma que

¹⁰ Entendam-se como *variantes americanas* as variedades lingüísticas da língua espanhola existentes na América Latina.

“a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (1998, p. 12). Essa desestrangeirização da língua é importante, pois aproxima o mundo do aluno com a nova cultura que a ele se apresenta.

Sobreviver ao mundo da diversidade somente é possível se cada diferente reconhecer a diferença do *Outro* como condição necessária de sua própria existência. Somente quando estiverem conscientes das diferentes formas de se falar o espanhol é que os alunos poderão optar por sua variante favorita e tornarem-se, assim, sujeitos inseridos na língua e na cultura que aprendem.

4 ETNOGRAFIA SOCIAL NO CENÁRIO DO COTIDIANO ESCOLAR: UMA DESCRIÇÃO SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA E SEUS PERFIS

Atualmente, pode-se afirmar que há um enfoque da Lingüística Aplicada favorecendo uma base multidisciplinar para a constituição de procedimentos de investigação próprios ao campo aplicado da LE. Neste sentido, é de fundamental importância observar as variáveis a serem estudadas nos cenários escolares professor/aluno, nos livros didáticos e nos currículos das escolas investigadas.

Aprendendo a língua do *Outro*, aprendem-se, também, seus costumes, sua cultura. A partir deste ponto de vista, pode-se afirmar que, dependendo de como se dá o ensino de ELE no Brasil, ele pode colaborar para o estabelecimento de melhores condições de negociação e convivência com os países da América Latina, favorecendo um estreitamento de fronteiras não somente comerciais, mas também culturais e lingüísticas. De fato, entender a língua do *Outro*, nesse caso, é um passo primordial para que possíveis barreiras sejam diminuídas e ultrapassadas, uma vez que, ao aprenderem a língua espanhola, os discentes se colocam em contato também com a cultura e com os aspectos étnicos¹¹ dos falantes deste idioma.

Haja vista a importância social, cultural e política do ensino de ELE, este estudo tem por objetivo geral observar se os docentes apresentam conhecimento a respeito da interculturalidade presente no ensino de língua espanhola ou se optam pela homogeneização da língua e conseqüentemente, de sua cultura.

¹¹ Sabe-se que não existe uma língua pura utilizada apenas por uma etnia, a palavra *étnicos*, usada no texto, refere-se à língua espanhola como abrangente de culturas diversificadas forjadas em contextos multi-étnicos e de hibridização lingüística.

Para tanto, foi desenvolvido um trabalho etnográfico, com base nos estudos de Erickson (2001), André (2003) e Borstel (2004), pois este tipo de estudo, segundo André, “é a tentativa da descrição da cultura” (2003, p. 19). A abordagem etnográfica, conhecida também como pesquisa social, consiste numa abordagem de investigação científica que se interessa pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais e se faz pela observação direta, num período de tempo determinado, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, assim como se “caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”, (ANDRÉ, 2003, p. 41).

O levantamento de dados dos docentes fez-se a partir de entrevistas gravadas, e por isso reforça-se a opção pela análise etnográfica, pois, segundo Erickson (2001), durante a observação e os questionamentos se fazem necessárias anotações de campo e comentários das entrevistas.

Como já citado, no primeiro capítulo, Erickson (2001) afirma que, aparentemente, as salas de aula costumam ser parecidas, embora não se possa deixar de salientar que cada sala de aula possui sua própria dinâmica de aprendizagem.

Com o intuito de se conhecer melhor o ambiente pesquisado, esse tipo de pesquisa, etnográfica, permite ao pesquisador capturar a dinâmica presente em sala de aula, assim como uma maior flexibilidade no plano de trabalho, de modo que a entrevistadora possa rever seu foco de investigação, reavaliar seus instrumentos de pesquisa, ajustando-os quando necessário, (ERICKSON, 2001).

Ainda, de acordo com André, para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio/político/cultural, (2003, p. 42).

E, dentre as várias possibilidades de se abordar sociolinguística e culturalmente o

fenômeno do *voseo*, optou-se pelo estudo da dimensão pedagógica, pois esta abrange as atividades desenvolvidas entre professor-aluno-conhecimento.

Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que o ensino da língua espanhola depende de uma abordagem que focalize a aprendizagem desta língua-alvo e sua cultura. Cumpre observar que o ponto de vista adotado no que se refere ao ensino de língua estrangeira é o da sociolinguística cujas pesquisas evidenciam que ao utilizar-se uma variante social o indivíduo está mostrando sua identidade, de onde vem e a qual grupo pertence, confirmando o que diz Bortoni-Ricardo quando afirma que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (2004, p. 33).

Quando uma criança chega à idade de ingressar no mundo da escola, ela passa também pela transição entre a cultura que obtinha antes de chegar à escola e a aquisição de uma nova cultura, pois no domínio familiar havia uma variação linguística utilizada pela criança e, ao ingressar na escola, deverá utilizar outra variação devida à aprendizagem “correta” da língua em determinados domínios sociais.

Mas esses falares regionais, ou variantes linguísticas, não apenas no Brasil são escondidos, camuflados. Em todas as culturas existem diferentes domínios sociais. No entanto, apenas determinadas variantes são consideradas como “corretas”, ocasionando os chamados apagamentos linguísticos¹².

Em qualquer comunidade linguística onde existam falares regionais, os detentores de maior poder transferem para suas variantes linguísticas o prestígio social que possuem. Segundo Bortoni-Ricardo, “o prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto falado em uma região pobre pode vir a ser considerado ‘ruim’ enquanto que o dialeto

¹² Cavalcanti afirma que no Brasil existe um mito de monolingüismo. Segundo a autora esse mito faz com que as minorias, comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português, (1999, p. 387), sejam apagadas.

falado em uma região ‘rica’ e poderosa passa a ser visto como um bom dialeto” (2004, p. 34).

O mesmo se passa com as variantes da língua espanhola. Nascida na Espanha, a língua espanhola possui diferentes traços lingüísticos que diferenciam não apenas o falar peninsular do americano, mas também os diferentes falares dos países da América que dela se utilizam como língua materna ou oficial. Muitos aspectos destas variações não são explicados, nem ao menos apresentados aos alunos, que constroem uma visão errônea do que se pode chamar de aprendizado de língua estrangeira.

Pautado na abordagem sociolingüística de ensino, defende-se neste trabalho a idéia de que, para que haja uma comunicação eficiente entre as pessoas, é necessário estudar a cultura dos membros da comunidade, pois “eso se justifica también por el hecho de que sin el conocimieto de estos componentes, una comunicación adecuada resulta difícil o imposible” (GODOY, 2001, p. 235).

Na tentativa de mensurar se era, e como era e é desenvolvido o estudo sobre a variante pronominal da língua espanhola, o pronome *vos*, é que se esperou encaminhar a presente pesquisa. Por se tratar de um trabalho de interação entre pesquisador e pesquisado, optou-se, então, pela abordagem etnográfica¹³, pois esta traz um entendimento das inter-relações entre o aprendizado dentro e o fora da sala de aula. Nomeia-se de cunho etnográfico porque se buscou compreender, através de um olhar de fora, o processo de ensino-aprendizagem da variante *voseo* pelos professores da região norte do estado do Paraná.

A investigação aqui apresentada serve para que implicações sociais e culturais sejam mais bem entendidas. Busca-se, também, investigar como o ensino de ELE tem sido desenvolvido nas escolas de Jandaia do Sul e Apucarana, no norte do Estado, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de ELE, pois acredita-se na importância de se fazer um trabalho sobre a

¹³ Entende-se por *estudo etnográfico* como sendo “um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, (ANDRE, 2003, p. 27).

prática pedagógica, no qual os alunos de espanhol como LE possam, além de adquirir a língua, desenvolver uma crítica cultural a partir dos aspectos (culturais) apresentados no ensino em sala de aula.

Segundo Clark & Peterson, “los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de la memoria a corto plazo, es decir, sobre aquello de lo que se está ocupando en aquel momento”, (1997, p. 452).

Entendendo que as entrevistas podem apresentar pontos e fatos concretos sobre o trabalho dos docentes, sua ocupação atual, dedica-se um capítulo para a análise do perfil socioprofissional de quem fala para a constituição da presente pesquisa, a fim de que fosse possível fazer a constituição dos saberes dos docentes. Para tanto, buscou-se desenvolver um trabalho no qual fosse exposta a trajetória pessoal-histórica e de formação profissional dos docentes por meio de um roteiro de entrevistas com os professores.

Essas entrevistas com os docentes, nas quais houve a participação de professores de língua espanhola, sejam eles falantes nativos ou não, visavam, primordialmente, aprofundar as questões pesquisadas, assim como elucidar como os docentes trabalhavam a variável lingüística *voseo* em suas aulas, e de que maneira apresentam o ensino/aprendizagem desta variante lingüística aos discentes, haja vista que “la conducta de los docentes en el aula afecta a la conducta de los alumnos en el aula, la que a su vez afecta al rendimiento de los alumnos” (CLARK & PETERSON, 1997, p. 448). As entrevistas foram encontros, dois, às vezes até três encontros com cada docente, constituídos por volta de uma hora de duração cada, nas escolas dos docentes, para que os professores pudessem participar da entrevista nos períodos em que estão cumprindo suas horas-atividade¹⁴. Esses educadores não foram escolhidos aleatoriamente, mas pelo fato de serem colegas da pesquisadora e por estarem mais acessíveis com relação à aproximação da

¹⁴ Horas-atividades é um termo usado para explicar o tempo que é dado ao professor na escola, fora de sala de aula, para a preparação de suas aulas e atividades escolares.

pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas com os professores também objetivavam elucidar diversas variáveis lingüísticas e extralingüísticas como escolaridade, idade, suas formações, sua escolha pelo magistério, entre outras, baseando-se nos estudos de Labov (1983) e Tarallo (1986).

No período de outubro de 2005, salvo em dezembro do mesmo ano, a maio de 2006, realizou-se uma pesquisa etnográfica escolar sobre *se* e *como* se apresenta o processo de ensino/aprendizagem da variante lingüística *voseo* por parte dos docentes, em algumas escolas do estado do Paraná. Participaram da pesquisa dois professores de duas escolas da cidade de Jandaia do Sul e seis docentes de duas escolas do município de Apucarana, ambas as cidades localizadas no norte do estado. Foram pesquisados professores, nativos ou não, que atuassem no ensino fundamental com a disciplina de língua espanhola, ainda que alguns deles também desenvolvessem atividades educativas em outros níveis de ensino e com outras disciplinas.

A partir da necessidade de se entender os conhecimentos dos professores a respeito da diversidade lingüística e cultural presente no ensino de língua espanhola, em termos específicos, buscou-se analisar a opinião dos educadores sobre como, e se, estes trabalhavam o ensino da variante pronominal *voseo* presente na língua espanhola em suas práticas pedagógicas.

Os professores foram entrevistados e as entrevistas, gravadas, tinham a duração de uma hora. Mesmo seguindo um roteiro, procurou-se deixar que o entrevistado tivesse liberdade e estivesse à vontade para falar sobre sua história profissional e de vida. Essa entrevista incluía tópicos gerais como idade, processo de escolaridade, opção pelo ensino de língua espanhola, entre outros, baseados em estudos de Labov (1983) e André (2003).

Foi também desenvolvida a análise dos livros didáticos pedagógicos utilizados pelos professores em suas aulas de língua, buscando verificar de que forma os livros didáticos dos terceiro e quarto ciclos (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental, utilizados pelos docentes pesquisados, apresentam o tema acerca da variante lingüística *voseo*.

A partir dessa metodologia, os dados que constituíram uma parte da análise desta pesquisa foram também coletados nos livros didáticos utilizados pelos professores participantes da pesquisa. Foi desenvolvida a análise desses livros buscando avaliar o uso da forma de tratamento *vos* na aprendizagem da língua espanhola pelos discentes. Esta análise foi desenvolvida da seguinte maneira: cada coleção de livros foi analisada por volume e esses volumes por unidades. Buscou-se encontrar, nessa análise, se havia alguma referência ao uso desta forma de tratamento e como este conteúdo é apresentado aos alunos em cada volume da coleção.

Para a organização dos dados escolhemos três enfoques da trajetória de constituição de vida dos professores entrevistados: 1) Trajetória pessoal; 2) Trajetória de formação dos Professores; 3) Trajetória de atuação no ensino fundamental.

4.1 Trajetória Pessoal

Como foi dito anteriormente, vários foram os fatores levados em consideração para a construção da presente pesquisa. Um dos fatores referia-se a idade dos pesquisados.

Oito docentes foram pesquisados, cinco mulheres e dois homens. Com relação à faixa etária desses professores, há cinco docentes que estão entre 20 e 40 anos, dois docentes na faixa etária de 40 e 50, e apenas uma docente com mais de cinquenta anos.

Todos os docentes iniciaram na carreira do magistério ainda muito jovens. Estes possuem famílias constituídas. Apenas duas das docentes pesquisadas trabalham como professoras concursadas na rede pública de ensino, mas também atuam no mercado privado de ensino. Os outros seis docentes alternam suas atividades profissionais em instituições particulares e públicas, mas nessa última como PSS, ou seja, no regime de Processo Simplificado de Seleção.

No aspecto familiar, os oito professores entrevistados são casados, apenas um docente afirmou não ter filhos. Talvez influenciados pela cultura moderna, da falta de tempo e da sobreposição das tarefas laborais sobre as domésticas, junto a uma possível dificuldade financeira, pode-se constatar que os professores entrevistados têm, no máximo, três filhos. Este ponto torna-se interessante no momento em que se vê que, na região, por ser predominantemente de atividades agrícolas no passado, região cafeeira, havia famílias que possuíam uma grande quantidade de filhos, além de outros fatores socioculturais, pois esta era uma das maneiras de se assegurar mão-de-obra para a ajuda familiar de propriedade rural. Com isso, pode-se afirmar que houve uma reestruturação familiar nesta região.

Devido a estes problemas, sobretudo as mulheres, relataram que há uma pequena dificuldade, às vezes, em conciliarem suas vidas afetivas ao trabalho, pois os efeitos da ausência ou da falta de tempo refletem na convivência em família. Isso se deve ao fato de muitos dos docentes possuírem uma grande carga horária semanal em sala de aula.

Importa ressaltar que o trabalho docente não se resume apenas à sala de aula, pois há a necessidade constante de preparação de provas, correção das mesmas, preparação de aulas, entre outras atividades. Mesmo com a recente conquista das horas-atividade, em que o docente organiza suas atividades, alguns deles julgam ser pouco o tempo para tal organização, pois há uma demanda muito grande de turmas para atender, visto que a disciplina de língua espanhola ocupa apenas uma aula, no máximo duas, na grade curricular das escolas particulares. Já na escola pública, o tempo destinado ao ensino da língua é maior, pois, ao trabalhar no CELEM, o professor ministra três horas semanais de aulas para cada turma, mas há um agravante: a falta de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, como as citadas pelos docentes: falta de aparelhos de som, xerox, espaço para aulas de vídeos, entre outras.

4.2 Trajetória de Formação dos Professores

Investigados sobre suas formações ainda no ensino médio, constatou-se que todos os professores entrevistados formaram-se no setor público no ensino médio, podendo ser categorizados em três grupos de formação de professores.

A maioria dos docentes, quatro ao total, teve sua formação em áreas técnicas específicas como, por exemplo, no curso de contabilidade. Outro grupo teve suas formações no âmbito do ensino médio em diferentes áreas como: básico de saúde, um docente; educação geral, um docente. Uma docente disse ter feito, além de contabilidade, ciências biológicas.

Um terceiro grupo apresentado na pesquisa, composto por dois professores, formou-se na área do magistério, sendo que uma delas já havia declarado ter sido formada também em contabilidade como outra opção em seu ensino médio.

Quanto ao ensino superior e de pós-graduação, nota-se uma predominância na construção dessas formações voltada para a formação em instituição particular. Esta predominância na formação dos docentes em instituições privadas pode ser atribuída, talvez, pelo fato de, no município de Jandaia do Sul, haver somente uma Faculdade de Letras e essa ser de ensino particular.

De fato alguns docentes disseram que não poderiam se deslocar para estudarem em outras instituições de ensino público, em outros municípios, como Londrina e Maringá, cidades próximas.

Dos oito docentes pesquisados apenas uma educadora possui uma trajetória em instituição pública. Esta docente teve uma trajetória pública no ensino superior e uma trajetória particular

em sua pós-graduação.

Com relação aos cursos de graduação, todos os professores pesquisados possuem formação em Letras com habilitação em português e língua espanhola. Existem três docentes que possuem dupla formação: são habilitadas além de português e espanhol em outras línguas como francês e inglês e respectivas literaturas, pois fizeram adaptação de suas graduações, cursando dois anos a mais, para que tivessem a habilitação da língua que lhes faltava, nesse caso, espanhol.

Observou-se, também, por meio da entrevista, que todos os docentes possuem a pós-graduação *lato sensu*, mas nenhum dos oito possui a pós-graduação *stricto sensu*, sendo que apenas duas docentes relataram estarem desenvolvendo seus mestrados em Assunção, Paraguai, em uma instituição particular.

A pós-graduação é um fator importante com relação ao avanço dos professores no Plano de Cargos e Carreira do Estado, ou mesmo para um contrato anual, pois, com isso, obtém-se uma melhor remuneração, ainda que os cursos não sejam na área de atuação dos educadores. Mas no ensino público ainda não há remuneração para o professor caso este obtenha uma pós *stricto sensu*. Não se pode afirmar, mas, talvez por este fato, a maioria dos docentes não tenha optado ainda por este aperfeiçoamento em seus estudos.

A entrevistadora também perguntou aos educadores qual foi o motivo que os levou a optar pela carreira de professor e, sobretudo, de professor de espanhol. As respostas se dirigiram quase para o mesmo ponto. Dois docentes afirmaram escolher a carreira pelo fato de gostarem da língua e por que já trabalhavam como docentes de línguas antes mesmo de fazerem a faculdade. Outros motivos foram também encontrados como o fato de duas docentes se declararem filhas de imigrantes espanhóis. Isso fez com que elas entrassem em maior contato com a língua desde criança, e esta convivência com o idioma as ajudou a gostarem mais da língua que escutavam no âmbito familiar e optarem por aprender mais sobre ela.

Duas docentes afirmaram que optaram pela língua espanhola na graduação pelo fato de não se identificarem com a língua inglesa. Outra docente afirmou que escolheu a carreira de Letras como última opção, pois, na instituição escolhida, esse era o único curso disponível e que lhe chamou a atenção, mas agora se diz feliz com a profissão.

Uma professora afirmou escolher a carreira de Letras e a língua espanhola para ministrar aulas pelo fato de gostar de aprender sobre línguas e, conseqüentemente, sobre suas culturas.

Todos os docentes pesquisados afirmaram que a graduação que fizeram não lhes deu base suficiente para o trabalho com o ensino de língua espanhola. Alguns atribuíram essa lacuna em suas formações ao fato de não poderem se aprimorar na língua. Quer-se aqui deixar claro que, neste trabalho, não se está julgando o trabalho da instituição formadora dos docentes.

Outro fator apontado pelos professores foi o de não estudarem sobre as culturas e variantes dos diferentes países de fala hispânica durante a faculdade. Afirmaram que esta falta de conhecimento lhes prejudica hoje para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Pode-se constatar também, analisando outra pergunta, que três dos professores entrevistados não passaram por cursos anteriores na língua espanhola, ou seja, tiveram contato com a língua apenas em suas graduações. Dessa maneira, não houve o desenvolvimento de uma base suficientemente desenvolvida por eles quando entraram na graduação. Alguns nunca tiveram contato com a língua espanhola. Isso gera um problema na interação comunicativa com a língua e, conseqüentemente, com seu ensino. Cinco docentes, dos oito entrevistados, afirmaram ter contato com a língua espanhola antes da entrada no curso de Letras. Dentre estes, um é nativo, nascido na Argentina; outros quatro professores relataram que o primeiro contato com a língua espanhola foi feito através do CELEM. As outras três docentes afirmaram estudar a língua por primeira vez apenas na faculdade e, mesmo assim, sem a inserção em cursos paralelos.

Apenas dois professores já eram docentes de língua espanhola antes de começarem a

graduação. Um docente é nativo, nascido na Argentina, o outro é brasileiro e leciona a disciplina desde 1994. Eles, quando entrevistados, disseram que estavam preparados para o trabalho com as diversidades culturais apresentadas pela língua espanhola. A mesma resposta foi dada por outros professores. Ao serem perguntados se eles se sentiam preparados para o trabalho com a heterogeneidade lingüística da língua espanhola, mais três docentes afirmaram que estavam preparadas para o trabalho com as diversidades culturais e lingüísticas da língua espanhola. Mas três professoras afirmaram que não se sentem preparadas, pois, segundo elas, a cultura que provém desta língua é muito ampla e elas receberam informações sobre a língua e cultura apenas de países que geralmente são tomados como base para o ensino como Argentina, Uruguai e Espanha. Relataram que foram pouquíssimas as vezes em que estudaram algo sobre Porto Rico ou sobre Venezuela, países que não recebem tanta atenção sobre seus aspectos sócio-culturais.

Quando perguntados sobre como se poderiam superar estas dificuldades no ensino, quatro docentes afirmaram que estas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho com a língua e suas diversidades poderiam ser superadas caso houvesse mais cursos de aperfeiçoamento para docentes. Disseram também que, se as escolas que ofertam a disciplina de línguas tivessem mais estrutura, seus aspectos pedagógicos, como xérox, retro-projetor disponível e até mesmo aparelhos de sons que funcionassem, assim como a presença de laboratórios para o trabalho com a língua e material bibliográfico para trabalhar com as variantes lingüísticas da língua espanhola, o trabalho seria mais produtivo. Outras duas docentes afirmaram que a má remuneração faz com que o professor não possa se especializar, pois os livros, em sua maioria, são importados e custam muito caro, além de não haver possibilidade de viagens para outros países, para o conhecimento de suas práticas sócio-culturais e, conseqüentemente, do uso da língua *in loco*.

Dois docentes acreditam que, caso fosse aberto mais espaço para a língua espanhola nas grades curriculares dos colégios particulares, o trabalho poderia trazer um melhor desenvolvimento, pois, com apenas uma aula semanal, não há possibilidade de se desenvolver

um trabalho com os aspectos culturais da língua. Acrescentam que, como a escola adota um livro, a maioria dos pais acredita que somente usando o livro o aluno estará aprendendo a língua. Nesse caso, o professor é obrigado a seguir o material didático e a terminá-lo no tempo previsto caso não queira que os pais dos alunos se sintam prejudicados por terem comprado um livro e seus filhos não o estarem utilizando.

Uma última pergunta referia-se à satisfação profissional do docente de língua espanhola com relação a seu trabalho. Apenas duas docentes afirmaram não se sentirem satisfeitas como profissionais e atribuíram esta insatisfação ao fato de o professor ser desprestigiado frente à sociedade. Os motivos para este desprestígio foram vários. Relataram os docentes que a disciplina “não reprova” e, devido a isso, eles não sentem que esta matéria desperta maior interesse nos alunos para desenvolverem seus estudos. Disseram também que a carga-horária destinada à disciplina de língua espanhola é de no máximo duas aulas semanais, sendo na maioria das escolas uma aula semanal apenas, no ensino fundamental. Devido a esse descaso com a disciplina, os docentes não se sentem importantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Sobre suas realizações profissionais com o ensino de língua espanhola, seis docentes afirmaram se sentirem realizados. Disseram que, apesar dos salários baixos, da falta de estrutura nas escolas, da desvalorização da disciplina frente às outras no currículo escolar e da desvalorização do professor frente à sociedade, eles se sentem satisfeitos pelo fato de verem que, mesmo sendo poucas as horas disponíveis para o estudo de língua espanhola, são muitos os alunos que continuam estudando a língua em instituições particulares e assim fazendo com que a língua seja, talvez, futuramente, mais valorizada como instrumento de uma cultura ampla, pois “a expansão de línguas com sucesso facilita também a propagação de idéias e valores próprios” (AMMON, 2003, p. 21).

4.3 Trajetória de Atuação no Ensino Fundamental

Os dados que aqui serão apresentados se referem à maneira como o professor de língua espanhola se relaciona com sua disciplina e a forma como está inserido no ensino da mesma, nos municípios de Jandaia do Sul e Apucarana, no norte do estado do Paraná.

Dentre os oito professores entrevistados, nota-se que grande parte desses docentes possui um tempo de atuação significativo como profissional de educação, entre quatro a doze anos de carreira, aproximadamente.

Segundo os resultados visualizados com a coleta de dados, os educadores pesquisados possuíam vários perfis. Há um grupo, de quatro professores, no qual predomina um tempo de atuação no ofício por mais de dez anos. Outro grupo atua na área educacional há menos tempo que o grupo anterior, havendo professores com experiência entre quatro e seis anos de profissão. Quatro docentes entrevistados iniciaram suas atividades diretamente no ensino fundamental, os outros quatro professores iniciaram suas atividades profissionais no ensino infantil. Portanto, pode-se concluir que os educadores são profissionais que já atuam há um longo tempo na ação docente.

Com relação às instituições em que trabalham, há dois profissionais que atuam somente em instituições públicas e três somente em instituições particulares. Outros três docentes atuam em instituições públicas e particulares. Apenas um docente atua no Ensino Fundamental e também em uma Instituição do ensino superior, na cidade de Apucarana. Os outros sete docentes atuam no Ensino Fundamental e também no ensino médio.

Os docentes relataram ainda sobre o número de instituições em que atuam. Apenas uma docente leciona em uma escola, sendo esta uma instituição particular. Os demais professores, sete ao total, lecionam em duas ou mais escolas.

Alguns docentes lecionam apenas língua espanhola, enquanto outros lecionam também a

língua portuguesa, filosofia e literatura brasileira. Apenas uma docente afirmou lecionar uma disciplina que não é de sua área de formação, filosofia, fato comum nas escolas públicas que, por falta de profissionais formados na área, remanejam outros docentes com formação em áreas afins para o trabalho em sala de aula.

O fato de os docentes se dividirem entre vários locais de trabalho pode dever-se à pequena carga horária destinada a línguas estrangeiras nas grades curriculares dos colégios particulares, haja vista que, no ensino público, a língua espanhola não participa da grade curricular de nenhum nível de ensino, nem fundamental nem médio, mas está presente na escola pública através do CELEM, no contra-turno. Dessa forma, os docentes são obrigados a dar aulas em mais estabelecimentos para que consigam manter o padrão salarial que desejam.

Na cidade de Jandaia do Sul, há três colégios que oferecem o ensino de língua espanhola no ensino fundamental. A pesquisa foi feita em duas escolas. Em uma escola pesquisada, Colégio São Marcos, duas aulas semanais são destinadas à língua espanhola no ensino fundamental. Este colégio não oferta vagas para o Ensino Médio. Já no Colégio Pointer, a disciplina ocupa o espaço semanal de uma hora-aula.

No município de Apucarana existem mais escolas que ofertam a disciplina de língua espanhola no ensino fundamental, mas no colégio pesquisado, um particular, o Colégio São José, a carga horária também se restringe a uma aula semanal em todas as turmas de ensino fundamental.

Já no colégio público, Colégio Estadual Santos Dumont, a carga-horária é de três horas semanais. Neste colégio há o funcionamento do projeto estadual chamado Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, já apresentado anteriormente.

Duas das docentes que ministram aulas nestes estabelecimentos públicos foram contratadas através da realização de um concurso realizado no ano de 2004, para a contratação de professores

de língua espanhola.

Com relação à carga-horária, o perfil que prevalece é o de educadores com, no mínimo, 24 horas semanais de trabalho, sendo que, dentre os oito profissionais entrevistados, apenas uma docente trabalha “apenas” 24 horas semanais. Há três docentes que trabalham 40 horas semanais, ministrando aulas das disciplinas de espanhol e também de português; os outros alternam entre 30 e 40 horas.

Além da carga horária do estado, algumas vezes trabalhando também em instituições particulares, há docentes que desenvolvem uma atividade paralela ao magistério. Isso não representa uma prática comum entre os docentes, mas foi constatada a presença de duas atividades para o aumento da renda familiar: atividades empresariais, filmagens, artesanato, mercado imobiliário. Essa dupla jornada de trabalho tem implicações na produtividade e na construção dos conhecimentos dos docentes, pois o docente tem uma maior limitação em seu tempo para a preparação de suas aulas.

Quanto às expectativas dos docentes relacionadas a projetos futuros em suas formações, a maioria do grupo pretende fazer pós-graduação *stricto sensu*, para um possível melhoramento de suas atividades como docentes e a busca da abertura de novas perspectivas como docentes de outros níveis de ensino. Apesar de expor uma parcela pequena do grupo dos professores estudados, alguns disseram que, por estarem casados, não há mais tempo para o desenvolvimento destes estudos.

Quanto à produção científica, nota-se que há uma grande parcela que não se dedica à atividade reflexiva para o aperfeiçoamento científico. Dentre os oito docentes entrevistados, quatro não possuem nenhuma produção científica, embora informem que participam de congresso, mas sem a realização de artigos ou produções científicas de qualquer gênero. Os quatro outros professores afirmam que participaram de congressos como apresentadores de comunicações, mas nenhum trabalho completo foi publicado em anais de congressos. Cinquenta

por cento dos professores pesquisados não se aprofundam em questões científicas, não unem à docência em sala de aula a capacidade reflexiva da educação, não transferem suas experiências reais para o plano de reflexão. Ao conversar com os docentes pôde-se constatar que eles desejam participar de cursos, mas a dedicação ao trabalho, muitas vezes de mais de 30 horas semanais, e a responsabilidade familiar lhes toham as oportunidades.

Investigados também sobre suas participações em cursos de aperfeiçoamento, constatou-se que todos os docentes participaram de cursos de aperfeiçoamento nos últimos anos. Duas docentes participaram de congressos voltados à língua espanhola em instituições universitárias como UEL (Universidade Estadual de Londrina) e USFC (Universidade Federal de Santa Catarina). Três docentes afirmaram participar de encontros organizados pelo ensino público, num espaço conhecido como Faxinal do Céu. Este local foi inaugurado na gestão governamental de Jaime Lerner, no final do ano de 1995, e visa reunir professores de todo o estado do Paraná para cursos de “reciclagem” em suas áreas de atuação. Outros três professores afirmaram participar de cursos em suas próprias escolas referentes à maneira como trabalhar com os materiais didáticos escolhidos.

Os professores afirmaram que nem sempre é possível participar de cursos como estes devido ao fato de darem muitas aulas, o custo ser alto para o deslocamento e principalmente pelo fato de as universidades que estão próximas à região, UEL e UEM, não oferecerem tantas possibilidades de cursos de aperfeiçoamento como antigamente. Relataram que muitas vezes não há divulgação suficiente da realização de congressos, seminários. Disseram que quando eles são avisados da realização de um curso, as inscrições para o mesmo já acabaram e eles ficam impedidos de participar.

Resumindo o perfil dos docentes pesquisados há: um predomínio do gênero feminino; um grupo de docentes com mais de 20 anos de idade, e outro grupo com mais de quarenta anos. Com relação ao estado civil, todos os oito docentes são casados, com uma média de um a três filhos

no máximo; apenas um docente não tem filhos. Quanto à realização de estudos dos docentes, no nível secundário, ou Ensino Médio, estes foram desenvolvidos em instituição pública. A representação geral dos cursos no ensino médio centra-se em contabilidade seguido do curso de magistério.

A graduação dos docentes foi realizada em instituições particulares, sendo a FAFIJAN (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul) a instituição na qual a maioria dos docentes, sete ao total, tiveram suas formações. Já em relação ao curso de Pós-graduação, *Lato Sensu*, todos concluíram seus estudos na área de espanhol e em instituições particulares (FAFIJAN e SOET – Sociedade Nacional de Ensino e Tecnologia). Há um grande número de professores que atuam no setor público, sendo que cinco professores atuam concomitantemente no setor público, enquanto três docentes atuam apenas no setor particular.

Constatou-se que os professores do ensino fundamental são também professores do ensino médio. A carga horária de trabalho docente está entre 24 a 40 horas semanais, sendo que apenas uma docente trabalha 24 horas semanais. Além da disciplina de espanhol, os docentes entrevistados lecionam também português, filosofia e literaturas.

Por fim, não foi constatado que há um trabalho voltado para a produção artístico-científica, pois os professores pesquisados disseram não possuir artigos publicados.

A partir dos dados levantados e interpretados acima, apresenta-se um quadro com as sínteses de fatores positivos e negativos para o ensino/aprendizagem de ELE interpretado através das entrevistas com os docentes.

Fatores Positivos e Negativos para o ensino/aprendizagem de ELE:

<u>Pontos Positivos</u>	<u>Pontos Negativos</u>
1. Todos possuem experiência de mais de quatro anos no ensino fundamental; 2. Todos possuem a formação na área de Letras-Espanhol; 3. Todos os docentes possuem especialização <i>lato sensu</i>; 4. Cinco docentes escolheram a disciplina de espanhol por amor à cultura e à língua; 5. Em sua maioria, seis docentes, estão satisfeitos com suas profissões, apesar das dificuldades; 6. A maioria dos docentes deseja prosseguir numa pós-graduação <i>stricto sensu</i>; 7. Todos os docentes participaram nos últimos dois anos de congressos, seminários para aperfeiçoamento profissional.	1. Grande carga horária aliada ao trabalho familiar dificulta a possibilidade de aperfeiçoamento para a disciplina; 2. Graduação, para todos, não lhes deu base para o trabalho docente; 3. Falta de recursos como aparelhos de rádio, xérox, para o trabalho docente; 4. Grande parte dos docentes, cinco, leciona além de espanhol, outras disciplinas como filosofia, português, literatura brasileira; 5. Carga horária pequena, no máximo, duas aulas semanais, para o desenvolvimento do trabalho com a língua e suas variantes; 6. Desenvolvimento de atividades paralelas ao trabalho docente como, artesanato, mercado imobiliário; 7. Quatro são os docentes que não possuem produções científicas.

5 O PROFESSOR E SUAS POSTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DIANTE DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

5.1 O Ensino/aprendizagem da Variável *Vóseo* pelos Docentes

Como já explicitado no capítulo 4, todos os oito professores entrevistados são formados no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Apenas uma, entre os oito docentes, possui uma trajetória no ensino superior público. Referindo-se à pós-graduação desses professores, todos possuem a pós-graduação *lato sensu*.

Analisando as perguntas que foram feitas aos entrevistados, pôde-se perceber que, quando questionados sobre quais são seus objetivos ao prepararem uma aula, apenas uma docente, a professora F, disse privilegiar o ensino de variantes.

Docente F- Meus objetivos quando preparo minhas aulas é o de visar a aprendizagem do aluno, a melhor maneira dos alunos aprenderem, as variantes, as diferenças da língua, o que tem de parecido e diferente da nossa língua.

Os sete outros professores afirmaram que buscam ensinar seus alunos de maneira que eles gostem das aulas e se interessem pela língua. Nenhum dos profissionais falou sobre o ensino de variantes lingüísticas, a não ser relacionada ao léxico. Ensina-se o léxico somente nos momentos em que apresentam as músicas, DVDs, clips de cantores conhecidos em algum momento musical. Mas pode-se perceber que essa apresentação sobre o léxico é tomada sempre tendo como base os usos na Espanha comparados às variantes da América.

Docente B - Sempre que eu preparo uma aula eu quero preparar assim o mais atrativa possível para que o aluno aprenda de forma gostosa e pra que eles se tornem cidadãos críticos. Pra isso uso vídeo, jogos, músicas da moda, essas coisas.

Sobre seus materiais didáticos, cinco docentes disseram utilizar o material “Español sin Fronteras”, da Editora Scipione, em suas aulas. Uma professora afirmou utilizar o material “¡VALE!”, da Editora Moderna, e outro docente disse elaborar seu próprio material intitulado “Español Creativo”. Dos oito entrevistados, a maioria, cinco docentes, afirmou escolher seus materiais sem a intervenção da escola. Os outros professores, dois no total, disseram também que algumas vezes utilizam materiais escolhidos pela coordenação das escolas. Esta escolha geralmente envolve o custo do material e nem sempre privilegia uma melhor qualidade didática.

Professora B – A última palavra na escolha do material é a minha, mas como nossa escola se preocupa com o custo do material, a gente sabe que tem material melhor no mercado, mas o custo é muito elevado então a gente opta pelo material bom, mas também que o preço seja compatível.

Quando perguntados sobre como o material didático, utilizado por eles, apresenta aspectos culturais, variações lingüísticas da língua, os docentes que utilizam o material “Español sin Fronteras”, cinco no total, afirmaram que há, nesse material, aspectos que exploram pouco a parte cultural da língua. Afirmaram que, apesar de haver muitos textos, eles são um pouco descontextualizados. Os cinco docentes afirmaram, ainda, que os quatro volumes desta coleção apresentam sim a cultura de alguns países, mas de maneira reduzida e sem contextualização. Um professor afirmou que essa coleção dá ênfase à parte gramatical da língua, deixando de lado as partes de variedades lingüísticas e culturais.

Professor D – A base desse material é a gramática.

De acordo com os docentes, esse material, de maneira geral, não prima pelo ensino de cultura, mas ainda pelo ensino de normas e exercícios repetitivos.

Outras duas docentes utilizam em suas aulas o material didático “¡Vale!”. As professoras afirmaram que esse material apresenta aspectos culturais e variações, mas, na fala de uma professora, pôde-se perceber que estas apresentações aos discentes também deixam a desejar e não privilegiam a diversidade cultural presente na língua.

Docente C - Esse material tem texto sobre cultura, mas traz de maneira vaga, sem seqüências. Eu não gosto desse material, acho que o texto é muito fora da realidade das crianças, e faz com que as crianças não gostem da língua.

Apenas um docente afirmou que seu material, “Español Creativo”, é completo. Ele mesmo prepara o material com que trabalha. Em sua opinião,

Docente A – O material foi feito de maneira tal que abranja todas as necessidades do aluno, a gramática, logicamente, quando se necessita conhecê-la, mas também a cultura, pois se aprendermos apenas a língua e não a cultura, nós não teremos aí um trabalho completo. Pois o material é bom para o uso que se faz.

De maneira geral, pode-se perceber, nas falas dos docentes, que estes não conseguem privilegiar o ensino de cultura por diversos fatores, sendo que um deles pode ser atribuído ao fato de alguns materiais didáticos não darem suporte para este ensino, mas privilegiarem o ensino tradicional baseado em normas e exercícios estruturais.

Quando perguntado aos docentes se estes acreditavam faltar algo no material usado que pudesse promover com maior ênfase a aprendizagem da cultura da língua espanhola, a resposta foi unânime em afirmar que seus materiais didáticos deveriam privilegiar mais o ensino de textos informativos sobre a cultura de diversos países de fala espanhola e não somente sobre a Espanha.

Uma docente afirmou não poder ensinar muito sobre variantes e cultura pelo fato de não saber sobre elas, não viajar e não poder passar a seus alunos as diferentes formas de falas e de significado das palavras presentes na língua espanhola.

Docente B – Faltam mais informações culturais sobre os países hispano-hablantes. A gente não tem todo esse conhecimento.

Docente E - É difícil um material que seja completo. Mas acredito que ele apresenta pouco a cultura da Língua Espanhola.

Docente F – Mas este material poderia trazer mais informações sobre a cultura dos países de cultura hispânica, como tradições, costumes, mais vocabulários, expressões idiomáticas, sobre o cotidiano deles, porque fica bem vaga essa parte.

Quando se pesquisou como o docente ensinava a cultura em sala, foi-lhes feita uma pergunta sobre como eles trabalham a diglossia presente na língua. Diglossia é aqui entendida como foi exemplificada por Azevedo, que afirma que esta palavra “se aplica a la relación entre las lenguas. Hay diglossia cuando en una comunidad lingüística coexisten (a) dos variantes de una lengua o (b) dos lenguas distintas que cumplen funciones comunicativas complementarias”, (1992, p. 353).

No momento da entrevista foi explicado aos docentes que diglossia pode ser entendida como sendo um fenômeno que ocorre em relação a uma mesma língua e suas variantes ou várias línguas em um mesmo território ocupando funções diferentes dentro de uma mesma comunidade.

Mas essa idéia de diglossia não é praticada por alguns professores de língua que prestigiam algumas variantes em detrimento de outras. Ao se ensinar a língua espanhola, deve-se ter sempre muito cuidado com o ensino de variantes, pois há inúmeras variantes e línguas que dela fazem parte ou dividem espaço, como as outras três línguas existentes no território espanhol, catalão, galego e vasco, assim como as inúmeras variantes americanas.

Analisando as respostas dos professores, pode-se constatar que dois docentes afirmaram que não trabalham com as diferenças lingüísticas devido à falta de tempo para o desenvolvimento deste trabalho. Outros dois educadores disseram que, por não se sentirem preparados para ensinarem estas diferenças lingüísticas, eles não explicam a seus alunos as diferentes maneiras de se falar espanhol, tanto americano quanto espanhol peninsular.

O docente A afirmou que se sente muito preparado para o trabalho com a diglossia da língua espanhola, pois possui muita experiência e conhecimento sobre o assunto. Afirmou também que ensina a seus alunos, ainda na explicação do alfabeto, quais são os sons possíveis das letras espanholas que podem ser encontrados em diversas regiões.

Docente A - Quando da primeira aula eu vou passando o alfabeto e vou comentando com os alunos as possíveis variações que estas letras sofrem nos 21 países de *habla* espanhola. Eu comento com eles as diferenças que ocorrem para que eles, tendo esse conhecimento, e ao deparar com ela um dia, mais tarde, tenham domínio da situação e não fiquem sem ter a formação para tal.

Mas a professora G afirma que, ao trabalhar a diglossia da língua espanhola, se atém apenas ao ensino das línguas espanholas peninsulares. Diz também não ter tempo para a explicação das variantes americanas, pois suas aulas não lhe dão tempo suficiente para trabalhar com as mesmas.

Docente G - Cuando trabajo cultura presento las lenguas de España, no las otras variedades, no me sobra tiempo para eso.

Por fim, a docente H afirma que trabalha a diglossia da língua espanhola, mas como sua base para as aulas é o uso do material didático “¡Vale!”, a professora afirma que não pode se ater

muito a essas diferenças, pois o livro não traz muitas informações sobre o assunto.

Docente H - El material que utilizo, ¡VALE! presenta poco las variaciones, la diglossia, pero intento mostrar la importancia a mis alumnos.

Interessante é a análise da entrevista da professora E. Esta docente diz que quando apresenta a seus alunos as variantes da língua espanhola ela o faz de modo a não desprestigiar nenhuma delas, pois cita que todas são importantes, pois constituem a língua. Mas, analisando o final de sua explanação, ela afirma que às variantes americanas relega o segundo plano em sua entrevista, pois as apresenta de forma superficial.

Docente E - Ao trabalhar com a língua eu apresento a diglossia do espanhol, apresentando as variantes, de maneira de que nenhuma seja visto mais importante que outra, mas apenas as da Espanha. A da América é apresentada como conhecimento apenas superficial.

Nesta fala da professora E pode-se constatar o cerne de todo o trabalho aqui discutido. Ainda há docentes que, mesmo inconscientemente, têm uma idéia errônea sobre o conceito de que somente o espanhol peninsular é digno de estudo e de divulgação. Uma pena, pois muito se perde sobre o ensino de aspectos culturais e variacionais com esse pensamento estigmatizado e preconceituoso.

Perguntados também sobre como eles se sentem ao trabalharem a língua espanhola em um país que fala português, uma língua com aspectos lingüísticos tão aproximados aos da língua espanhola, a maioria dos docentes, seis no total, afirmaram que é muito difícil. O fato de as línguas serem semelhantes faz com que alguns alunos subestimem a necessidade de sua aprendizagem.

Docente A - Devido à semelhança, nós sabemos que o espanhol e o português, bem como outras línguas, vieram do latim, com a semelhança em 72% seja na escrita e ou na fala do português e espanhol, faz com que muitos lusoparlantes creiam já ter o domínio do espanhol sem nunca ter estudado.

Um professor acrescentou a esse fato dificultador da semelhança entre as duas línguas o aspecto de algumas salas terem muitos alunos, em torno de 40 a 50, e, também por serem destinadas às aulas de línguas apenas duas horas semanais, isso no máximo, quando não são reduzidas a apenas uma hora semanal em algumas escolas.

Docente D - Acredito que trabalhar espanhol com apenas uma aula semanal é muito difícil, pois há pouco tempo para o desenvolvimento da disciplina voltada para a cultura e as turmas são muito numerosas, com mais de 40, 45, 50 alunos em cada sala. É muito difícil o trabalho para o professor.

Apenas dois docentes disseram que acham muito fácil trabalhar com a língua espanhola no Brasil e afirmaram isso devido ao fato de acharem que a semelhança entre as línguas faz com o que os alunos assimilem com maior rapidez e facilidade as normas da língua aprendida.

Docente B - Eu considero fácil trabalhar espanhol no Brasil porque as línguas são muito próximas e isso auxilia a aprendizagem e faz com que o aluno tenha vontade de aprender.

Descrevendo mais especificamente a fala dos docentes sobre o ensino da variante *voseo*, foram-lhes feitas três perguntas sobre o tema: como o professor trabalha a variante lingüística *VOSEO* em suas aulas? Qual a prática desenvolvida? Em quantas aulas trabalha com o tema e como este é desenvolvido?

De maneira geral, todos os docentes afirmaram que apresentam essa variante a seus alunos, mesmo que de modo superficial. A maioria deles afirma que dispensa explicação a

esta variante em apenas uma ou no máximo duas aulas. Os professores disseram que apresentam também alguns países e aspectos culturais, que utilizam a variante *voseo*.

Os docentes falaram também que os materiais didáticos que utilizam não privilegiam o ensino dessa variante e que em alguns materiais não há nenhuma referência à existência desta variante. Afirmaram também que, no momento em que a explicam, eles têm que levar informações à parte para que os alunos possam entender o assunto. Disseram, novamente, que o tempo para o trabalho com as diversidades é muito restrito, pois eles devem trabalhar com o livro e dar continuidade a ele e aos conteúdos.

Apesar de dizerem que apresentam a seus alunos esta variante, poucos foram os docentes que afirmaram utilizarem-se dessa variante. Apenas dois professores afirmaram utilizar a variante *voseo* com seus alunos: um professor, porque é falante nativo da língua espanhola, nascido na Argentina, país em que a variante *voseo* é estendida a todos os níveis sociais sem estigmatização; e outra docente que afirma utilizar a variante *voseo* com seus alunos por ser descendente de espanhóis de “fala americana”, ou seja, filha de uruguaios.

Perguntado aos professores como avaliam o uso dessa variante, a maioria dos docentes (sete) afirma que é importante o ensino desta pelo fato de a maioria do contato com falantes de língua espanhola ser desenvolvida e praticada com países vizinhos ao Brasil, ou seja, países da América Latina e suas variantes.

Dentre os oito docentes pesquisados, apenas uma docente afirmou que, além de não utilizar a variante, também não a explica a seus alunos porque não a considera importante. Acrescenta que o material didático que utiliza não traz essa variante e por isso não se atém a ela.

Docente C - Sobre a variante *voseo* nas aulas não acho que seja importante explicar essa variante. Eu apenas cito essa variante. Meu material não apresenta essa variante, apenas cita, muito superficialmente.

Pode-se constatar que os professores afirmaram que o ensino das variantes da língua espanhola, tanto peninsular quanto americanas, é algo muito importante e que deve ser privilegiado. Mas constatou-se que estes, quando perguntados sobre qual variante utilizam, em sua maioria, utilizam-se da variante peninsular para se comunicarem em espanhol com seus alunos. Cinco afirmaram utilizar-se da variante peninsular e apenas três docentes afirmaram optar pelas variantes americanas.

Talvez essa preferência pela variante peninsular venha confirmar a afirmação de que há uma dupla estigmatização em relação ao ensino de língua espanhola no Brasil¹⁵.

Quando os professores não explicam a variante *voseo* ou quando privilegiam o ensino de uma variante em detrimento de outra há o estigma instalado na aprendizagem. Pode-se constatar outra manifestação de estigma sobre a língua espanhola quando uma das docentes pesquisadas afirma, ainda no terceiro capítulo, que antes de aprender espanhol tentou aprender a língua inglesa, mas como não conseguia desenvolver-se oralmente em inglês, desistiu e optou pela língua espanhola que lhe parecia mais fácil e agradável, como pode ser observado na fala da professora:

Docente B - Eu fiz letras, primeiro Letras Inglês, e não consegui me realizar profissionalmente, mas como eu não conseguia falar em inglês, fiz cursos, fiz FISK e tudo, mas eu não conseguia e logo após que eu terminei de fazer a Faculdade de Inglês eu fiz Pós em Língua Portuguesa, mesmo assim não consegui me realizar e nem trabalhar. Aí eu fiz um Curso de Espanhol, me apaixonei pela língua espanhola, no primeiro dia de aula já sai falando muitas coisas e fiz adaptação (Faculdade) em língua espanhola.

Ao falarem sobre seus materiais didáticos, todos os oito docentes entrevistados foram unânimes em dizer que nenhum dos materiais utilizados em sala de aula apresenta a variante *voseo*. Neste sentido, o que se observou foi que não são trabalhadas as variantes com os alunos.

¹⁵ A dupla estigmatização referida no texto está explicada na página sete (7) desta dissertação.

Docente E – O material que utilizo apresenta de maneira bem sucinta o que é essa variante. Não traz nada a fundo.

Os professores afirmaram que há uma apresentação sobre aspectos culturais, sobre variantes, mas muito superficialmente, apenas como curiosidade em ambos os materiais, “Español sin Fronteras” e “¡Vale!”, e também no material “Español Creativo”, preparado pelo docente A, que em sua entrevista afirmou utilizar as variantes em suas aulas.

Preocupada em verificar como os educadores interagem com as propostas e diretrizes sobre o ensino de línguas estrangeiras, a entrevistadora também perguntou aos docentes se estes já leram os PCNs ou os DCEs. Todos os docentes entrevistados afirmaram ter lido os documentos sobre o ensino de línguas estrangeiras, mas todos também afirmaram que estes documentos não são adequados para o ensino de língua estrangeira. Disseram que, apesar de os PCNs e os DCEs serem documentos que auxiliam o trabalho do professor, poucas são as possibilidades de se colocarem as idéias, contidas nestes documentos, em prática no cotidiano escolar.

Docente F – Apesar de ter lido os PCNs de Língua Estrangeira e os DCE eu acho que tudo o que está escrito lá (nos documentos) ainda é muito fora da realidade, porque nosso dia a dia, de sala de aula, é bem mais deficitário que o que eles colocam lá como a gente poderia fazer, uma utopia porque se aquilo que está nos PCNs fosse verdade seria uma maravilha.

Para os docentes, há falta de respaldo da escola para o trabalho com a língua espanhola. Há também um estigma que é lançado aos professores de língua espanhola por seus próprios colegas, devido ao fato de esta língua ser considerada de fácil aprendizagem e relegada a um segundo plano, como foi relatado por uma docente durante a entrevista.

Docente C – Eu acho que o problema é que a própria escola discrimina a disciplina de língua estrangeira, principalmente de língua espanhola. Eu passei até por uma situação de discriminação na sala dos professores com a

professora de redação da minha escola, porque ela disse que “sempre os fraquinhos escolhem a língua espanhola”, isso me deixou muito nervosa.

Apenas uma docente, dentre os oito entrevistados, afirmou utilizar algumas sugestões das DCEs em suas aulas pelo fato de estas fomentarem o ensino voltado para a aprendizagem de cultura. Desta forma, segundo a docente, há o auxílio no processo de aprendizagem dos alunos, pois os educadores voltam mais seus objetivos e metodologias para práticas de ensino mais agradáveis para os discentes.

Docente H – Los PCNs y DCE dicen que la enseñanza de cultura es muy importante para la inserción de los alumnos.

O que se pôde perceber é um desencontro entre as propostas feitas pelos documentos sobre língua estrangeira e o trabalho dos docentes nas escolas. Todos os entrevistados afirmaram que há muitas dificuldades para se ensinar a cultura num ambiente onde há falta de tudo, começando com a falta de materiais apropriados para o desenvolvimento do ensino da língua.

Os docentes afirmaram também que falta um maior incentivo ao ensino de Língua Espanhola, haja vista que esta língua já poderia ter entrado nas grades curriculares do ensino médio devido a uma lei publicada no ano de 2005, mas ainda não encontrou respaldo das autoridades públicas, talvez pelo fato de ser considerada como uma língua relegada a um segundo plano.

5.2 O Livro Didático e o Uso do *Vós*

Nas últimas décadas do século XX surgiram muitos materiais didáticos de ensino da língua espanhola voltados para os aprendizes brasileiros. Com a escassez de livros nacionais

voltados para o ensino desta língua, era muito comum a utilização de livros importados nas salas de aula. Mas no final de década de 80, com o crescimento da língua espanhola no panorama econômico, algumas editoras nacionais começaram a lançar coleções para o ensino da língua espanhola.

Depois de um longo período sem prestígio educacional a língua espanhola ganha a coleção “Vamos a Hablar”. Este foi o primeiro livro lançado no Brasil, pela editora Ática, na década de noventa. Após o lançamento desta coleção que consistia em quatro volumes, voltado para o ensino tradicional, já citada anteriormente, pois seus objetivos são os de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa, houve a publicação de muitos outros livros didáticos nacionais.

Nesta parte do trabalho serão analisados apenas os livros didáticos pedagógicos dos professores participantes da pesquisa do ensino fundamental. A análise dos livros didáticos foi feita sob a perspectiva de Rivers que, discorrendo sobre o livro didático e sua importância para o ensino de línguas, afirma: “o livro determinará a maior parte das atividades didáticas da sala de aula. Ele próprio já traz implícito o que se resolveu sobre o que o aluno irá aprender, como irá aprender e quais as partes do trabalho que serão mais enfatizadas” (1975, p. 363).

A autora reconhece o valor do livro didático para as aulas de língua, mas afirma também que o professor não deve ficar preso ao livro didático como se apenas nele o aprendiz pudesse aprender tudo o que necessita para seu desenvolvimento na língua-alvo. O docente deve, segundo Rivers, desenvolver um trabalho no qual conscientize seus alunos sobre as atividades que estão sendo propostas, construindo dessa forma a aprendizagem de seu discente. Rivers propõe diversos itens que devem ser seguidos para a análise de livros

didáticos. Optou-se por apenas três itens por estarem mais próximos aos objetivos deste estudo. Segundo a autora

(a) No caso de haver diálogos, eles têm um cunho de realidade, são autênticos na linguagem e situação?; (b) O material fornece um retrato da vida no país estrangeiro equilibrado e leal?; (c) Realça contrastes entre a cultura estrangeira e a cultura dos seus alunos?

Sabendo que a língua constitui a herança sócio-cultural de uma comunidade, há também a importância de se reconhecer no livro didático as diferentes línguas espanholas presentes na construção de um material. Os materiais usados pelos professores não eram os mesmos e dessa forma foram analisados três materiais diferentes.

Dos oito docentes pesquisados cinco trabalham com o mesmo material didático pedagógico “Español sin Fronteras”, da editora Scipione. Os outros dois docentes trabalham com livros diferentes, “¡Vale!”, da editora Moderna, e um docente afirma trabalhar com uma apostila elaborada por ele mesmo, intitulada “Español Creativo”.

Foi analisado se era ou não e como era abordado o ensino da variante pronominal americana *voseo* nos métodos “Español sin fronteras; “¡Vale!”; “Español Creativo”, este último organizado pelo próprio docente.

O primeiro material didático analisado foi “Español sin fronteras”, publicado em 1996 e relançado em 2002, pela Editora Scipione. Optou-se para a análise neste trabalho dos volumes referentes à publicação do ano de 2002.

Esta obra foi escrita por Maria de Los Ángeles J. Garcia e Josephine Sánchez Hernández, e é composta por quatro volumes. Cada volume é dividido em seis unidades didáticas e cada unidade assume um tema e diferentes conteúdos gramaticais.

O primeiro volume desta coleção contém seis unidades. Na página 13, apresenta a variante *voseo* superficialmente no momento da explicação sobre os pronomes pessoais da

língua espanhola, mas apenas com intenção ilustrativa. Não há nenhuma referência cultural ou lingüística aos países que se utilizam desta variante pronominal para sua comunicação, nem ao menos atividades para o desenvolvimento do pronome. Há apenas uma pequena referência à Argentina como país no qual o *voseo* é utilizado com uma ênfase maior.

Há a apresentação de alguns países da América Latina, mas apenas no quarto volume da coleção. Diferenças lingüísticas de cada país não aparecem especificadas como variações lingüísticas, mas sim apenas como uma curiosidade cultural, de forma superficial.

Pela análise feita, pode-se constatar que a coleção é baseada na língua espanhola peninsular, devido ao léxico empregado nas suas atividades e em seus textos. Contudo, há uma preocupação com referências culturais. As autoras utilizam textos de autores hispano-americanos ao final de cada unidade. Esta parte do livro é apresentada como “Rincón de lectura”. Nesta parte as autoras apresentam um texto e, ao final, há informações sobre o autor e também uma breve história sobre ele. Apenas nestas partes, podem-se encontrar referências a aspectos culturais da língua espanhola americana. Apesar de esta coleção apresentar quatro volumes, não há, em nenhum momento, algum exercício ou texto que se refira ao uso do pronome *vos*.

A segunda coleção analisada foi o livro didático “¡Vale!”. Este material foi publicado no ano de 1997 e relançado com nova formulação em 2002, pela Editora Moderna. Optou-se, também, pela análise neste trabalho dos volumes referentes à publicação do ano de 2002. Esta obra foi escrita por Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello e é composta também por quatro volumes. Cada volume é dividido em doze unidades didáticas e cada unidade assume um tema e diferentes conteúdos gramaticais.

Pela análise feita, pode-se constatar que a coleção é também baseada na língua espanhola peninsular. As músicas que aparecem no material, para que haja o trabalho com a compreensão auditiva e perceptiva, são, predominantemente, advindas da cultura da Espanha.

Com relação ao ensino de pronomes sujeitos da língua espanhola, ou seja, a explicação entre os pronomes de utilização em situações informais (*tú* e *vos*), e situação formal (*usted*), ainda no primeiro volume da coleção, pode-se perceber que não há nenhuma referência ao pronome *vos* utilizado em grande parte da América.

Há a apresentação de alguns aspectos culturais de alguns países em todos os volumes da coleção. Essas partes são intituladas “Ventanita” e “Curiosidad”. Nelas aparecem pequenos textos que expõem datas comemorativas, curiosidades históricas, aspectos culturais e gastronômicos, entre outros, referentes a países da América Central e do Sul.

As diferenças lingüísticas entre alguns países, porém, não aparecem como variações lingüísticas, mas sim apenas como uma curiosidade cultural, de forma superficial. No primeiro volume desta coleção há uma unidade, mais especificamente a nona, que começa com a apresentação de quatro diálogos. Nestes pode-se perceber a presença de aspectos lingüísticos da Espanha, Argentina e Paraguai. Mas não há nenhuma explicação lingüística sobre as diferenças lexicais apresentadas nos diálogos. Caso haja o esclarecimento de algo sobre o léxico dos diálogos, isso fica por conta do conhecimento cultural e lingüístico do docente.

Ainda no volume um (1) do mesmo livro didático há, na página 85, um mapa da América Latina. Este aparece para que os alunos possam escolher entre as afirmações corretas e as falsas sobre determinados países e suas capitais. Não há nenhuma referência à cultura desses países nem a suas variantes lingüísticas. O que aparece é apenas a localização geográfica do país seguido de sua capital. Comida, música, festas, nada é apresentado aos discentes.

No volume três (3) do livro “¡Vale!”, página 61, encontrou-se um mapa da Espanha. Junto a este mapa há a apresentação de fotos de alguns lugares turísticos da Espanha e referências a aspectos culturais dos lugares apresentados. Houve, ainda, uma abordagem

mínima sobre aspectos da cultura nesta parte do livro, reforçando a idéia de prevalecer o ensino do espanhol peninsular no livro.

Ainda no volume três (3), da mesma coleção, foi encontrado, na página 89, um quadro que se referia a aspectos lexicais. Estes aspectos eram divididos de acordo com seus usos entre a Espanha e a América Latina. Não houve maior trabalho com uma possível explicação sobre as variantes e culturas destes países: apresentou-se o léxico, estudado de modo solto sem que as palavras fossem utilizadas, sem coerência entre as frases. O quarto (4) volume desta coleção não faz menção nenhuma a aspectos culturais, salvo nas partes já explicadas anteriormente, “Ventanita” e “Curiosidad”.

Da análise do material “¡Vale!” pode-se afirmar que não há nenhum capítulo dirigido especialmente para a cultura da língua espanhola americana em específico, sendo que, quando aparece, ela é apresentada apenas como uma curiosidade, sem maior importância.

O terceiro material analisado foi o “Español Creativo”, preparado pelo docente A. Este material é utilizado para a formação de alunos num Instituto Particular de propriedade deste docente e foi criado no ano de 1999.

O material apresenta um personagem, Jorjolex, inventado pelo professor para guiar os aprendizes pelos conteúdos do livro. Não há divisão por unidades, e os conteúdos aparecem de acordo com o seguimento didático preparado pelo professor. Há a inserção de poesias, de piadas, festas e também a apresentação de um pouco de história após a explicação dos conteúdos, mas sempre enfatizando a cultura peninsular.

Não há nenhuma referência ao pronome aqui pesquisado e muito menos a qualquer variação lingüística ou léxica, dos países da América. Em suma, a cultura americana não aparece em nenhum momento no material preparado pelo docente A. Isto mostra a

contradição entre o que foi dito por ele em sua entrevista e o que é desenvolvido pelo referido docente.

Docente A – Olha, eu trabalho todos os espanhóis possíveis, todas as diferenças lingüísticas.

A análise dos materiais didáticos dos docentes participantes da pesquisa evidencia que a cultura da língua espanhola americana não é considerada relevante por seus autores. Seus costumes, festas, variações léxicas e lingüísticas são apagadas, relegadas à curiosidade cultural, como se fossem consideradas estranhas, diferentes, não relevantes.

Este apagamento cultural traz implicações para os aprendizes que, de maneira errônea, creem que somente há uma maneira “correta” de falar, de ver o mundo. Assim, os discentes poderão desenvolver um conhecimento estigmatizado em relação à fala espanhola da região do Rio da Prata ou de outra região, afetando diretamente seus conceitos sobre os povos destas regiões por falarem de uma maneira que os discentes não consideram como uma fala “institucionalizada”.

Com esse apagamento cultural presente no ensino de língua espanhola pode-se afirmar que há também a estigmatização de povos, de suas culturas e de suas crenças, e, o mais grave ainda, é a valorização de apenas uma variante em detrimento de muitas outras e, conseqüentemente, de seus povos.

O escopo principal da análise dos materiais dos docentes era o de verificar de que forma os livros didáticos dos terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental apresentam o tema acerca da variante lingüística *voseo*. A surpresa foi grande ao verificar-se que nenhum dos três materiais pesquisados apresenta, ao menos, uma página ou uma atividade prática voltada à explicação deste pronome utilizado em quase toda a América Latina e parte da América Central.

5.3 O Ensino do Pronome *Vos* : uma Proposta Didática

Ao verificar como os docentes envolvidos na pesquisa apresentam o ensino de variantes lingüísticas, teoricamente como importantes, mas na prática pode-se afirmar que essa visão não é trabalhada, e também após observar o modo como os livros didáticos privilegiam a cultura peninsular em detrimento das culturas americanas, propõe-se nesta parte do trabalho uma proposta de ensino da variante *voseo* aos aprendizes brasileiros de língua espanhola. Não se quer com essa proposta ensinar nenhum docente a ensinar a língua, quer-se apenas apresentar aos professores uma das inúmeras maneiras de se trabalhar com as diversas variedades da língua e toda a cultura que advém desta riqueza lingüística.

A aula prima pela apresentação de histórias em quadrinhos da personagem Mafalda. Formando heróis e estruturando, muitas vezes, uma intensa crítica social, as histórias em quadrinhos (HQs) enfrentaram adaptações artísticas, variados formatos, comércio, público. Com a utilização desses desenhos, há a relação de interação do leitor com o mundo. Pode-se pensar, então, que com a utilização da linguagem das HQs acontece a formação de leitores que desdobram os dados que recebem, que transformam os estigmas que conhecem, que questionam o mundo em que vivem e a formação da sociedade a que pertencem. Assim, o texto da HQ constitui uma linguagem simples e prazerosa tornando o leitor parte integrante desse mundo.

Uma HQ pode apresentar um paralelo com a vida real, onde todos os conceitos coexistem e se interdependem. Os tipos sociais são representados, problematizados, ironizados e questionados no mundo dos quadrinhos.

Nessas histórias há a utilização, pela personagem Mafalda e por sua mãe, do pronome *vos*. Além da apresentação e da explicação do pronome, pode-se explorar o tempo histórico no qual a tira é ambientada, aspectos léxicos e gramaticais. A situação da Argentina nas décadas de 60 e 70

é também pano de fundo interessante para os alunos que muitas vezes, por serem jovens demais, não sabem das agruras do cenário político daquele tempo. Cumpre observar que a aula, que segue em anexo, é toda desenvolvida em língua espanhola.

Num primeiro momento, no plano de aula, foram explicitados para qual série será ministrada a aula, qual a idade dos alunos, e o tempo de aula que deverá ser utilizado para a realização das atividades.

A aula poderá ser iniciada com a apresentação de duas tiras de Mafalda. Uma das tiras, a primeira, apresenta a personagem Mafalda falando com sua mãe, supostamente, dentro de um supermercado. A segunda tira apresenta Mafalda, supostamente em sua casa, conversando também com sua mãe.

A sugestão dada aos docentes é que se apresentem essas tiras aos alunos, que sejam lidas as mesmas com eles e que se peça aos discentes que grifem alguma palavra que lhes chamou atenção por ser desconhecida. A partir da observação e da diferença entre os pronomes empregados pela personagem nas tiras e os pronomes estudados pelos alunos, estas atividades poderão ser desenvolvidas na prática de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Há também atividades práticas nas quais os alunos devem responder a perguntas referentes à interpretação das tiras lidas por eles, como (1). ¿Qué le pasa a la chica en la tira cómica número 1? ¿Con quién ella habla?; (2). ¿Qué hizo la chica en la tira número 2?; (3) ¿Cómo se dirige su madre a la chica?; (4) En la tira 2, el segundo cuadro, Mafalda habla con su madre y se dirige a ella utilizando un pronombre. ¿Cuál es?. Após a leitura das respostas dos alunos, poderá ser feita uma explicação sobre o que é o pronome *vos*.

A utilização de um mapa e a explicação de que esse pronome é usado em situações informais em alguns países da América Latina serão feitas após a leitura das tiras. Também, pode ser explicado gramaticalmente como o verbo é conjugado com este pronome. A aula pode ser

encerrada pedindo-se aos alunos para que leiam um texto sobre a origem da personagem Mafalda e para que realizem mais atividades sobre o texto, voltado para o conhecimento da variante lingüística do pronome *vos*.

Ao final há a sugestão para que se desenvolva uma pesquisa sobre o país de origem da personagem estudada e sobre a cultura deste país, assim como o estudo pode se estender a outros países que utilizam o pronome *vos*.

Músicas que empreguem o pronome *vos* também podem ser trabalhadas com os alunos mostrando os diversos cantores e os países que o utilizam, como Jorge Drexler, uruguayo, Juanes, colombiano, entre muitos outros. O importante é salientar a diversidade e fomentar a aceitação e respeito pelo *Outro*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo apresentaram-se a investigação, as reflexões e as análises sobre a diversidade lingüística presente no ensino da língua espanhola em um grupo de professores de espanhol, em escolas de Jandaia do Sul e Apucarana, região do norte do Paraná. Objetivaram-se discussões sobre língua e cultura enfocando o ensino voltado para a promoção da diversidade lingüística e cultura da língua espanhola, evidenciando a proposta de Hymes (1972) que prima pela competência comunicativa dos discentes.

Buscou-se, também, pesquisar mais especificamente como os docentes, participantes da pesquisa, abordavam a variante pronominal *vos* em suas aulas.

Os professores responderam as questões sobre suas práticas pedagógicas para a formação de um perfil profissional. O escopo deste mapeamento era o de conhecer qual era a visão destes docentes sobre as variantes lingüísticas da língua espanhola. É desejável que a análise dessa prática não seja tomada por uma visão dicotômica do tipo de bons e maus profissionais. Não se buscou aqui avaliar a competência dos docentes envolvidos na pesquisa, mas, investigar como eles desenvolvem suas práticas docentes em relação ao ensino de variantes lingüísticas da língua espanhola no cenário escolar.

Evidenciou-se, por meio da análise dos dados, que os docentes, em sua maioria, não privilegiam o ensino de variantes lingüísticas em suas aulas, primando pelo ensino voltado para o espanhol peninsular. Muitos foram os motivos dados pelos educadores para a opção de não ensinarem as variantes: falta de tempo, material não adequado, etc.

Outra conclusão da pesquisa foi o fato de a maior parte dos docentes, seis no total, não possuírem Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Constatou-se que a marca comum aos professores é o fato de que a maioria deles não alia seus conhecimentos práticos, suas vivências de sala de aula, a construções de um conhecimento teórico na tentativa de refletir sobre o

ensino/aprendizagem e melhorar o desenvolvimento de sua disciplina sobre uma concepção lingüístico/cultural do idioma espanhol, tanto peninsular como das Américas.

Observou-se também que nenhum dos três materiais didáticos utilizados pelos docentes, *¡VALE!*, *Español sin Fronteras* e *Español Creativo*, apresentava alguma referência ao ensino/aprendizagem sobre as variantes lingüísticas. Dessa forma, pode-se considerar que estes materiais não contemplam o que os PCNs (1998) e os DCEs (2005) sugerem com relação ao trabalho da língua estrangeira, pois

a aprendizagem de uma língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é sim uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (PCNs, 1998, p.38).

Quando o docente tiver conhecimento de que o uso das variantes lingüísticas significa não só ampliação de horizontes, como também a compreensão da complexidade de uma língua utilizada por países culturalmente diferente, os professores, bem como a escola, terão maior possibilidade de trabalhar com a exploração desse panorama rico e complexo como o da língua espanhola, pois

a interação só é possível quando o falante consegue de fato incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da sua própria tradição cultural, baseados nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. Para interagir é preciso não estranhar, não pré-julgar e não discriminar (GOETTENAUER, 2005, p. 69).

É possível ainda ao professor, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a diversidade lingüística e cultural da língua em foco, promover a compreensão de

como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando a variável lingüística presente nos diversos países da América e na Espanha.

Pode-se pensar então que a Língua Estrangeira e suas variáveis lingüísticas, no ensino fundamental, é parte da construção da cidadania, (PCNs, 1998, p. 41). E é neste sentido que o docente deve trabalhar sua disciplina de língua estrangeira. Porém, não foi o que se constatou sobre os estudos das variantes, apresentadas nos livros didáticos pesquisados.

Confirmou-se, em relação ao ensino de língua espanhola, a presença da dupla estigmatização, já mencionada em capítulos anteriores, devido ao fato de a língua ser considerada, talvez, de menor prestígio e também pelo motivo de vários professores privilegiarem o ensino da variante peninsular, de acordo com o levantamento dos dados, em detrimento de outras, igualmente importantes e ricas culturalmente.

Com o propósito de superar esta dificuldade foi proposta, no último capítulo, uma sugestão de prática de ensino/aprendizagem em sala de aula, na qual fosse privilegiado o ensino voltado para a diversidade da língua. Nesta proposta de prática pedagógica, primou-se pelo ensino da variante pronominal *vos*, tema do estudo desenvolvido na presente pesquisa.

O objetivo desta proposta não era o de ensinar aos docentes como darem suas aulas, mas, apenas, dar-lhes uma alternativa de como poderiam desenvolver uma aula voltada para a cultura e diversidade da língua espanhola, não reduzindo assim o conhecimento de seus alunos apenas a um caminho.

Adicionando-se a esta proposta, pode-se destacar a contribuição que a pesquisa pretendeu oferecer, pois, a partir de uma reflexão sobre o ensino de variantes, pode-se também promover, junto aos alunos, um conhecimento voltado para a curiosidade e tolerância sobre o diferente e sobre o novo.

Nas concepções de autores neste trabalho já mencionados como Brow (1994), Almeida Filho, (1998), entre outros, e contemplando também o que afirmam os PCNs (1998)

e as DCEs (2005) sobre o ensino de línguas, a cultura torna-se um objeto importante na aprendizagem do aluno. Ensinar língua não pode ser um fato minimizado a uma simples tarefa de tradução de palavras. Deve-se privilegiar, fomentar a cultura do *Outro* para a diminuição de “pré-conceitos”, pois, deve-se saber que o

papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, (OCEM, 2006, p. 133)

Não se busca argumentar a favor apenas do ensino voltado para variantes e a total rejeição da norma institucionalizada. Mas talvez a solução para este impasse seria o trabalho com a norma institucionalizada paralelamente ao ensino da variação cultural peninsular e das Américas, uma ao lado da outra, para que o aluno seja privilegiado em seu aprendizado.

Objetivou-se, ainda, minimizar possíveis processos de estigmatização sobre o diferente, o estranho, que há no ensino de língua espanhola e suas variantes, sendo, este estudo, apenas um apoio, e considerando que mais estudos e maiores mudanças poderão ocorrer na prática didática e pedagógica dos professores de língua espanhola, pois mudanças devem ocorrer e são muito necessárias para alcançarmos o objetivo de educação para a vida.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, R. C. *El Español a través de los Tiempos*. Madrid, Arco Libros, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- ALVAR, M.; POTTIER, B. *Morfología Histórica del Español*. Madrid: Gredos, 1983.
- ALKMIM, T. M.. Sociolingüística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à Lingüística*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.21-47.
- AMMON, U. Política Lingüística na União Européia com especial atenção a Língua Alemã. In.: *Palavra, Línguas em Contato*. HEYE, J.; SAVEDRA, M. (orgs). Rio de Janeiro, v. temático, no. 1, p, 11-29, 2003.
- ANDRE, M. E. *Etnografía da Prática Escolar*. 10ed. Campinas: Papirus, 2003.
- AZEVEDO, M. M. *Introducción a la Linguística Española*. New Jersey: Prentice Hall, 1992.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENEDETTI, A. M.. Variação Lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F; FREIRE, M. M. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- BERTOLOTI, V. *Tuteo y voseo en el Uruguay durante el siglo XIX*. Disp.em <http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos-lingua/>. Acesso em 8/setembro/2005.
- BOHN, H.; VANDEERSEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Ed.UFSC, 1988.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F; FREIRE, M. M. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- BORTONI – RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola: 2004.
- BORSTEL, C. N. Poliglossia em Contextos de ilhas lingüísticas. *Anais da 6ª Jell – Jornadas de Estudos Lingüísticos e Literários*. Cascavel: Edunioste, 2003, p. 109-125.
- _____. Sociolingüística: abordagens quantitativa e qualitativa. *Revista Línguas & Letras*. v.2 e1, n. 6 e 7, p. 165-172, 2003/2004.
- _____. A sociolingüística/pragmática em duas escolas de comunidades de etnia italiana. *UNILETRAS*. V. 26, n.1, p. 65-78, 2005.
- BRAHIM, A. M.; VIVAN, E. *Língua e Cultura: Implicações para o ensino/aprendizagem de LE*. FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. UCPEL e UFPel: Pelotas, 2004, p. 1-7.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, (terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL, Ministério de educação e Desporto – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BUGEL, T. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL.
- BUTZGE, C. A. Comunidades Lingüísticas: As fronteiras da Identidade. In: *Anais da 6ª Jell – Jornadas de Estudos Lingüísticos e Literários*. Cascavel: Edunioste, 2003, p. 126-137.
- CAMACHO, R. G. *A variação Lingüística*. In: CASTILHO, A. T. *A Variação Lingüística, Norma Culta e o Ensino de Língua Materna. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. E 2º. Graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- CAMARGO, M. L. *O ensino do espanhol no Brasil: Um pouco de sua história. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (43): p.139-149, Jan./Jun.2004.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid: 1995. p. 63-81.
- CASTILHO, A. T. *A Variação Lingüística, Norma Culta e o Ensino de Língua Materna. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. E 2º. Graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- CAVALLARI, J. *O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngüe. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (43): p.171-183, Jan./Jun.2004.
- CAVALCANTI, M. C. AILA 1996 e um Estado da Arte em Microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.197-212.
- _____. *Estudos sobre Educação Bilíngüe e escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil*. Delta. São Paulo, v.15, no. Especial, p. 385-417, 1999.
- _____. *Considerações sobre alguns Cenários Sociolinguisticamente Complexos no Contexto Brasileiro: O Andamento do Projeto “Vozes na Escola*. Línguas e Letras, v.2, no. 2,p. 43 – 65, 2º semestre/2001.
- CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.129-142.
- CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Trad. Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. *Procesos de pensamiento de los Docentes*. In: WITTROCK, M.C. *La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos*. Barcelona: PAIDÓS, 1997.

- COSERIU, E. *O Homem e sua Linguagem: Estudos de Teoria e Metodologia Lingüística*. Trad.: Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. 2.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação básica do Estado do Paraná. Ensino Fundamental: Língua estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2005.
- DOMÍNGUEZ, A. G. *Los Orígenes del Español de América*. Madrid: MAPFRE, 1992.
- DUBOIS, J. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. Trad.: Silvana Vieira; Luís Carlos Borges. São Paulo: Unesp e Boitempo, 1997.
- ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.e ASSIS-PETERSEN, A.(orgs.) A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.9-18.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. “O quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In.: GARCEZ, P. M.; RIBEIRO, B. T. (orgs). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- FARACO, C. A. *Lingüística Histórica: Uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*. Ática: São Paulo, 1998, p.7-25.
- FAZENDA, I.. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.
- FERGUSON, C. A. Diglosia. Trad.: Maria da Glória Ribeiro da Silva. In.: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs). *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- FERNÁNDEZ DÍAS, R. *Prácticas de Fonéticas Españolas para Hablantes de Portugués, (Inicial - Intermedio)*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- FISHMAN, J. A. A Sociologia da Linguagem. Trad.: Álvaro Cabral. In.: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs). *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- FONTANELLA de WEINBERG, M. B. *El Español de América*. Argentina: MAPFRE, 1993.
- GARGALLO, I. S. Lingüística Aplicada a la Enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, 1999.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- GODOY, E. *La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas*. In: III Encuentro Surbrasileño de Lengua Española. Santa Catarina, 2001.
- GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de Encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino do Espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.
- GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A: 2003.
- HAUGEN, E. Dialeto, Língua, Nação. In.: BAGNO, M. *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001.

- HEYE, J. *Considerações sobre Bilingüismo e Bilingualidade: Revisão de uma Questão. Palavra, Línguas em Contato*. HEYE, J.; SAVEDRA, M. (orgs). Rio de Janeiro, v. temático, no. 1, p, 11-29, 2003.
- HYMES, Dell H. *The Ethnography of Speaking*. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the Sociollogy of Language*. Mouton, 1968, p.99-137.
- KANY, C. E. *Sintaxis Hispanoamericana*. Madri: Gredos, 1994.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- KLEIMAN, A. *O Estatuto Disciplinar da Lingüística Aplicada: O traçado de um Percurso*. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Trasndisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.51-77.
- LABOV, W. *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.
- LAPESA, R. *Historia de la lengua Española*. Madrid: Gredos, 1981.
- LAPESA, R. *Estúdios de Morfosintaxis Histórica del Español*. Madrid: Gredos, 2000.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- LEFFA, V. J. *O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.
- LIPSKI, J. M. *El Español de América*. Madrid: Cátedra, 1996.
- LLORACH, E. A. *Fonología Española*. Madrid, Gredos: 1991.
- MALMBERG, B. *La América Hispanohablante*. Madrid: Ediciones Istmo, Colección Fundamentos 3, 1966.
- MENDES, J. M. *O desafio das identidades*. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *A Globalização e as ciências Sociais*. São Paulo, Cortez: 2002, p.503-540.
- MING, A. *Os signos do outro: a experiência lingüístico-cultural da alteridade*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Caderno 42. p. 103-106. Campinas. Julho/dez. 2003.
- MIRANDA, J. A. *Usos Coloquiales del Español*. Salamanca: Publicaciones del Colégio de Espana, 1992.
- MOITA LOPES, L P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado das letras: 1996, p.95-107.
- MOLERO, A. *El español de España y el español de América*. SM: Madrid, 2003.
- MOLLIKA, C.; BRAGA, M. L., (orgs.). *Introdução à sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORENO DE ALBA, J. G. *Diferencias Léxicas entre España y América*. Madrid: MAPFRE, 1992.
- MORENO DE ALBA, J. G. *El Español en América*. México: Fondo de Cultura, 1995.
- MOUTON, P. G. *Lenguas y Dialectos de España*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- PENNYCOOK, A. *A lingüística Aplicada dos Anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e*

- Trasndisciplinaridade: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- PICANÇO, D. C. L. *A Língua Estrangeira no país dos Espelhos: Uma Reflexão sobre o limbo Metodológico*. In.: Educar em Revista. Curitiba: UFPR, 2002.
- RAMÍREZ, M. V. *El Español de América II: Morfósintaxis y Léxico*. Madrid: Gredos, 2003.
- RIVERS, W. M. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel, 1992.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Metodología: Conceptos y Fundamentos*. In: VADEMÉCUM para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE). CASADO, V. L. (Coord.). Madrid: SGEL, 2004, p. 665-688.
- SARMENTO, S. (2004). *Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira*. Revista Virtual de estudos da Linguagem – REVEL. Ano2, n.2. [www.revelhp.cjb.net].
- SARUP, M. *Identity and Narrative*. In _____. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996, cap.2, p.14-27.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SECO, M. *Gramática Esencial del Español. Introducción al estudio de la Lengua*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transversalidade. Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, O. L. (2003). *A diversidade léxica em livros didáticos de língua espanhola: descrição e análise*. (Dissertação-mestrado). Araraquara, SP: UNESP.
- SILVA, T.; HALL, S. WOODWARD, K. *Identidade e Diferença*. Vozes, Petrópolis: 2003.
- SONNELAND, A. M. *El voseo, ¿una manera americana de hablar?*. Disponível em (w.w.w.duo.uio.no/roman/art/rf2001-13-a/1sonneland.pdf) - Acesso em 09 de julho de 2006.
- TARALLO, F. *A pesquisa Sociolingüística*. Ática: São Paulo, 1986. 2ª. ed.
- VEREZA, S. C. Quem fala por mim?: Identidade na Produção discursiva em língua estrangeira. In: CABRAL, L.; MOITA LOPES, L. P. *Identidade, recortes e multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.351-361.
- VILLALBA, T. K. B. *O lugar da cultura no ensino de espanhol no Brasil*. In: Entrelinhas. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevistas

Local: Escolas de Ensino Fundamental

Cidades: _____

Data: _____

Pesquisados: Professores do ensino fundamental - Língua Estrangeira: Espanhol

Entrevista:

1. Formação: _____

2. Instituição e ano de conclusão: _____

3. Idade: _____
 Menos de 20 () Entre 20 e 40 () Entre 40 e 50 () Mais de 50 ()

Questões:

1. Qual foi seu curso de ensino médio?
2. Qual seu estado civil? Tem filhos? Quantos?
3. Por quê você escolheu o curso de Letras? Quais suas motivações?
4. E por que escolheu o curso de língua espanhola e não optou, na graduação, por outra língua?
5. Onde aprendeu a língua espanhola?
6. Acredita que a graduação lhe deu base suficiente para o trabalho com o ensino de língua espanhola?
7. Quais são seus objetivos quando prepara suas aulas?
8. Qual o material usado por você em suas aulas de língua espanhola?
9. Você que escolhe o material usado ou é sua escola? Por que o escolheu?
10. O material didático adotado possibilita ao professor um trabalho fechado (apenas gramática) ou um trabalho comunicativo (inserido num contexto social)?
11. Acredita faltar algo no material escolhido para que as aulas pudessem promover mais a aprendizagem da cultura da língua estudada?
12. Ao escolher sua profissão, professor, tal escolha foi feita por qual motivo? Por que escolheu o espanhol para dar aulas?
13. Em que nível de ensino começou suas atividades profissionais?
14. Em quantas escolas trabalha atualmente?
15. Ministra aulas para outro nível que não seja o fundamental?
16. Ministra aulas somente de espanhol?
17. Qual sua carga horária semanal? (pública/privada)
18. Possui outra atividade que não a de professor? Qual?

19. Em sua carreira, qual foi, e quando foi o último curso de aperfeiçoamento na língua realizado por você?
20. Relate, se houver, quais são as dificuldades para a participação nos cursos de aperfeiçoamento?
21. Possui alguma produção científica? Quando a produziu? Qual assunto?
22. Você se sente preparado (a) para o trabalho com a heterogeneidade lingüística (aspectos culturais e sociais) presente na língua espanhola? Por quê?
23. Como você acredita que poderiam ser superadas possíveis dificuldades que enfrentam os educadores, no dia-a-dia escolar, para a realização de seus trabalhos como docente em Língua espanhola?
24. Como você, professor, trabalha a diglossia do espanhol?
25. Como é trabalhar espanhol em um país que fala português?
26. Você professor trabalha a variante lingüística *VOSEO* em suas aulas? Qual a prática desenvolvida? Em quantas aulas trabalha e como desenvolve?
27. Como avalia o uso dessa variante?
28. Que variante você usa?
29. Acha que o material didático usado por você possibilita um trabalho com essa variante? Por quê?
30. Conhece o que dizem os PCNs ou as Diretrizes Curriculares sobre o ensino de línguas? Está de acordo? Por quê?
31. Relate, por favor, sua trajetória profissional? Há quanto tempo leciona espanhol?
32. Você se sente realizado como profissional da educação? Por quê?
33. Pretende prosseguir em alguma *pos strictu-sensu*?

ANEXO B - Entrevistas

1- Entrevista com o professor A - 24 de março de 2006.

- Dou aulas em Apucarana
- Sou graduado em Letras português-espanhol, tenho a pós-graduação (especialização) em língua espanhola e superior da Universidade de Salamanca, o DELE.
- Fiz a pós-graduação na SOET (Sociedade Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia) em Maringá.
- A faculdade eu terminei em 2002, FAFIJAN. Tenho 38 anos. Eu sou da última equipe que teve técnico em contabilidade. Sou casado, com um casal de filhos. Bem, eu escolhi letras porque não! Na verdade eu já lecionava oito anos quando eu comecei a fazer a faculdade de Letras. Era exatamente isto que queria, porque eu já trabalhava há oito anos quando fiz a faculdade, nesse sentido que gosto da língua espanhola.
- Em parte sim, mas muito do que eu vi já trabalhava, portanto ajudou, mas eu já tinha uma certa formação para tal.
- Meu objetivo quando preparo as aulas é o de atingir o que os alunos esperam e necessitam dentro do curso que a gente tá ministrando para eles.
- Eu trabalho o material *Español Creativo* que sou eu mesmo que elaboro. (o professor prepara seu próprio material, para trabalhar na disciplina).
- Olha, o material foi feito de maneira tal que abranja todas as necessidades do aluno, a gramática, logicamente, quando se necessita conhecê-la, mas também a cultura, pois se aprendermos apenas a língua e não a cultura, nós não teremos aí um trabalho completo. Pois o material é bom para o uso que se faz.
- Sobre o CELEM, trabalho com alunos a partir da 5ª. série do ensino fundamental, mas eu tive já nas primeiras aulas, além de quinta série eu tive até pessoas já formadas.
- Trabalho nas Escolas do Estado, uma escola e uma faculdade de ensino público. Na verdade o CELEM ele é voltado mais para o ensino médio e trabalho também com o superior na faculdade.
- Atualmente trabalho com o espanhol, sim, mas já tenho trabalhado também com a língua portuguesa.
- Olha, eu creio que minha carga horária semanal seja de 20 horas/aulas pelo estado e, no ensino particular eu tenho vários alunos.
- Além do magistério trabalho também com produção de vídeo, para casamentos, batizados.
- Creio que o último curso de aperfeiçoamento que fiz foi a especialização que ocorreu em 2003 a 2004. Na época de graduação nós tínhamos vários cursos anuais, e atualmente nós temos pouquíssimos em nossa região.
- Por participar pouco de congressos, não possuo produções científicas.
- Eu creio que, devido a minha experiência e ao material também usado, há muita possibilidade, em minhas aulas, do trabalho com a diversidade cultural da língua espanhola.
- Olha, eu não tenho tanta dificuldade para esse desenvolvimento da heterogeneidade lingüística porque eu já tenho uma vasta experiência, mas é possível que pessoas tenham dificuldades principalmente pelos materiais que não são voltados para nossa realidade e sim feitos para um âmbito mais universal.
- Olha, eu trabalho todos os espanhóis possíveis, todas as diferenças lingüísticas. Quando da primeira aula eu vou passando o alfabeto e vou comentando com os alunos as possíveis variações que estas letras sofrem nos 21 países de *habla* espanhola. Eu

comento com eles as diferenças que ocorrem para que eles, tendo esse conhecimento, e ao deparar com ela um dia, mais tarde, tenham domínio da situação e não fiquem sem ter a formação para tal. Os dialetos nós comentamos, não trabalhamos porque seria um pouco difícil, a abrangência seria um pouco ampla.

- É muito difícil o trabalho com a língua espanhola num país que fala português. A gente trabalha em língua portuguesa porque se fosse trabalhar em língua espanhola desde o começo o aluno não vai entender muito bem o que está acontecendo e com isso nós vamos falar mais, e, ele pouco, tendo um aproveitamento pequeno. Devido a semelhança, nós sabemos que o espanhol e o português, bem como outras línguas, vieram do latim, com a semelhança em 72% seja na escrita e ou na fala do português e espanhol, faz com que muitos lusoparlantes creiam já ter o domínio do espanhol sem nunca ter estudado. Isso dificulta porque eles acabam por criar algumas palavras e na verdade elas têm um outro valor que é o caso dos heterosemânticos.
- Mas, eu não uso o voseo nas minhas aulas, mas eu trabalho o voseo como explicação mostrando os países que usam, porque usam, explico inclusive a alteração não somente do voseo, do *tú* para *vos*, como também dos verbos que acompanham o pronome *vos*. Dessa forma, quando nós falamos em voseo, embora haja outros países que usam, nós pensamos geralmente na região rioplatense, que seria Uruguai e Argentina, então junto com o voseo nós trabalhamos também a cultura da Argentina e do Uruguai, bem como ritmos, o tango que é um dos elementos e onde que se parece bastante a..., que retrata bastante a realidade daquela região.
- Eu utilizo como sotaque, o espanhol peninsular.
- Apesar disso inclui, já não fazendo parte do material em si, mas como uma matéria dentro do restante, o uso do voseo.
- Eu comecei em 1994 trabalhando com o CELEM, depois de três anos eu já estava em mais duas escolas particulares de um grande renome, já estava também em mais dois cursinhos que são bastante conhecidos e respeitados na região, e hoje, atualmente, eu estou com uma academia particular, tenho o estado e trabalho na faculdade na faculdade com vários cursos.
- Eu me sinto realizado, eu gosto do que faço, eu vivo do espanhol e para o espanhol.
- Eu creio que não só tenho vontade, mas eu percebo que há a necessidade para tal.

2- Entrevista com a professora B - 29 de março de 2006.

- Dou aulas na cidade de Jandaia do Sul.
- Tenho 31 anos. Fiz o ensino médio no curso de Educação Geral. Fiz faculdade na FAFIJAN, em 1998 a de inglês, e em 2002 a de espanhol. Fiz a pós-graduação também na FAFIJAN, em 1999, mas na área de português.
- Sou casada e tenho um filho. Escolhi letras por que quando eu estava fazendo cursinho eu conheci um professor de português e ai me apaixonei pelas aulas dele, me espelhei nele e quis ser uma professora de português.
- Eu fiz letras, primeiro Letras-inglês, e não consegui em realizar profissionalmente, mas como eu não conseguia falar em inglês, fiz cursos, fiz FISK e tudo, mas eu não conseguia e logo após que eu terminei de fazer a faculdade de inglês eu fiz pós em língua portuguesa, mesmo assim não consegui me realizar e nem trabalhar. Ai eu fiz um curso de espanhol, me apaixonei pela língua espanhola, no primeiro dia de aula já sai falando muitas coisas e fiz adaptação em língua espanhola.

- Eu acho que falta muita coisa ainda na graduação. A faculdade não me ajudou suficientemente para o trabalho com a língua espanhola, deixou muito a desejar. Acredito que depois que comecei a dar aula eu aprendi muito, mas muito mesmo.
- Sempre que eu preparo uma aula eu quero preparar assim o mais atrativa possível para que o aluno aprenda de forma gostosa e pra que eles se tornem cidadãos críticos. Pra isso uso vídeo, jogos, músicas da moda, essas coisas.
- O material didático que eu uso é o “Español sin Fronteras”. A última palavra na escolha do material é a minha mas como nossa escola se preocupa com o custo do material, a gente sabe que tem material melhor no mercado mas o custo é muito elevado então a gente opta pelo material bom mas também que o preço seja compatível.
- Escolhi esse material porque acredito que o material que uso é bom, pois trabalha as quatro habilidades, a leitura a oralidade, a escrita, né?.
- O material não trabalha só a gramática, ele trabalha outros aspectos culturais, mas não tão abrangentes, falta muita coisa...
- Faltam mais informações culturais sobre os países hispano-hablantes. A gente não tem todo esse conhecimento.
- Eu comecei minhas atividades no ensino fundamental, em 1996. Só ministrou aula para o ensino fundamental.
- Trabalho em duas escolas: uma escola pública, (CELEM), onde tenho 10 horas/semanais e leciono espanhol. Uma escola particular onde leciono 14 horas/semanais de espanhol e mais 4 horas/semanais de literatura brasileira. Dou aula apenas para o ensino fundamental. Não possuo outra atividade além de professora. O último curso de aperfeiçoamento que fiz foi em Faxinal do Céu, em novembro de 2005. Faxinal do Céu é um acampamento, vamos se dizer, de professores do estado, onde nós vamos e temos oficinas, palestras, onde se encontram todos os professores de línguas.
- Eu acredito que falta muita oportunidade e cursos também né?, e também falta divulgação, quando tem um curso e chega nossa mão, já passou.
- Não possuo nenhuma produção científica. Não me sinto totalmente preparada para o trabalho com a diversidade lingüística da língua espanhola porque essa língua é falada por muitos países e a gente aprende todo dia e nunca a gente sabe tudo.
- As dificuldades com o trabalho de língua espanhola podem ser superadas dia a dia, né? Quanto mais você estuda, mais você aprende mais você vai superando, só que isso leva tempo, não é do dia pra noite, a gente aprende todo dia um pouco.
- Devido ao pouco tempo dispensado para a disciplina de língua espanhola, (no meu colégio temos duas aulas por semana em cada turma), fica difícil a gente trabalhar com a diglossia da língua, porque a gente tem que trabalhar o livro, a gente tem etapas pra cumprir, as provas e o tempo não é suficiente pra isso. Eu considero fácil trabalhar espanhol no Brasil porque as línguas são muito próximas e isso auxilia a aprendizagem e faz com que o aluno tenha vontade de aprender.
- O material que eu uso trabalha pouquíssimo a variante *voseo*, mas eu digo a meus alunos que essa variante existe, às vezes pego questões de vestibular, mostro que isso tá caindo nas provas, mas não fico pressa a essa variante. Mas falo muito pouco, por causa do tempo. Às vezes uma, duas aulas né? Mas não trabalho muito não.
- Falo que em determinadas regiões, como na Argentina, eles trocam, eles usam o vos, aí explico o que é o *voseo*, dou exercícios e mais nada. O material que utilizo ele traz a variante, apenas cita, mas a gente tem que complementar.

- Vejo o uso do *voseo* como importante porque é uma cultura né? A gente tem que valorizar. Sinto-me realizada sim, sei que falta muita ainda pra eu aprender porque cada dia a gente aprender mais, mas eu me sinto realizada. Tenho vontade de fazer uma pós Stricto Sensu mas o tempo que tenho é escasso e o dinheiro também.
- Eu uso a variante do espanhol peninsular.

3- Entrevista com a professora C - 30 de março de 2006.

- Dou aulas em Jandaia do Sul.
- Fiz minha graduação em Letras-Espanhol na FAFIJAN, em 2002 e minha pós-graduação em 2003 na SOET também na área de espanhol.
- Tenho 40 anos, sou casada e tenho duas filhas já universitárias.
- No meu ensino médio eu fiz um curso técnico Básico em Saúde porque minha intenção era trabalhar nessa área. Escolhi Letras porque, como já tinha feito uma outra graduação, de Processamento de Dados, eu não tinha onde trabalhar aqui em Jandaia, então resolvi estudar línguas. Eu fiz um curso de espanhol, de italiano, em 1990, e comecei a gostar de estudar línguas e como surgiu o curso na FAFIJAN comecei e estudar espanhol.
- Como eu não podia saber da cidade pra estudar em outros municípios, resolvi fazer Letras aqui mesmo (FAFIJAN) porque foi o único curso que me chamou a atenção.
- Escolhi espanhol porque não gosto de inglês, não me interessa pela língua inglesa e gosto muito da língua italiana. A graduação não me ajudou nem um pouco, na verdade a gente não aprende nada na faculdade. Tudo que sei hoje sabia um pouco é por causa dos cursos que fiz anteriormente a faculdade. E porque tenho que estudar todo dia pra aprender mais. A faculdade e me si me deu o diploma, mas não me deu formação.
- Meus objetivos quando preparo minhas aulas é de encantar os alunos para que gostem da língua que estou ensinando, porque na verdade, hoje eu sou apaixonada pela língua espanhola, gosto de ensinar. Na verdade todo brasileiro acha que já sabe a língua aí eles começam a estudar e daí eles vão vendo que não sabem nada, por isso é difícil.
- O material que uso é escolhido pela escola, e deixa muita a desejar, porque eles buscam materiais que vão em torno do financeiro pra escola, pros alunos e deixa a desejar pro professor que vai trabalhar com o material.
- A gente utiliza o VALE. Esse material tem texto sobre cultura, mas traz de maneira vaga, sem seqüências. Eu não gosto desse material, acho que o texto é muito fora da realidade das crianças, e faz com que as crianças não gostem da língua. Esse material não apresenta nada sobre a variante *voseo*.
- Na verdade eu escolhi o curso de Letras por última opção. Eu sempre achei o que professor era uma classe discriminada, que não era valorizada então eu jamais queria ser professora. O difícil de ser professora é isso, porque a gente se apaixona pela profissão, mas hoje eu sou apaixonada por ser professora, gosto muito do que faço, mas eu continuo achando que o professor é discriminado, não é valorizado nem pelos pais dos alunos e nem pela entidade onde trabalha. Eu acho que o problema é que a própria escola discrimina a disciplina de língua estrangeira, principalmente de língua espanhola. Eu passei até por uma situação de discriminação na sala dos professores com a professora de redação da minha escola, porque ela disse que “sempre os fraquinhos escolhem a língua espanhola”, isso me deixou muito nervosa.
- Comecei a dar aulas no ensino infantil, em 1999, mas agora dou aulas pro ensino fundamental e médio. Minha carga-horária é de dezesseis horas/semanais de língua

espanhola e de quatro horas/semanais de filosofia, na mesma escola, além do curso FISK, mais 4 horas/semanais. Trabalho em duas escolas de ensino particular.

- Além de professora sou também artesã, comerciante.
- O último curso de aperfeiçoamento foi em 2005, no meu colégio quando fizemos um curso pra reconhecer, nas diferentes disciplinas, o material que íamos utilizar com os alunos.
- Há uma grande dificuldade pra gente participar de cursos porque a gente não fica sabendo, não há divulgação. A gente quase não tem e quando tem ficamos sabendo depois que acabaram as inscrições e a gente fica impedido de participar.
- Eu participei de uns congressos no ano de 2001 no Instituto Cervantes, em São Paulo e em 2004, na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Apresentei trabalhos, mas eles não foram publicados.
- Não posso dizer que me sinto preparada para trabalhar a diversidade lingüística da língua espanhola porque tenho muita coisa pra aprender ainda, a língua abrange muitas culturas, por isso fica difícil saber de todas as palavras, de todos os costumes, é muito vasto. Nem em português sabemos toda riqueza da diversidade da língua, mas tento conhecer sempre.
- Precisamos ter uma condição financeira melhor, ser melhor remunerado pra gente fazer mais viagens e ta conhecendo essa diferença pra poder trazer esse conhecimento pros alunos.
- Eu acredito que há uma grande dificuldade para se trabalhar espanhol aqui no Brasil porque as línguas são muito parecidas e isso faz com que as pessoas achem que já sabem e que não há necessidade de estudar o espanhol, subestimando a língua.
- Eu não uso a variante *voseo* em minhas aulas, pois o material que uso não apresenta nada sobre esta variante. Vamos seguindo o material e não tem essa variante. Apresento apenas no FISK porque tenho mais liberdade para o ensino do que no ensino fundamental. Trabalho apenas em uma ou duas aulas, uma pincelada. A variante que uso é a americana.
- Pelo que é ensinado na língua espanhola no Brasil, acho que o *voseo* não é algo tão importante para ser explicado porque poucos são os países que se utilizam dessa variante para se comunicar.
- Não me sinto realizada como docente, pois há muita dificuldade para desenvolver o trabalho com a língua além do preconceito em relação à disciplina de espanhol. Queria que a educação fosse diferente, que aqui fosse um país onde a educação estivesse em primeiro lugar. Vejo que o ato de ensinar é algo muito importante, mas vejo que alguns amigos professores não tem essa clareza sobre o ensino. Ainda não sinto realizada não.
- Pretendo prosseguir e fazer uma pós Stricto Sensu, quero muito estar fazendo, porque preciso. Li sobre os PCNs de língua estrangeira, mas na verdade, é bonito apenas na teoria. Acho que a maioria dos professores não conhece, a gente não tem apoio da escola, é um problema geral.
- Utilizo a variante peninsular.

4- Entrevista com o professor D - 31 de março de 2006.

- Dou aulas em Apucarana e Arapongas.
- Tenho 50 anos, sou casado e sem filhos. Sou nascido em Buenos Aires.
- Sou formado aqui em Brasil em Letras-Espanhol pela FAFIJAN, em 2005. Estou fazendo minha pós-graduação (2006) na mesma instituição, em língua espanhola. Em

1978 fiz o ensino médio na Argentina, equivalendo aqui no Brasil ao curso de Magistério, para trabalhar com ensino fundamental. Junto a esse curso fiz também contabilidade. Em 1978, na Argentina, fiz o curso de medicina, mas não conclui.

- Escolhi o curso de Letras porque a LDB (Lei e Diretrizes e Bases) exige que o estrangeiro tenha curso superior para que continue no magistério no Brasil.
- Não vim para o Brasil pra ser professor. Comecei em 1993, no curso Wizard, por intermédio de uns amigos, e no ano seguinte, em 1994, já estava dando aulas em escolas particulares no ensino fundamental e médio.
- Acho que a graduação foi insuficiente para alguns colegas, pois a base deles é baixa para o espanhol, a maioria não tinha nenhum curso fora da faculdade. A faculdade não prepara o professor para sair diretamente para o trabalho.
- O material que uso é o “Español sin Fronteras”. Eu ajudo na escolha do material, mas sempre juntamente com a coordenação. A base desse material é a gramática.
- Falta tempo pra trabalhar a Língua Espanhola, pois com apenas uma aula semanal muito pouco para línguas estrangeiras, mas eu acho o material bom.
- Escolhi ser professor no Brasil porque eu já trabalhava com isso na Argentina, como professor primário.
- Atualmente eu trabalho em quatro escolas, particulares, no ensino médio e fundamental. Minha carga-horária é de 30 horas/semanais e só leciono a disciplina de espanhol. Não tenho outra atividade, pois não tenho nem tempo pra isso.
- Eu sou nativo e aperfeiçoamento já vem de minha bagagem. Eu me sinto capacitado e acho que estou bem. Na região em que vivemos há muitos poucos cursos, apesar da UEL e da UEM estarem próximas. Isso dificulta a participação. Não tem curso de pós-graduação em outras instituições que sejam voltadas pra língua espanhola.
- Não possuo nenhuma produção científica.
- Sinto-me preparado para o trabalho com a língua e sua diversidade não apenas por ser estrangeiro, mas pelo fato de que leio muito. Como sou descendente de espanhóis e uruguaios, essa mistura de culturas e conhecimento de várias palavras diferentes me ajudam no momento do ensino da língua.
- Acredito que trabalhar espanhol com apenas uma aula semanal é muito difícil, pois há pouco tempo para o desenvolvimento da disciplina voltada para a cultura e as turmas são muito numerosas, com mais de 40, 45, 50 alunos em cada sala. É muito difícil o trabalho para o professor.
- Não posso trabalhar a diglossia da língua espanhola, porque há muitas línguas ate mesmo na Espanha, pois falta tempo suficiente pra isso. Explico apenas os dialetos da Espanha. Apresento apenas algumas diversidades, pois isso, abranger tudo da língua é muito difícil.
- Trabalho muito a variante *voseo* porque minha educação foi com *voseo*. Ensinar a variante *voseo* é difícil, pois os materiais não trazem esse pronome, então encontro dificuldades.
- O hispano-falante não aprende a variante *voseo* na escola, pois na escola se fala tú. Fala-se em âmbito familiar, pois esse pronome, vos, é utilizado em situações extremamente informais. Esse pronome indica a proximidade entre as pessoas. Em situações em que se tem que demonstrar respeito não se usa esse pronome, usa-se usted, indicado para o uso em situações formais, como para um médico, uma freira, um padre, um professor. Mas agora se usa o *voseo* em muitas outras situações.
- Mas o material que utilizo não apresenta essa variante, mas eu explico sucintamente em minhas aulas, mesmo porque eu utilizo essa variante, pois sou nativo da Argentina. Os alunos podem encontrar isso mais pra frente.

- Creio que é muito importante explicar essa variante, pois os países vizinhos utilizam esse pronome vos mais que o pronome tú, que ensinamos aqui no Brasil. É uma forma de tratamento e está provada pela Real Academia.
- Já li os PCNs e as DCE, já reli em todas as escolas que trabalho. Não estou de acordo com algumas coisas, pois está um pouco fora de nossa realidade.
- Acho que to velho pra isso, (risos), mas acho que nunca é tarde pra estudar, pra nada e pretendo seguir em alguma coisa sim.
- Sinto-me realizado como docente porque ser professor é ser como um pai na vida, pois como não tenho filhos, vejo em cada aluno um filho e me sinto realizado sim.
- Minha variante é americana.

5- Entrevista com a professora E – 31 de março de 2006.

- Dou aulas em Apucarana.
- Tenho 40 anos. Sou casada e tenho uma filha.
- No meu ensino médio eu fiz o curso de Magistério.
- Escolhi Letras porque gosto de aprender línguas. Devido as diferenças das linguagens. Fiz espanhol porque sou descendente de espanhóis e por essa língua ser de grande valor sentimental pra mim, minha mãe era espanhola e cresci falando essa língua.
- Fiz a graduação de Letras-Francês na FAFIJA, em 1989. Em 2002 fiz adaptação e me formei na FAFIJAN em Letras-Espanhol. Em 2002 fiz a pós-graduação na SOET.
- A graduação não me deu base para trabalhar com a língua espanhola, pois deixou muito a desejar em termos de ensino da língua e de cultura. Tivemos que fazer muitas pesquisas pra melhorar.
- Meu objetivo quando preparo minhas aulas é o de fazer com que os alunos aprendam e conheçam mais sobre a língua.
- O material que utilizo é o “Español sin Fronteras”. Trabalho também com músicas e exercícios de completar. A escola escolheu o material. Ele tem um pouco de cultura, mas é pouco então tenho sempre que levar informações a parte se quero trabalhar sobre cultura de um país na sala. Principalmente quando trabalho com as variantes pego um pouco sempre de cada país, principalmente aqui da Argentina, aqui da região mais próxima a nós. É difícil um material que seja completo. Mas acredito que ele apresenta pouco a cultura da Língua Espanhola.
- Comecei a dar aulas no ensino infantil, em 1988. Agora trabalho no ensino fundamental e médio.
- Hoje dou aula em quatro escolas, duas particulares, e uma pública. Tenho um total de 35 horas/semanais de trabalho, mas apenas 10 horas dou aulas de espanhol. Dou 25 horas de aula de português, pois sou concursada nessa disciplina no ensino público. Atuo como professora de espanhol no ensino fundamental de uma escola particular, com uma aula semanal em cada turma.
- Não possuo outra atividade, além de ser professora.
- O último curso de aperfeiçoamento que fiz foi em 2004 na UEL. O seminário se chama “SILIC JETI”. Nesse seminário preparei uma comunicação sobre Lingüística Contrastiva.
- Há dificuldade pra gente participar de cursos porque eles não são divulgados para os professores da rede pública. O último que fiz foi em 2004 e depois não fiquei sabendo de nenhum de Língua Espanhola.
- Apresentei algumas comunicações, mas não foram publicadas.

- Acho que há muita dificuldade com o trabalho com as variantes da Língua Espanhola, pois o professor não pode viajar, não tem oportunidade de fazer cursos devido ao tempo escasso, pois tem que tem que ministrar muitas aulas. Nós não temos condições de viajar, de trazer a realidade da língua, mas mesmo assim eu tento trabalhar essas diferenças.
- Ao trabalhar com a língua eu apresento a dilgossia do espanhol, apresentando as variantes, de maneira de que nenhuma seja visto mais importante que outra, mas apenas as da Espanha. A da América é apresentada como conhecimento apenas superficial.
- Acho que trabalhar espanhol aqui no Brasil é complicado porque os alunos subestimam a língua. Eles (os alunos) acham que sabem a língua, que se viram com o espanhol. Então temos que explicar sempre as maiores diferenças para que haja um melhor entendimento e respeito com a matéria. É uma língua semelhante, mas não é igual. Ai eles aprendem mais e começam a achar o espanhol ate mais difícil que inglês.
- Sobre a variante *voseo*, apresento a variante como curiosidade e mais sobre a Argentina e mesmo assim uma pequena explicação, uma “pincelada”.
- O material que utilizo apresenta de maneira bem sucinta o que é essa variante. Não traz nada a fundo. Dou aula de Língua espanhola num colégio particular. Só temos uma aula por semana então, por ter apenas uma aula semanal, não posso estender muito o trabalho com as variantes da língua, pois preciso dar continuidade nos assuntos do livro. No máximo em duas aulas. Acho que há dificuldade para os alunos entenderem o uso dessa variante, então, por não ter tempo para explicar bem, trabalho rapidamente apenas como uma curiosidade.
- Li sobre os PCNs e os DCE, na faculdade, mas esse documento não da incentivo a língua espanhola, fala do ensino de língua muito abrangente. Acho que os PCNs deveriam dar mais espaço pra a Língua Espanhola. Deveria haver mais incentivo a Língua Espanhola. Acredito que os PCNs poderiam elaborar alguma coisa a mais sobre a Língua espanhola para melhorar o ensino e os futuros professores.
- Eu gosto de trabalhar, trabalho por vocação, não me sinto realizada como profissional, pois, os baixos salários, a falta de material adequado para o desenvolvimento da disciplina aliado ao pouquíssimo tempo com o trabalho com a língua, comparado a outras línguas, fazem o trabalho tornar-se difícil, desgastante às vezes.
- Pretendo sim, prosseguir numa pós Stricto Sensu. Tenho intenção de direcionar para Língua Espanhola.
- Utilizo a variante peninsular.

6- Entrevista com a professora F – 31 de março de 2006.

- Dou aulas em Apucarana.
- Tenho 38 anos, sou casada e tenho três filhas.
- Formei-me em Letras-espanhol na FAFIJAN em 2002. Fiz pós-graduação em ensino de Língua Espanhola, na SOET em 2003.
- Fiz Magistério como meu ensino médio. Escolhi Letras porque queria ser professora. Optei por espanhol por não gostar de inglês, por isso optei por espanhol. A graduação não me deu base para o trabalho com a língua espanhola. Faltou mais trabalho com a língua, trabalhar em laboratório, mais aperfeiçoamento.
- Meus objetivos quando preparo minhas aulas é o de visar a aprendizagem do aluno, a melhor maneira dos alunos aprenderem, as variantes, as diferenças da língua, o que

tem de parecido e diferente da nossa língua. O material didático que uso é o “Español sin Fronteras”. Esse material apresenta uma parte cultural bem fraca, bem vaga. Eu mesma que escolho o material com que eu trabalho. Mas este material poderia trazer mais informações sobre a cultura dos países de cultura hispânica, como tradições, costumes, mais vocabulários, expressões idiomáticas, sobre o cotidiano deles, porque fica bem vaga essa parte.

- Eu comecei minhas atividades no ensino primário, (1ª a 4ª), depois 5ª a 8ª. Eu tinha 21 anos. Depois de quinze anos dando aulas eu fui fazer a faculdade. Agora dou aulas também no ensino médio.
- Dou aula em duas escolas, uma municipal, e outra estadual. Minha carga-horária é de 20 horas/semanais de espanhol e mais 20 horas/semanais de português, em instituição pública.
- Não possuo outra atividade além de lecionar.
- O último curso de aperfeiçoamento que fiz foi em Faxinal do Céu em novembro e 2005.
- Apresentei comunicação uma vez em um congresso na FAFIJAN, na semana de Letras, era sobre a área de literatura, Lazarillo de Tormes, no ano de 2003.
- Acredito que há dificuldade para a participação em congressos, a primeira é financeira. Geralmente os cursos são longe de casa e tem um custo e você sabe que professora ganha pouco.
- Sinto-me preparada para o trabalho com a língua espanhola e sua diversidade. Acredito que poderia estar melhor caso pudesse participar de mais cursos.
- Faltam mais recursos para o desenvolvimento com a língua. Mais recursos didáticos, áudio-visual; laboratórios para o trabalho com as variantes, com a língua. É difícil pra nós porque há muita variação do espanhol tanto aqui na América como na Espanha.
- Existem outras variedades de língua e dialetos, mas não me atendo a estas explicações, porque não tenho conhecimento pra estar comentando com eles, pois não tenho domínio para isso.
- Eu acredito que há dificuldade para o desenvolvimento do trabalho com a língua Espanhola devido os alunos subestimarem a língua, devido a proximidade com a língua portuguesa. Depois que eles entram em contato com a língua eles vêem que não é nada fácil.
- Sobre a variante *voseo* nas aulas não acho que seja importante explicar essa variante. Eu apenas cito essa variante. Meu material não apresenta essa variante, apenas cita, muito superficialmente.
- Eu me sinto realizada como docente, e pretendo fazer uma pós Stricto Sensu.
- Apesar de ter lido os PCNs de Língua Estrangeira e os DCE eu acho que tudo o que está escrito lá (nos documentos) ainda é muito fora da realidade, porque nosso dia a dia, de sala de aula, é bem mais deficitário que o que eles colocam lá como a gente poderia fazer, uma utopia porque se aquilo que está nos PCNs fosse verdade seria uma maravilha. Utilizo a variante peninsular.

7- Entrevista com a professora G – 13 de maio de 2006.

- Doy clases en Apucarana.
- Cumpló 51 años el tres de junio. Soy casada y tengo tres hijos.
- Trabajo en cuatro escuelas. En dos doy clases de portugués, pública y privada, y en las otras dos doy clases de español. Me gradué en Letras-inglés en FAFICLA, en el año

de 1990. Después hice la carrera de Letras-español en UEL en 1997. Hice mi posgrado en SOET en el año de 2003.

- En mi enseñanza media hice ciencias biológicas y técnica en contabilidad, en el año de 1971.
- Elegí la carrera de Letras porque quería hacer una facultad y por encantarme estudiar lenguas elegí la carrera de Letras. El curso de español elegí a causa de mis descendientes, de mi familia, porque era la lengua que aprendí en la cuna y amo a ella. Escogí ser profesora a causa del español, a causa de mi familia, porque me gusta mucho la lengua.
- El CELEM fue muy importante en mi fase de aprendizaje de lenguas. En la facultad vi muchas cosas, pero cosas que ya había visto en CELEM. Pero creo que la práctica es lo mejor para aprender a trabajar.
- Mis objetivos cuando preparo mis clases es el de intentar llevar cosas que llamen atención a los alumnos, cosas nuevas, de moda, un chiste, los RBD, (grupo mexicano que hace mucho suceso ahora en Brasil con una telenovela). A veces ensayo una cosa y sale otra.
- El material que utilizó es el “Español sin Fronteras”. Llevo poemas, músicas y con eso trabajo también la gramática.
- Empecé a dar clases de español en la enseñanza del CELEM. Hoy doy clase sólo para el nivel fundamental, doy clase de portugués 25 horas/semanales y de español 24 horas/semanales, privada y pública. Y también para el “propedêutico”.
- No poseo otra actividad además de ser profesora, soy también ama de casa.
- El último curso de perfeccionamiento que hice fue en Curitiba, ahora en la semana pasada. Nos fue dado por la enseñanza estatal. Pero hago mi maestría en Asunción, en una institución privada. Creo que hay dificultades para la realización de cursos porque en nuestra región no hay más tantos cursos como antaño. Había muchos cursos en Maringá y en UEL pero ahora no salen más estos encuentros y eso es una pérdida.
- No poseo todavía ninguna producción-científica publicada.
- Me siento preparada para el trabajo con la variedad de la lengua porque tuve clases con muchos profesores de diversas variedades y además crecí en un ambiente de habla hispánica, a causa de mis abuelos.
- Cuando trabajo cultura presento las lenguas de España, no las otras variedades, no me sobra tiempo para eso. Explico sobre el español y el castellano y algunos dialectos.
- Para mí, trabajar español en Brasil es muy bueno porque me parece que los alumnos salen felices de las clases cuando consiguen hablar algo en la lengua que están aprendiendo. Pero hay dificultad pues los alumnos no creen que la lengua sea difícil entonces “toman el pelo” de la lengua. Algunos desisten sólo quedan los que están con ganas de aprender.
- Yo hablo con mis alumnos por *vos*. Presento Mafalda, (tira cómica sobre un personaje de Argentina), pero a veces no trabajo una clase entera, trabajo sólo en una clase y presenta algunos países que utilizan esta variante. Pienso que esta variante *voseo* es muy importante y correcta porque la lengua tiene variaciones y éstas son importantes explicar. Y además de la mayoría de los hablantes de lengua española son de aquí de América se hace importante explicar al alumno.
- Ya leí los PCNs y DCE pero pienso que hay contradicción pues la realidad es otra. Pero la DCE ayuda pues deja al profesor trabajar con lo que piensa ser mejor para el alumno. Me siento realizada como profesional y no me gusta hablar sobre mi sueldo. Yo utilizo la variante americana, la que más oí. Aprendí español en casa, con mis abuelos y después en el CELEM. Utilizo la variante americana.

8. Entrevista com a professora H – 13 de maio de 2006.

- Doy clases en Apucarana.
- Tengo 47 años, soy casada y tengo tres hijos.
- La enseñanza secundaria yo la hice en Contabilidad.
- Me gradué en Letras-inglés en el año de 2001. Hice la graduación de Letras-español en 2005, las dos en la misma institución, FAFIJAN. Después hice mi posgrado en SOET en el año de 2003.
- Elegí Letras a causa de la formación del lenguaje de los pueblos y sobre las culturas.
- Elegí el español porque, para mí, esta lengua era un desafío. Empecé a aprenderla en 1996 en el CELEM, antes no la conocía y resolví volver a estudiar más para conocerla mejor.
- Creo que la graduación no me ayudó en la profesión porque faltó mucho para poder dar clases con seguridad. Fue sólo una complementación.
- Mis objetivos cuando doy clases son generales. Lo más importante es hacerme entender por los alumnos y que los alumnos comprendan la importancia de aprender una lengua.
- Mi material es el ¡VALE!
- Yo escojo el material. Lo hice a causa de que conocí la autora del material y me pareció muy bueno. Hay en este libro hay espacio para el trabajo con la gramática y también con la cultura. Ningún material es completo pero es necesario buscar informaciones en otras fuentes. Pero este material presente cultura y algunas variaciones. Pero ningún material es completo, es profesor tiene siempre que buscar más.
- Escogí ser profesora porque no me gustaba la educación de sus hijos en la escuela, me parecía que faltaba algo. Quise cambia la situación, pues quería hacer una mejor integración entre profesor y alumno, promover la cultura e inserir el alumno en la sociedad.
- Empecé mis actividades en la enseñanza fundamental, en 2002. Hoy doy clases en dos escuelas, privada, una clase por serie, y en la escuela pública 4 hora/semanales. Doy clases también en la enseñanza media. Doy clases también de portugués e inglés, un total de 16 horas/semanales. No poseo otra actividad además de profesora.
- El último curso de perfeccionamiento que hice fue en UFSC, encuentro de Hispanistas, en 2004, en la Universidade Federal de Santa Catarina.
- En nuestra región hay muchas dificultades para hacer cursos de perfeccionamiento a causa de la poca organización de las instituciones que están cerca de nosotros.
- Poseo cuatro producciones científicas de congresos que participé, pero ninguna fue publicada.
- No me siento preparada a todo momento pues hay mucho en la cultura de Lengua Española. Procuro entender antes de pasar a mis alumnos para que no haya errores en la transmisión de la enseñanza. Cuando no sé algo busco en otras fuentes para no cometer errores.
- El material que utilizo, ¡VALE!, presenta poco las variaciones, la diglossia, pero intento mostrar la importancia a mis alumnos, mostrando como se pasa aquí en Brasil.
- Trabajar español en Brasil no es fácil porque las personas piensan que no es necesario aprender esta lengua porque es muy parecida a portugués, no llevan muy en serio la lengua española. Entonces a veces encontramos algunos problemas pero de pronto se acaban.

- Presento el *voseo* cuando hablo sobre América. Desarrollo hablando la historia del *voseo*, y cómo es utilizado. El importante enseñar el *voseo* porque tenemos contacto con hablantes del *voseo*, aquí en las playas y enseñar esta variante es importante pues así se podrá conocer la cultura y las personas que utilizan esta variante.
- Mi variante es la peninsular.
- Los PCNs y DCE dicen que la enseñanza de cultura es muy importante para la inserción de los alumnos.
- Hago mi maestría en Asunción en una institución privada.
- Me siento muy realizada con mi profesión, son la enseñanza sí pero no con la remuneración.

Anexo C - Proposta de Aula

En mi propuesta didáctica, las actividades están destinadas al nivel inicial. Estas actividades están creadas en función de:

1.- Nivel:

Vocabulario muy amplio para comunicarse en todos los niveles de la lengua con éxito y con dominio sobre las variantes pronominales de la lengua española.

2.- Alumnos:

Discentes hablantes de lengua portuguesa

- **Edad:** Los aprendices son de diversas edades que comprende desde los 11 años hasta los 60 años.
- **Tiempo:** Clases con duración de 1 hora y 30 minutos cada día, dos veces a la semana. Las actividades, modificadas por el profesor, podrán servir de guía o, en algunos casos, podrán ser utilizadas en su totalidad si las condiciones del curso así lo permiten.



Tira 1



Tira 2

Vamos a contestar...

1. ¿Qué le pasa a la chica en la tira cómica número 1? ¿Con quién ella habla?

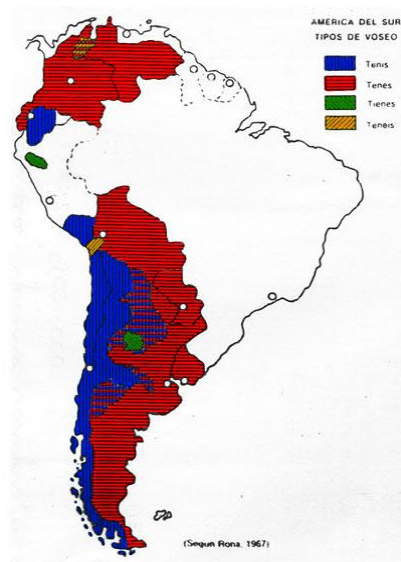
2. ¿Qué hizo la chica en la tira número 2?

3. ¿Cómo se dirige su madre a la chica?

4. En la tira 2, el segundo cuadro, Mafalda habla con su madre y se dirige a ella utilizando un pronombre . ¿Cuál es?



Mafalda utiliza en su habla familiar y con sus amigos el pronombre *VOS* . Este pronombre es utilizado, como se puede ver en el mapa, en muchos países de habla hispánica y equivale al uso del pronombre *tú*, o sea, es utilizado en situaciones informales.



La conjugación de los verbos con el pronombre *vos* también cambia un poco pero el sentido del verbo no se altera.

Veamos algunos ejemplos de frases con el pronombre *vos*:

Ej.:

Vos elegís la mejor opción.

Vos tenés una linda casa.

Vos vivís siempre muy alegremente.

Vos sos muy inteligente.

La regla para la conjugación de los verbos en segunda persona singular con este pronombre es muy sencilla:

Se saca la -R de los infinitivos y se añade la -S, con tilde en las vocales.

1ª. - Amar: *Amás*

2ª. - Beber: *Bebés*

3ª. - Partir: *Partís*

Ahora que ya conocimos el pronombre que Mafalda utiliza y la regla para su utilización podemos intentar hacer actividades con él.

Arriesgate entonces...

Actividad 1

¿Sabes quién es Mafalda?

QUINO

QUINO, Joaquín Salvador Lavado, nace hijo de inmigrantes españoles, andaluces, en la ciudad de Mendoza (Argentina) el 17 de julio aunque en los registros oficiales conste nacido el 17 de agosto.

Desde que nació se lo llamó Quino para distinguirlo de su tío Joaquín Tejón, pintor y dibujante publicitario con quien a los 3 años descubre su vocación.



En 1964 aparece Mafalda. Este es el año que su "papá" la muestra por primera vez. El 29 de septiembre el semanario "Primera Plana", de Buenos Aires, Argentina, comienza a publicar Mafalda regularmente.

En 1965, el 9 de marzo, Quino termina la relación con "Primera Plana" y Mafalda se muda al diario "El Mundo".

En 1968 Mafalda llega a Europa, primero a Italia después a España, donde obtuvo éxito casi tan grande como en Buenos Aires.

El 25 de junio de 1975 Quino se despide formalmente de sus lectores y no volverá a dibujar nuevas tiras de Mafalda.

Mafalda, hija de una ama de casa, Raquel y de un agente de seguros, el nombre no se sabe, pese a su pequeña edad, 6 ó 7 años, está siempre muy preocupada con el mundo, con la política nacional e internacional, con la sociedad.

Pasa todo el día escuchando las noticias del radio y de la televisión, o leyendo el periódico. Lo que mas desea es que su país avance e ansia la paz mundial. Es una niña de clase media, vive en un piso con sus padres y su hermanito Guille. Odia Sopa, motivo por lo cual siempre discute con su madre. Ama a los Beatles.

(Disponible en www.google.com.br)

Vamos a contestar...

1. ¿Quién fue Quino?

2. ¿Quién es Mafalda?

3. Lee el texto arriba, elije 5 verbos y haz frases con ellos utilizando el pronombre *vos*.

- a). _____
- b). _____
- c). _____
- d). _____
- e). _____

4. En parejas, escribe un diálogo utilizando el pronombre *vos* en las frases.

5. ¿Conoces algo sobre el país donde nació nuestra amiga Mafalda? Vamos a hacer una búsqueda por el net e intentar encontrar informaciones, sitios turísticos, comidas, fiestas, danzas, algo sobre Argentina y otros países que también utilizan el *voseo* en la comunicación.