



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3283 - 6256 – Site: <http://www.ppglinc.lettras.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



ALEXANDRA GOMES DOS SANTOS

**A variação da língua espanhola num curso de formação
de professores de E/LE no Brasil**

Salvador
2016

ALEXANDRA GOMES DOS SANTOS

**A variação da língua espanhola num curso de formação
de professores de E/LE no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto.

Co-Orientador: Prof. Dr. Arivaldo Sacramento de Souza.

Salvador
2016

Sistemas de Bibliotecas - UFBA

Santos, Alexandra Gomes dos.

A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil / Alexandra Gomes dos Santos. - 2016.

79 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto.

Co-Orientador: Prof. Dr. Arivaldo Sacramento de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

1. Língua espanhola - Variação. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino. 3. Linguística histórica. 4. Aprendizagem. I. Pinto, Carlos Felipe da Conceição. II. Souza, Arivaldo Sacramento de. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. IV. Título.

CDD - 467

CDU - 811.134.2'282

Entretanto, as narrativas que se compuseram em torno das línguas portuguesa ou castelhana nunca escolheram privilegiar a história dos contatos – mas sim, a história das heranças e evoluções a partir da “língua-mãe”. A história das línguas espanholas é, como talvez não poderia deixar de ser, a história que se deixou contar; a história que fez sentido histórico.
(Maria Clara Paixão de Sousa)

AGRADECIMENTOS

À minha querida avó Lourdes, por estar comigo nos momentos mais difíceis da minha vida e por acreditar que eu era capaz de superar os obstáculos que se fizeram presentes no período do mestrado.

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

Ao meu orientador Carlos Felipe, por compartilhar conhecimentos e experiências, por me guiar com paciência e leveza, compreendendo meu tempo e minhas angústias e, sobretudo, por me orientar sabendo de todas as minhas limitações.

Ao meu co-orientador Arivaldo Sacramento, pela amizade, por me facilitar os caminhos da pesquisa e por me ajudar formal e informalmente.

Aos meus amigos, por me incentivarem e por entenderem a minha ausência nessa fase do mestrado.

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

RESUMO

A presente dissertação tem como proposta como os alunos do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal da Bahia compreendem a variação da língua espanhola, como a opção da variedade da língua e as crenças que abarcam o ensino-aprendizagem da língua. Objetivamos também analisar de que forma o projeto pedagógico, assim como as ementas e programas, tratam, a variação e história da língua em seu curso de formação de professores de língua espanhola. No primeiro capítulo, discutiremos, a partir dos aportes teóricos da Sociolinguística e dos autores que se inclinaram para a discussão sobre a diversidade do espanhol, as hipóteses que defendem o mito da homogeneidade da língua espanhola, assim como a supremacia da variedade península em detrimento das variedades existentes na América Latina. O referencial fundamenta-se nas reflexões de Henríquez Ureña (1921), Rona (1964), Lope Blanch (1989, 1992), Fontanella de Weinberg (1993), Bugel (1999), Moreno Fernández (2000), Alkmim (2001), Fanjul (2004), Faraco (2004), Irala (2004), Lucchesi (2004), Pinto e Silva (2005), Pinto (2009), Camacho (2007), Bugel e Santos, (2007), dentre outros autores. No segundo capítulo dessa pesquisa, faremos a descrição e análise do projeto pedagógico, das ementas e programas dos componentes curriculares do curso em questão, tendo como base trabalhos como o de Mota (2004), Paraquett (2006, 2008), Matos (2014), dentre outros autores. No último capítulo, nosso objetivo é analisar o questionário elaborado para os professores em formação de língua espanhola da Universidade Federal da Bahia. O referencial está baseado nas reflexões sobre a diversidade contextualizadas no cenário nacional, encontradas nas pesquisas de Bugel (1999), Irala (2004), Murga (2007), Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2013), dentre outros autores. As conclusões gerais do trabalho são que a variedade do espanhol é pouco trabalhada, ou trabalhada de maneira insatisfatória, gerando a manutenção da preferência pelo espanhol europeu e provocando estereótipos bem equivocados sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Variação. Linguística Histórica. Ensino-aprendizagem.

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo percibir como los alumnos del curso de licenciatura en Letras de la Universidade Federal da Bahia comprenden la variación de la lengua española, como la opción de la variedad de la lengua y las creencias que envuelven la enseñanza—aprendizaje de la lengua. Objetivamos también verificar si el proyecto pedagógico, los temas y programas del curso, tratan la variación y historia de la lengua en su curso de formación de profesores de lengua española. En la primera parte, discutiremos, a partir de los aportes teóricos de la Sociolingüística e de los autores que se inclinaron para la discusión sobre la diversidad del español, las hipótesis de defienden el mito de la homogeneidad de la lengua española, así como la supremacía de la variedad peninsular en detrimento de la variedades existentes en Latino América. El referencial de la primera parte se fundamenta en las reflexiones de Henríquez Ureña (1921), Rona (1964), Lope Blanch (1989, 1992), Fontanella de Weinberg (1993), Bugel (1999), Moreno Fernández (2000), Alkmim (2001), Fanjul (2004), Faraco (2004), Irala (2004), Lucchesi (2004), Pinto y Silva (2005), Pinto (2009), Camacho (2007), Bugel e Santos, (2007), entre otros autores. En la segunda parte de esa pesquisa, haremos la descripción y análisis del proyecto pedagógico, de los temas y programas de los componentes curriculares del curso en cuestión, teniendo como base trabajos como el de Mota (2004), Paraquett (2006, 2008), Matos (2014), entre otros autores. En el último capítulo, nuestro objetivo es analizar el cuestionario elaborado para los profesores en formación de lengua española de la Universidad Federal da Bahia. El referencial está basado en las reflexiones sobre la diversidad contextualizadas en el contexto nacional, encontradas en las pesquisas de Bugel (1999), Irala (2004), Murga (2007), Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2013), entre otros autores. As conclusões gerais do trabalho são que a variedade do espanhol é pouco trabalhada, ou trabalhada de maneira insatisfatória, gerando a manutenção da preferência pelo espanhol europeu e provocando estereótipos bem equivocados sobre a língua.

PALABRAS-CLAVE: Lengua Española. Variación. Lingüística Histórica. Enseñanza-aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA	12
1.1 A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA	16
1.1.1. Visão geral das crenças	16
1.1.2. Espanhol da Espanha <i>versus</i> Espanhol da América	20
1.1.3. O problema da divisão da língua espanhola	25
1.2 QUE ESPANHOL ENSINAR?	30
1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRIMEIRA SEÇÃO	34
2 A HISTÓRIA E A DIVERSIDADE DO ESPANHOL NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.1 A LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DA UFBA	38
2.1.1. O Projeto Pedagógico	38
2.1.2. Ementas e programas da UFBA	41
2.1.3. Comentários sobre as ementas e programas da UFBA	48
2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A SEGUNDA SEÇÃO	51
3 CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA E DIVERSIDADE DO ESPANHOL	54
3.1 REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DA VARIEDADE DO ESPANHOL NO BRASIL	57
3.2 QUESTIONÁRIO: ANÁLISE QUANTITATIVA	64
3.3 QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS	66
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TERCEIRA SEÇÃO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Desde sua origem até os dias de hoje, o Espanhol vem se expandindo pelo mundo. A língua espanhola é língua oficial de 21 países, além daqueles que não a tem como língua oficial, como Belize, Estados Unidos, Filipinas, Gibraltar e Marrocos, sendo o número de hispano-falantes superior a 400 milhões (MORENO FERNÁNDEZ, 2000; AGOSTO, 2006).

O espanhol possui uma geografia que se estende por quase um continente e se faz presente em outros três. Segundo Herrero (2008), sua superfície geográfica alcança 11 990 000 km², 8,9% da superfície terrestre, fato que a transforma em uma das línguas românicas com mais extensão e a segunda língua com mais falantes nativos do mundo, sendo antecedida pela língua chinesa. Herrero (2008) ainda aponta que:

Los hispanohablantes estamos repartidos por los cinco continentes (Europa: España, Principado de Andorra; América: Hispanoamérica y los Estados Unidos de Norteamérica; África: Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental y territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla; Asia: Filipinas y sefardíes en Israel y Turquía; y Oceanía: isla de Pascua). Es la primera lengua oficial del Estado o coexiste con otras lenguas importantes en Bolivia, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Sahara Occidental. López Morales (2006: 483) aporta datos contundentes: el 5,7% de la población del mundo utiliza el español y seremos el 7,5% en 2050, es decir, llegaremos a los 535 millones de hablantes. (HERRERO, 2008, p. 3)

Pode-se acrescentar a esses dados, apesar de certa imprecisão, cerca de 20 milhões de pessoas pelo mundo que estudam a língua espanhola como língua estrangeira, sendo o Brasil o segundo país com maior número de estudantes, contando com mais de 6 milhões. O Instituto Cervantes salienta que:

Existem indicadores parciais de que a demanda do espanhol cresceu nos últimos anos no Brasil, segundo estimativas de seu Governo, contará com 30 milhões de pessoas que falarão espanhol como segunda língua em somente uma década (INSTITUTO CERVANTES, 2014, p. 12)

Com o objetivo de uma integração regional na América do Sul, a partir do Tratado de Assunção, ocorre, em 1991, a criação do bloco econômico denominado MERCOSUL, que é composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e, mais tarde, Venezuela. Considerando a diferença linguística do Brasil com os demais países, sente-se a necessidade de promover o ensino da língua espanhola em nosso país. Surge, nesse contexto, a Lei 11.161 de 2005, da qual constam sete artigos que,

resumidamente, fazem do espanhol uma disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio, e oferta optativa no Ensino Fundamental.

Para além da implantação de uma lei, o ensino de língua espanhola requer também a necessidade de investir na formação de professores, na preparação de materiais didáticos e no trato com a história e diversidade da língua. Faz-se de grande relevância ter claros os reais objetivos no ensino do espanhol como língua estrangeira, tendo em vista o contexto em que o Brasil está inserido: é o único país lusófono na América do Sul.

Apesar dessa proximidade com países onde o espanhol é a língua oficial, há uma preferência pela variedade proveniente da Espanha no ensino da língua no Brasil, como salientam Irala (2004), Bugel e Santos (2007), dentre outros autores, fato incoerente social e linguisticamente, já que houve, desde o início da década de 1990, uma intensificação do ensino de língua espanhola, principalmente em decorrência da criação do MERCOSUL, que fomentou a busca por professores e materiais didáticos para atender a esse novo mercado brasileiro¹.

Conforme salienta Pinto (2006), por ser o espanhol da América Latina uma língua transplantada, se pensa equivocadamente que é uma língua contaminada, que os hispano-americanos não possuem legitimidade e que a variedade da Espanha é mais “pura” que a dos americanos.

Em relação a tais pontos, questões diversas poderiam ser levadas em consideração, debatidas e examinadas sobre o ensino de espanhol Brasil. Enquanto professores de espanhol, um dos primeiros questionamentos que nos fazem é sobre “qual espanhol ensinamos”, se o da América ou da Espanha, pergunta que é gerada pelo senso comum que restringe e dicotomiza uma língua tão plural e de múltiplas realidades e realizações.

A imagem de um espanhol “melhor” e mais “correto”, que constantemente é relacionada à variedade peninsular, se faz constante na história dessa língua e, segundo Fanjul (2008), mesmo em sua era policêntrica não é completamente abandonada. A unidade da língua espanhola há muito é assunto de certa polêmica entre linguistas e filólogos.

¹É válido ressaltar que, referente aos materiais didáticos, estes continuam, majoritariamente, sendo introduzidos no ensino da língua no Brasil pelas vias editoriais da política europeia. (cf. PONTE, 2010; BUGEL; SANTOS, 2007).

Segundo Pontes (2010), em meados do século XX, os linguistas estavam mais inclinados a crer que a unidade da língua espanhola estava garantida, pois alegavam que a língua dita culta e a língua escrita possuem uma ação niveladora que era capaz de conter as variedades. Para os linguistas dessa época,

Os meios de comunicação modernos, completamente diferentes daqueles da época do Império Romano, evitariam o isolamento e a conseqüente fragmentação da língua. Havia ainda outros fatores importantes: reconhecia-se uma significativa unidade gramatical, morfológica e sintática diante da diversidade lexical e fraseológica, acreditava-se que o nacionalismo linguístico do final do século XIX havia sido superado. Surgia também a crença – que mais tarde se transformaria em verdadeiro mito – de que haveria certa unidade linguística hispano-americana. O futuro uniforme da língua parecia estar garantido. (PONTES, 2010, p.163)

Em 1956, ocorreu o *II Congreso de la Academias de la Lengua* e, diante na confiança cada vez maior no futuro homogêneo do espanhol surge a voz do filólogo espanhol Dámaso Alonso (1956 *apud* LOPE BLANCH, 1968, p. 9), que temia que antigos presságios se realizassem, “*se están produciendo resquebrajaduras*”, dizia ele, que fatalmente conduzirão ao desmembramento da língua espanhola, “*el edificio de nuestra unidad idiomática está cuarteado*”:

O filólogo propõe a criação de um organismo de proteção e vigilância. Surge, assim, a *Oficina de Información y Observación del Español*. Com sede em Madri, essa instituição, constituída por linguistas de todos os países de língua espanhola e com a colaboração da *Asociación de Academias de la Lengua*, tinha a missão de velar pela unidade do idioma, tratando de eliminar diferenças e direcionar harmonicamente sua evolução (LOPE BLANCH, 1968, p.9).

Com relação à diversidade da língua espanhola, pode-se perceber que esta foi objeto de cuidados e vigilâncias. A Real Academia Espanhola, órgão que tem como objetivo, desde o seu surgimento, padronizar a língua, tinha entre seus princípios “*fijar las voces y vocablos de la lengua castellana em su mayor propiedad, elegancia y pureza*”. Atualmente, A Real Academia Espanhola promove a política linguística panhispânica, a qual, explicitamente, não mais encara a diversidade como um perigo à sonhada unidade da língua espanhola. Segundo Lopes (2010, p.163), nos postulados da Real Academia “Desaparecem as noções de impureza e corrupção para dar lugar à riqueza linguística e à *sólida base de união dos povos hispânicos*”. Porém, a heterogeneidade ainda é, declaradamente, alvo de controle e

vigilância, pois, apesar do aparente respeito à diversidade linguística, esta é constantemente refreada pela unidade:

Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad. (www.rae.es)

Hoje, sabe-se, através de importantes trabalhos sobre as variedades do espanhol da América, como o de Fontanella de Weinberg (1993), que não é possível estabelecer a dicotomia “espanhol da Espanha/ espanhol da América”, como se fossem blocos linguísticos opostos entre si, visto que estes não constituem duas modalidades determinadas e bem contrastadas.

Concernente ao ensino do espanhol como língua estrangeira, pode-se afirmar, a partir dos trabalhos de Irala (2004), Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2010), dentre outras pesquisas utilizadas neste trabalho, que a questão da heterogeneidade da língua foi, em geral, desconsiderada ou pouco destacada, pois ainda se pode encontrar, no imaginário de professores e alunos, a crença de superioridade da variedade peninsular em detrimento das variedades americanas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar como os alunos do curso de licenciatura em letras da Universidade Federal da Bahia que fazem parte dos semestres iniciais e finais percebem alguns aspectos sobre a diversidade da língua, como, por exemplo, a opção da variedade e as crenças que envolvem o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Objetivamos também verificar como o projeto pedagógico desse curso de Letras, ementas e programas tratam a variação e a história da língua espanhola.

Desse modo, dividimos essa dissertação em três seções, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na primeira seção, intitulada *Diversidade da Língua Espanhola*, discutiremos o tema central da nossa pesquisa, abordando inicialmente as contribuições da Sociolinguística para o ensino de línguas, considerando que esta vê a língua como um processo de permanente variação e mudança contido em um sistema heterogêneo. Posteriormente, questionaremos, a partir de autores que se inclinaram para a discussão sobre a

variação do espanhol, as hipóteses que defendem o mito da homogeneidade da língua espanhola, assim como a hegemonia da variedade peninsular em detrimento das variedades americanas. O referencial desta seção fundamenta-se nas reflexões de Henríquez Ureña (1921), Rona (1964), Lope Blanch (1989, 1992), Fontanella de Weinberg (1993), Bugel (1999), Moreno Fernández (2000), Alkmim (2001), Fanjul (2004), Faraco (2004), Irala (2004), Lucchesi (2004), Pinto (2005, 2009), Camacho (2007), Bugel e Santos, (2007), dentre outros autores.

Na seção 2, intitulado *A história e a Diversidade do Espanhol num Curso de Formação de Professores*, objetivamos descrever e analisar o projeto pedagógico, bem como as ementas e programas dos componentes curriculares do curso de Língua Estrangeira: Espanhol, da Universidade Federal da Bahia, a fim de investigar se este abarca de maneira satisfatória na sua grade curricular o componente de história e variação da língua em sua formação de professores de língua espanhola, utilizando para isso o referencial teórico de Mota (2004), Paraquett (2006, 2008), Matos (2014), dentre outros autores.

Na última seção, nosso ponto central está em analisar o questionário elaborado para professores de espanhol ainda em formação, do curso de Língua Estrangeira: Espanhol, da Universidade Federal da Bahia, a fim de investigar se esses estudantes possuem conhecimentos satisfatórios acerca da história e da variação da língua espanhola. O referencial está baseado nas reflexões contextualizadas no cenário nacional, como as de Bugel (1999), Irala (2004), Murga (2007), Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2013), dentre outros pesquisadores.

1 A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA

O pressuposto básico que norteia os estudos sociolinguísticos é a definição de variedade. Toda comunidade se caracteriza por diferentes modos de falar. Segundo Alkmim (2001), a essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas, seu objeto de estudo. Qualquer língua falada por qualquer comunidade linguística mostra inicialmente o fato de que em toda língua em uso existe diversidade². Língua e sociedade, desse modo, encontram-se intrinsecamente relacionadas entre si. Segundo Alkmim (2001),

A história da humanidade é a história dos seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. Efetivamente, a relação entre língua e sociedade não é posta em dúvida por ninguém, e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre o fenômeno linguístico. (ALKMIM, 2001, p.21)

Pode-se afirmar que o termo Sociolinguística nasce na década de cinquenta com a finalidade de referir-se a uma postura teórica e metodológica, que tem como objetivo compreender questões sobre influências da linguagem na sociedade, especialmente no que diz respeito à diversidade linguística em seu contexto social. Para o seu grande expoente, William Labov (1975), esse termo é uma redundância, uma vez que não se pode imaginar uma linguística que não esteja relacionada ao social. Autores como Alkmim (2001), Camacho (2007), Faraco (2004) e Lucchesi (2004), dentre outros pesquisadores assumem os pressupostos teóricos de William Labov e salientam que a ligação entre língua e sociedade se produz de forma inquestionável, não apenas como recurso interdisciplinar, uma vez que não se pode pensar em estrutura linguística sem levar em consideração os fatores sociais, históricos e culturais envolvidos no processo.

A variação sociolinguística é definida como a alternância de dois ou mais modos de expressar um mesmo elemento linguístico quando esta não pressupõe nenhum tipo de alteração de natureza semântica e quando tal alternância se faz mediante fatores linguísticos e sociais. O princípio geral relativo ao uso linguístico é o de que tal uso só pode ser realizado em contextos sociais e situacionais concretos.

²Vale salientar que, embora hoje o latim não seja uma língua materna, ainda é usada pela igreja católica, assim como para fins jurídicos e acadêmicos.

Ao relatar sobre o desenvolvimento histórico de como um sistema linguístico é concebido, Lucchesi (2004) postula que a língua sai do lugar de representação de sistemas unitários, homogêneos e autônomos para ser considerado como um constante processo de variação e mudança contido em um sistema heterogêneo, onde a comunidade de fala está genuinamente envolvida em contextos sócio-histórico e cultural determinados. Dessa maneira, “supera-se assim, a dicotomia sincronia e diacronia, no sentido que esta havia adquirido no estruturalismo, pois a análise sincrônica da língua fora do devir histórico não encontra mais fundamentação empírica.” (LUCCHESI, 2004, p.184). A língua deve ser considerada, pois, um sistema complexo de regras e princípios variáveis. Todo estudo que pretende explicar o processo de mudança linguística deverá levar como princípio básico, segundo Lucchesi (2004), o encaixe da mudança tanto na estrutura linguística, quanto na estrutura social. A Sociolinguística postula que qualquer pesquisa sobre a linguagem deve partir do pressuposto de que este é um sistema múltiplo e, sobretudo, heterogêneo. Sobre o papel da Sociolinguística e nas palavras de Labov (1966):

A existência da variação e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está de fato provada. É da existência de qualquer outro tipo de comunidade que se pode duvidar... a heterogeneidade não é apenas comum, é também o resultado natural de fatores linguísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional. (LABOV, 1966, p. 203)

Assim sendo, a linguagem se constitui na expressão mais distintiva de um comportamento social e é por decorrência da impossibilidade de separar a língua de suas funções sociais e interacionais que o termo Sociolinguística é redundante, já que a linguagem é, essencialmente, um fenômeno de natureza social.

Tendo a diversidade linguística como objeto de estudo, os postulados da sociolinguística se debruçam na variação que existe nas línguas partindo de um conjunto de fatores definidos socialmente, através da língua falada em contextos concretos de uso e buscando recolher interações verbais de pessoas que compartilham regras de usos linguísticos – comunidade linguística – para seu *corpus* (ALKMIM, 2001). De acordo com Corvalán (2001), esses fatores sociais seriam: (a) os diferentes sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma sociedade; (b) fatores individuais (idioleto) como idade, raça, sexo e nível de

instrução; (c) aspectos históricos e étnicos culturais; e (d) a situação imediata que rodeia a interação - contexto externo. Para Mollica (2004):

[a] variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico e diastrático. No primeiro, as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico e geográfico; no segundo elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais (MOLLICA, 2004, p. 12).

Somando-se a isso, tem-se o conceito de "monitoramento da produção linguística", a partir do momento em que analisamos os estilos formais e informais na fala e na escrita, levando-se em consideração o nível diferenciado do envolvimento da comunidade de fala³ em gêneros discursivo-textuais diferentes (MOLLICA, 2004, p.12-13). A autora sintetiza da seguinte forma os três tipos de variação linguística:

Varição diatópica: refere-se à variação geográfica, ou seja, às variedades linguísticas que compartilham usos linguísticos próprios dentro de uma região, também conhecida pela dialetologia como dialetos. Como exemplo, temos o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) como duas macro variedades diatópicas da língua portuguesa;

Varição diastrática: refere-se à variação social, também conhecida como socioleto, que caracteriza um grupo específico dentro de uma comunidade de fala. Em outras palavras, pessoas de diferentes graus de escolaridade falam de forma diferente; jovens possuem usos linguísticos diferentes de pessoas mais adultas, além de ser notória, especialmente em sociedades mais machistas, a diferença da fala entre homens e mulheres.

Varição diafásica: refere-se às escolhas linguísticas mais ou menos conscientes que os falantes fazem a depender do grau de formalidade ou informalidade (que entendemos como registro) do ato de fala, sendo necessário realizar "adaptações", se nosso interlocutor é um amigo em uma conversa íntima no sofá de casa ou se é um desconhecido em uma suposta entrevista de emprego (MOLLICA, 2004, p.12)

Por fim, para introduzir mais especificamente a discussão da variação do espanhol, tomamos como ponto de partida as palavras de Drago (2006). O jornalista e escritor hispano-argentino, em seu texto intitulado *Defender la diversidad para fortalecer la unidad*, ressalta a importância de defender a tese de que o espanhol é um, porém diverso e que deve ser considerado tanto o que se fala de um lado do atlântico como no outro: "para fortalecer la unidad del idioma español es

³Conjunto de falantes que compartilha ao menos uma variedade linguística, umas regras de uso, uma interpretação desse uso, umas atitudes e uma mesma valoração das formas linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.23, tradução nossa)

indispensable que se defienda su diversidad y que la misma sea asumida plenamente por todos los interesados en el porvenir de nuestra lengua” (DRAGO, 2006, p. 1). Segundo Drago (2006), o espanholismo, que imperou no passado e que considerava as variantes latinoamericanas como categoria inferior, se encontra em constante retrocesso, apesar de ainda existir. Há questões que norteiam a diversidade da língua espanhola, expondo fatos que parecem abarcar a diversidade linguística, mas, num olhar mais apurado, vê-se a permanência do poder que o espanhol peninsular exerce nos manuais e dicionários da língua. Segundo Drago (2006):

Un ejemplo lo tenemos en la incorporación de un Diccionario Iberoamericano en el Portal de Ciberamérica, un programa de las Cumbres de los 22 países de América y Europa de habla española y portuguesa, que como tal debería impulsar un tratamiento equitativo hacia todos los países. Pero ese diccionario, presentado como una herramienta para conocer mejor el Mundo Iberoamericano, o sea a los países de habla española y portuguesa de América Latina, más España, Andorra y Portugal, sólo recoge palabras utilizadas en América Latina pero no coloca ni un solo *"españolismo"*. (DRAGO, 2006, p.1)

O autor exemplifica tal problemática com uma das entradas do Dicionário Ibero-americano, mostrando mais uma prova da ainda latente dominação do espanhol de Espanha:

Por ejemplo, consigna la palabra *"Birome"* y dice que se usa en la Argentina, Paraguay y Uruguay para designar al *"bolígrafo"*, que es como se conoce esa herramienta en España, a la que se denomina *"pluma"* o *"lapicero"* en México, *"lápiz pasta"* en Chile y simplemente *"lapicero"* en Costa Rica y el Perú. Pero ese diccionario iberoamericano no incluye el término *"bolígrafo"* para decir que es usada en España como sinónimo de *"birome"* que es el nombre original de ese invento creado en Buenos Aires por el húngaro Ladislao Biro, quien le puso ese nombre utilizando las primera sílabas de su apellido y el de su socio, Meyne. (DRAGO, 2006, p.1)

Considerando que ainda existem instituições espanholas que tratam as variantes latinoamericanas como “americanismos” e que tal tratamento parece não ser igual quando o assunto são as variantes espanholas, em outras palavras, não se fala “espanholismos”, parece-nos relevante compreender que a diversidade linguística é uma realidade indiscutível e defender tal diversidade para, nas palavras de Drago (2006), fortalecer a unidade⁴ configura-se numa tarefa a ser bem mais

⁴Compartilhamos da ideia de que a preocupação em manter, melhor dizendo, em moldar uma dita unidade linguística parece querer sustentar interesses bem mais políticos do que exatamente linguísticos. O real interesse das teorias linguísticas está interligado a fenômenos que só podem ser

trabalhada, de modo que, se estão incluídos os regionalismos da América, faz-se pertinente também incluir todos os regionalismos pertencentes ao território espanhol. Nos aprofundaremos sobre os posicionamentos e autores que se debruçam sobre a questão da variação da língua espanhola na seção seguinte.

1.1 A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA

Considerando que a Sociolinguística assume a língua como um constante processo de variação e mudança contido em um sistema heterogêneo, no qual estão envolvidos contextos sociais e históricos relacionados com a comunidade de fala, tentaremos, a partir de então, questionar as teorias que sustentam o mito da homogeneidade da língua espanhola, assim como a hegemonia da variedade peninsular. Uma vez que a Sociolinguística, com todos os seus avanços teóricos, aponta que as línguas são intrinsecamente heterogêneas, nosso objetivo se centrará em desconstruir, a partir de elementos sociolinguísticos e sócio-históricos, os motivos que alimentam o fato de a língua espanhola, falada em mais de vinte nações com constituições históricas distintas, ser considerada um sistema homogêneo e possuir uma unidade linguística predominante.

1.1.1 Visão geral das crenças

Já foi demonstrado, segundo Lyons (1987, p. 252), que membros de certos grupos sociais reagem de forma positiva ou negativa a determinados dialetos e sotaques e, sem saber nada sobre o falante, fazem julgamentos acerca de sua personalidade, tendo como base somente a sua voz⁵. O prestígio configura-se na aceitação de um determinado comportamento considerado melhor que outro e tal feito se reproduz no meio linguístico. Esse fato se faz perceptível, por exemplo, na pesquisa realizada por Bugel (1999), no momento em que ela constata que os estudantes brasileiros de espanhol em São Paulo optam pela variedade peninsular pelo fato de a Espanha ser “o berço da língua e da cultura” (BUGEL, 1999, p. 84).

estudados e discutidos, justamente, pelo fato de as línguas serem múltiplas e genuinamente heterogêneas.

⁵ Em relato através de uma rede social, uma brasileira expôs que sofreu preconceito, em sua ida à Espanha, pelo fato de que ela possuía a variedade argentina da língua. Segundo o relato, passou desde estranhamentos e risadas até o completo desprezo pela variedade americana do espanhol.

Moreno Fernández (2000, p.15-16), expõe seis pontos que considera gerais para a caracterização da língua espanhola como sistema linguístico e veículo de ampla comunicabilidade: 1. El español es un idioma homogéneo; 2. El español es una lengua de cultura de primer orden; 3. El español es una lengua internacional; 4. El español es una lengua geográficamente compacta; 5. El español es una lengua en expansión; 6. El dominio hispanohablante presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo.

Dois desses pontos merecem destaque. O primeiro define o espanhol como “una lengua relativamente homogénea, con carácter de coine, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de fragmentación” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 15). Em um primeiro olhar, tal característica não parece sustentar-se no momento em que nos apropriamos do pressuposto básico da Sociolinguística: a língua espanhola, como toda língua histórica, se realiza e se alimenta somente através das suas variedades, dos sistemas auto-suficientes que abarca.

Outro fator que fundamenta a dita homogeneidade da língua espanhola diz respeito ao carácter excessivamente normativo da delimitação da unidade da língua. Segundo Agosto (2006):

Para precisar aún más esta percepción de todos los hispanohablantes, cabe aclarar que una gramática, una ortografía y un sistema de normas comunes hacen que nuestra lengua sea una, con su diversidad y matices. [...] Por otro lado, existe un acuerdo bastante general en aceptar una serie de normas, con mínimas variaciones, para favorecer el entendimiento, sin que esto impida la creatividad de los usuarios. Y esta adhesión mayoritaria a una normativa común se sostiene con un objetivo fundamental: guardar la unidad de la lengua española respetando la variedad, tal como sostiene Leonardo Gómez Torrego, autor de numerosos libros sobre normativa como *el Nuevo manual del español correcto*. (AGOSTO, 2006, p. 1)

Como se pode perceber com as palavras de Agosto (2006), o imaginário de unidade da língua espanhola se mostra possível através da crença de que se tem uma só norma, antes ditada exclusivamente pela Real Academia Espanhola⁶ e

⁶Sobre o poder normativo da Real Academia Espanhola, Manuel Seco, linguista espanhol e membro da Real Academia, salienta que “la autoridad que desde un principio se atribuyó oficialmente a la Academia en materia de lengua, unida a la alta calidad de la primera de sus obras, hizo que se implantase en muchos hablantes -españoles y americanos-, hasta hoy, la idea de que la Academia “dictamina” lo que debe y lo que no debe decirse. Incluso entre personas cultas es frecuente oír que tal o cual palabra “no está admitida” por la Academia y que por lo tanto “no es correcta” o “no existe”. En esta actitud respecto a la Academia hay un error fundamental, el de considerar que alguien -sea una persona o una corporación- tiene autoridad para legislar sobre la lengua. La lengua es de la

agora regulamentada pela ERA em parceria com a Asociación de las Academias de la Lengua, fato que dá garantia de que o espanhol seja único e homogêneo (cf. PINTO, 2009). O ponto de partida dessa postura está relacionado à língua como uma realidade fixa, imutável e perfeita, ignorando o fato de que a língua muda na mesma proporção em que a sociedade que a fala também o faz, e ao fato de que, por ser um instrumento a serviço dos falantes, estes vão adaptando-a de acordo com suas necessidades linguísticas. Sobre essa discussão, Seco ([19--]) questiona que:

Si la lengua es de todos; si nadie, ni Academia ni gramáticos, la gobiernan ¿cómo se mantiene su unidad? [...] El instinto general de conservar el medio de comunicación con los demás, necesidad de toda sociedad, es lo que frena y contrarresta la tendencia natural a la diversidad en el hablar. Este instinto es el que establece las normas que rigen en cada comunidad. (SECO, [19--])

É justamente tal imaginário linguístico, sustentado como ambiente de invariabilidade, que dá suporte ao caráter unitário do espanhol. Ainda sobre tal caráter normativo, Irala (2004) relata que:

Embora a ciência linguística tenha evoluído e hoje haja crescido o número de estudos sobre o funcionamento variável das línguas, tanto o pedagogo, o professor de língua materna e estrangeiras e os meios de comunicação agem ainda sob a força de um imaginário gerado no senso comum que começou a ganhar forma na época do Renascimento, quando as gramáticas normativas tiveram seu papel unificador assegurado, dando a impressão de unidade e homogeneidade à língua, desconsiderando aquilo que estiver fora da norma institucionalizada, inclusive alimentando preconceitos sobre as variantes ausentes ou pouco presentes nos meios reguladores (materiais didáticos, gramáticas, dicionários, etc.) (IRALA, 2004, p.103-104)

Como mostram os trabalhos de Irala (2004) e Pinto (2009), dentre outros autores, o objetivo da gramática normativa não versa sobre a língua em situações concretas de uso, mas sobre os conceitos de correção e incorreção. A gramática normativa neutraliza as formas linguísticas e desconsidera a comunicação real dos grupos sociais, impondo a língua de uma maneira idealizada. Segundo Demonte (2003), a normativa não é a língua comum, visto que nenhum falante, na sua

comunidad que la habla, y es lo que esta comunidad acepta lo que de verdad 'existe', y es lo que el uso da por bueno lo único que en definitiva 'es correcto'." (SECO, [19--], sem paginação).

realidade social e histórica, fala cabalmente em língua estandar em nenhum momento. Resulta ser, segundo a autora, um ideal de língua fundamentado a partir de realizações linguísticas aproximadas em alguns lugares mais que em outros.

O que se vê sobre a dita homogeneização do língua espanhola no século XXI também mantém estreita relação com a chamada política de panhispanismo que consiste, basicamente, na tentativa de generalizar a língua e desaparecer com os traços que caracterizam a personalidade cultural e sócio-histórica que as variedades possuem. Pensa-se que a dita neutralidade é alcançada simplificando e reduzindo vocábulos e estruturas da língua, numa espécie de modalidade despersonalizada, promovendo e construindo, assim, uma língua de todos ou, melhor definindo, uma língua de ninguém. Sobre essa questão, Wiñazki (2004) relata que:

Para algunos, como para el lúcido filósofo español Eduardo Subirats, los medios de comunicación por su propia lógica productiva (por el hecho de que deben ser concisos y claros) tienden a poner en cuarentena el lenguaje, a congelarlo, a «desinfectarlo» de la vitalidad de la literatura, por ejemplo, para tornarlo neutro, simplista y por lo tanto artificial. De esta manera, los medios inyectarán en sus audiencias ese vacío que las masifica: «Es una masa configurada por los containers y las autopistas mediáticas, una masa inducida, definida y controlada por el flujo mediático». Ese control mataría la lengua, la condenaría a constituirse en una pseudo-lengua, en una ficción semiótica, que simula comunicar cuando solo robotiza audiencias y coloniza el profundo espacio de la palabra con composiciones sintácticas y semánticas, rudimentarias, reiteradas y banales (WIÑAZKI, 2004 apud LÓPEZ MORALES, 2007, p.479-480).

A segunda característica que destacamos do trabalho de Moreno Fernández (2000), a seis, caracteriza o espanhol como uma língua que apresenta um índice de diversidade mínimo ou baixo, salientando também, no decorrer da sua obra, que a dita homogeneidade garante o entendimento entre falantes, inclusive, de regiões muito distantes entre si.

Contrariando a afirmação de Moreno Fernández (2000) de que os hispanoamericanos podem se compreender entre si em qualquer lugar de origem nacional, Rona (1964) observa que quase todos os autores que se dedicaram a escrever sobre o tema defendem a dita homogeneidade tomando como base apenas o contato entre falantes cultos de regiões distintas. O autor exemplifica relatando sua experiência pessoal na província de Tucumán, Argentina, lugar onde comprovou que o espanhol de falantes monolíngues da zona de Las Tacanas era, inicialmente, incompreensível para os professores da capital da província, localizada apenas a 50 km de distância. Rona (1964), assim sendo, põe em questionamento a

intercompreensão dos falares do espanhol latino-americano, tomando como ponto de partida suas variedades sociais, ou seja, de falantes de níveis socioculturais baixos de diferentes zonas. Nas palavras de Rona (1964):

Así, por ejemplo, no creemos que un mexicano y un paraguayo, o un cubano y un chileno, pertenecientes a los niveles culturales bajos, pudieran comprenderse hablando en sus respectivos dialectos. Aun a un rioplatense de nivel culto le sucede muchas veces en la ciudad de México que los mexicanos semicultos no entiendan frase que contenga varias [ž] o varios vocablos que el mexicano culto posee en su fondo pasivo, pero que el mexicano inculto o semiculto ignora hasta en ese plano (RONA, 1964, p. 64).

Neste mesmo sentido, concordamos com Pinto (2009)⁷ no momento em que abre uma ressalva para salientar que não se pode confundir *comunicabilidade* com *diversidade linguística* e que grande parte dos estudos relacionados à variação linguística do espanhol levam em consideração somente fenômenos de variação fônica e lexical. Pinto (2009) defende que:

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

Além do caráter heterogêneo que toca a todas as línguas naturais, o mito da unidade linguística, como se pode perceber pela denúncia de Rona (1964) e Pinto (2009), não se mantém quando se percebe que a tal homogeneidade parece sustentar-se em uma literatura que em sua maioria foi construída com base em pesquisas feitas com falantes de nível cultural mais elevado, fato sobre o qual discutiremos posteriormente.

Na seção seguinte, teremos como objetivo central questionar tal imaginário de unidade linguística da língua espanhola, através elementos sócio-históricos e empíricos presentes nos trabalhos de Fontanella de Weinberg (1993) e Lope Blanch (1989, 1992), dentre outros pesquisadores da área.

⁷Neste trabalho, Pinto (2009) contraria o mito de que há pouca variação sintática na língua espanhola.

1.1.2 Espanhol da Espanha *versus* Espanhol da América

Retomando as palavras de Lope Blanch (1989), a língua espanhola segue sendo o sistema linguístico comum a vinte nações, todas com suas particularidades lexicais, fonéticas e, segundo o autor, em menor grau, morfossintáticas, que delineiam o uso nesses diferentes países. Tais particularidades:

[...] Se producen entre todos esos veinte países, sin permitirnos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas – española y americana – por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí. (LOPE BLANCH, 1989, p. 29)

Apesar dos avanços nos estudos sociolinguísticos sobre língua espanhola, ainda há no imaginário gerado pelo senso comum a ideia de que o espanhol da Espanha e o espanhol da América são duas realidades linguísticas completamente adversas. A fim de desconstruir tal crença, Fontanella de Weinberg (1993) expõe que o espanhol da Espanha e o espanhol da América não podem ser considerados dois blocos linguísticos opostos entre si, uma vez que existem, retomando as palavras de Lope Blanch (1989, p. 29), maior semelhança entre certas variedades americanas e espanholas que entre determinadas modalidades hispanoamericanas entre si⁸. O espanhol americano, segundo Fontanella de Weinberg (1993), é

Una entidad que se puede definir geográfica y históricamente. Es decir, el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común, por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p.15)

Acreditamos que tal definição também se aplica ao espanhol europeu, visto que a variedade peninsular, apesar de muitas vezes ser considerada pelo senso comum como um bloco linguístico único e homogêneo, também pode ser

⁸Lope Blanch (2000) buscou determinar em que medida o léxico usado na fala culta madrilena resulta estranho ao léxico de falantes mexicanos, concluiu que, num *corpus* integrado por aproximadamente 133.000 vozes, aparecem 135 palavras usuais apenas na fala de Madrid, o que resulta em 99,9% de palavras utilizadas no discurso dos falantes de Madrid que também são utilizadas pelos falantes do México. O autor ainda comenta que as dificuldades de comunicação oral entre falantes dessas duas variedades se dão, em maior escala, mais pelas diferenças de caráter fonético do que propriamente lexical.

conceituado como um conjunto de variedades linguísticas também determinadas histórica e geograficamente⁹.

Fontanella de Weinberg (1993) chama atenção para o complexo e variado caráter do processo de colonização com todas as suas implicações linguísticas. A respeito da suposta homogeneidade do espanhol americano, Fontanella de Weinberg (1993) aclara que:

Esa afirmación no resiste, sin duda, una confrontación con los hechos y sólo puede explicarse por la carencia de descripciones de muchas variedades regionales y sociales del español americano, y porque la comparación interregional se ha restringido en muchos casos al habla de los niveles socioculturales más altos. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 119)

É fato que os únicos traços que poderiam caracterizar o espanhol ao longo do território da América hispânica são o *seseo* no nível fonético e uso de *ustedes* para a segunda pessoa do plural em contextos informais, em oposição à variante *vosotros/as*, no nível gramatical. Porém, essas características também podem ser encontradas por algumas variedades do espanhol europeu, como o uso do *seseo* que também é compartilhado pelo espanhol do sul da Espanha y das ilhas Canárias (cf. FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p.15).

O *voseo*, inclusive, que se apresenta como uma das marcas linguísticas das variedades americanas, não se apresenta de maneira uniforme em toda América, confirmando, mais uma vez, a heterogeneidade do continente¹⁰. Sobre simplificações e generalizações feitas acerca das variedades da língua espanhola, Lope Blanch (1986) ressalta que:

É necessário se afastar das generalizações simplificadoras, que tanto podem deformar a realidade de uma variedade. Em uma área como a da América Hispânica, de intensa efervescência idiomática, onde o polimorfismo linguístico é evidente em quase todos os aspectos, qualquer juízo concebido escolarmente pode resultar nefasto para a exatidão e rigor

⁹Sobre a variação do espanhol peninsular, Moreno Fernández (2007) a divide em 3 macro áreas: “una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos), una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada) y una canária (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife).” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.38)

¹⁰Em trabalho publicado sobre o sistema pronominal de segunda pessoa, Fontanella de Weinberg (1999) salienta que este constitui, por decorrência da ampla variação regional, um dos aspectos mais complexos da morfossintaxe da língua espanhola. Nas suas palavras: “Baste señalar que existe una forma *vosotros*, que se da en la mayor parte del español canario como del americano, mientras que otra de las formas, *vos*, se emplea en gran parte del Nuevo Mundo, aunque es ajena a la península y Canarias, constituyendo el rasgo más característico en el nivel morfosintáctico del español de América.”(FONTANELLA DE WEINBERG, 1999, p. 119)

da pesquisa, e qualquer simplificação dessa complexa instabilidade pode deformar essencialmente a realidade (LOPE BLANCH, 1968, p. 126)

O autor ressalta o papel dos pesquisadores da área de variação linguística para a melhor caracterização da língua espanhola falada na América atualmente, sendo de extrema importância trabalhos esmiuçadores sobre os falares de pequenas regiões, para que, dessa forma, possa-se ter uma visão mais ampla da língua, afastando-se de intuições perigosas e teorias não empíricas.

Lope Blanch (1992) e Fontanella de Weinberg (1993) salientam que convém ponderar ou até mesmo superar algumas das ideias apresentadas, no final da década de 40, pelo linguista Max Leopold Wagner, e posteriormente retomadas por Alonso Zamora Vicente em um capítulo de sua obra intitulada *Dialectología Española* (1967), os quais difundiram que o espanhol americano se caracterizaria pela sua uniformidade, conservadorismo; pelo seu vulgarismo, pela influência ameríndia, pelo arcaísmo e, finalmente, pelo seu andalucismo. Em relação à dita homogeneidade e unidade, Wagner (1949) expõe: “El español americano revela, al menos en sus características básicas, una unidad y homogeneidad muy grande” (M.L. WAGNER, (1949), p.12 apud FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p.119).

Zamora Vicente (1967), por sua vez, desenvolve os postulados de Max Leopold Wagner (1949) e relata a suposta uniformidade do espanhol na América, afirmando que a língua americana apresenta uma sólida uniformidade sobre os mais diversos níveis cultos do espanhol:

El español americano presenta una sólida homogeneidad. Las diferencias dentro del enorme territorio americano son mínimas dentro de la estructura del habla. Hay muchas menos diferencias entre dos regiones cualesquiera de la enorme América, por separadas que se encuentren, que entre dos valles vecinos de Asturias. A lo largo del Nuevo Mundo, desde Nuevo México a la Tierra del Fuego, los fenómenos fonéticos se repiten. Algunas regiones denotan alguna preferencia por éste o por el otro fenómeno, pero todos existen en todas partes, y, por añadidura, todos son conocidos en el español peninsular (ZAMORA VICENTE, 1967, p. 306 apud FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p.119)

Em uma primeira análise, cremos que a afirmação de Zamora Vicente (1967) não se mantém no momento em que se pensamos nas variedades regionais e sociais do espanhol americano, bem como na carência de dados que possam descrevê-las especificamente. Somando a tal fato, a comparação estabelecida se

restringiu em muitos casos, de acordo com Fontanella de Weinberg (1993), à fala restrita aos níveis sócio-culturais mais altos. A autora acrescenta que:

La argumentación en contra es en cambio muy evidente: baste observar que hay un solo rasgo peculiar en lo fonológico, el seseo, y otro en lo gramatical, la pérdida de la oposición entre *vosotros* y *ustedes* que son comunes a todo el español americano, los cuales, por su parte, no son exclusivos, ya que parte del territorio peninsular los comparte. En el aspecto morfosintáctico, hay también un rasgo peculiar vastamente extendido, que afecta en forma central a la estructura verbal y pronominal: el voseo. Pero, por un lado, no es general, y por otro lado, presenta una amplísima variación en su realización, por lo que mal podría usarse como argumento a favor de la homogeneidad. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p.119)

Ao falar das tentativas de enfoques globais sobre o espanhol da América, Fontanella de Weinberg (1993) ressalta que os estudos variacionistas sobre o espanhol americano carecem de pontos de delimitações que possam garantir a eficácia dessas pesquisas. A autora cita Henríquez Ureña (1921) como o responsável pela primeira visão panorâmica do que se sabia, até então, sobre as variedades latinoamericanas e comenta:

[...]Henríquez Ureña propone una primera división dialectal del español americano, se refiere a la posibilidad de la existencia de lenguas criollas de base hispánica y esboza un intento de distribución geográfica de los más destacados caracteres fonéticos y morfosintácticos. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 117)

No mesmo artigo citado por Fontanella de Weinberg (1993), Henríquez Ureña (1921) ressalta a relevância de realizar estudos em conjunto sobre o espanhol americano¹¹. Por outro lado, chama atenção para o cuidado com generalizações precipitadas sobre as características do espanhol americano. O autor pondera que “en cualquier estudio sobre el castellano de América debe comenzarse por abandonar, siquiera temporalmente, las afirmaciones muy generales” (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p. 358).

Entretanto, mesmo com as advertências feitas por Henríquez Ureña (1921), houve diversas generalizações¹² referentes ao espanhol americano, e que

¹¹Fontanella de Weinberg (1993), mesmo acreditando ser problemática a realização de trabalhos globais sobre o tema, ressalta que, na época em que escrevia Henríquez Ureña, já havia fontes satisfatórias para concretização de estudos dessa natureza.

¹²Sobre as generalizações, Henríquez Ureña (1921) cita, por exemplo, o uso do pronome *vos* e suas formas verbais correspondentes. Segundo o autor, tal generalização não se aplica, haja vista que

consideravam o espanhol da América homogêneo e arcaizante¹³. Sobre tais diferenciações, Lope Blanch (1992) salienta que a caracterização que se costuma fazer do espanhol americano reflete uma imagem distorcida e que deve ser, ao menos, melhor delineada.

Desse modo, Lope Blanch (1968), Fontanella de Weinberg (1993), dentre outros pesquisadores, assumem que são necessários estudos sociolinguísticos mais aprofundados que não se atentem puramente às variedades linguísticas dos falares cultos de zonas urbanas (capitais¹⁴, em sua maioria), visto que estas não representam a língua espanhola em sua totalidade.

Na seção seguinte faremos algumas considerações sobre a divisão diatópica do espanhol, a fim de questionar a teoria que sustenta a ideia de que a língua espanhola é repartida em dois grandes blocos linguísticos: o espanhol da Espanha e o espanhol da América.

1.1.3 O problema da divisão da língua espanhola

Na literatura referente ao mundo hispano-falante, permanece como lugar comum, como explanamos na seção anterior, o mito de que na língua espanhola há grande homogeneidade linguística, fato que fomentaria a dita unidade na língua (cf. MORENO FERNÁNDEZ 2000). Segundo Rona (1964), os estudos que sustentam tal crença:

[...] Han sido al principio meras recolecciones locales, después meros estudios filológicos y solo en los últimos pocos años se ha comenzado con estudios que realmente podemos llamar dialectológicos, en el sentido cabal de la palabra e con aplicación de todos los requisitos y medios metodológicos de esta ciencia. Para entonces ya se había repetido demasiadas veces que el español americano era “sorprendentemente homogéneo”. (RONA, 1964, p.63)

Desconstruindo as generalizações e simplificações que sustentam esse imaginário, existem fontes e dados linguísticos sobre as diversas áreas geográficas

“más de la tercera parte de la población de la América española ignora el uso de *vos*”. (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p. 61).

¹³O termo arcaizante se refere a elementos linguísticos antiquados em relação a um momento determinado, como o que é falado sobre as palavras *pollera*, *canilla*, *escobilla*, *vidriera* e para o uso do voseo, por exemplo. Tal afirmação pode ser facilmente desconstruída, uma vez que não se faz coerente considerar esses elementos linguísticos arcaizantes, se estes são utilizados habitualmente por milhões de pessoas. (cf. LOPE BLANCH, 1992).

¹⁴Henríquez Ureña (1921); Rona (1964).

que propõem fazer a divisão da língua espanhola em zonas dialetais, contemplando fenômenos de variação linguísticas mais representativos na configuração da língua espanhola, em algumas cidades e territórios influentes. Sobre as tentativas de divisão dialetal, Moreno Fernández (2000) comenta genericamente que ao longo do último século algumas propostas de zonificação foram feitas, as quais umas se fundamentaram em critérios fonéticos, outras em traços lexicais ou fazendo referências a determinados fenômenos gramaticais. A proposta de zonificação que mais conferiu relevância e referência frente aos estudos dialetológicos sobre a língua espanhola é a de Henríquez Ureña (1921).

A proposta de zonificação apresentada por Henríquez Ureña (1921), e posteriormente retomada por Moreno Fernández (2000), considera fenômenos de variação linguística de algumas cidades e territórios considerados influentes, sendo cinco zonas específicas para o espanhol americano:

- A.1. Área caribenha (representada pelos usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana ou Santo Domingo) com influência das línguas caribe e arahuaca;
- A.2. Área mexicana e centro-americana (representada pelos usos da Cidade do México e de outras cidades e territórios significativos) com influência das línguas da família nahua;
- A.3. Área andina (representada pelos usos de Bogotá, La Paz ou Lima) com influência da língua quechua;
- A.4. Área rio-platense e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideu e Assunção) com influência da língua guarani;
- A.5. Área chilena (representadas pelos usos de Santiago) com influência da língua araucana. (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p. 41)

A proposta de Henríquez Ureña (1921) inaugura as pesquisas sobre dialetologia hispano-americana. Seu estudo parte principalmente de um fator extralinguístico, as línguas indígenas no período posterior ao da colonização. Segundo Henríquez Ureña:

El carácter de cada una de las cinco zonas se debe a la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unieron durante la dominación española y el contacto con una lengua indígena principal (1, náhuatl; 2, lucayo; 3, quechua; 4, araucano; 5, guaraní). El elemento distintivo entre dichas zonas está, sobre todo, en el vocabulario, en el aspecto fonético, ninguna zona me parece completamente uniforme. (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p. 41)

Henríquez Ureña (1921) chama atenção para a necessidade de prudência perante a exatidão da sua própria proposta, haja vista que nessa época não havia informações suficientes sobre os diferentes falares que constituem o espanhol

americano e ressalva que “Sería tiempo ya de acometer trabajos de conjunto sobre el español de América” (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921, p.39). Entretanto, essa proposta, nas palavras de Rona (1964):

[...] Perduró ya por más de cuarenta años, sobrevivió al crecimiento abundante de nuestras informaciones, y es repetida, incambiada o con unos pocos cambios por autores de las más diversas tendencias, escuelas, épocas y nacionalidades. (RONA, 1964, p. 64)

A partir da área rio-platense, Malmberg (1948 apud RONA, 1993, p.65) põe em questionamento a suposta unidade dessa zona. O autor chama atenção para o fato de que o espanhol do Paraguai e o da Argentina não podem ser caracterizados como pertencentes à mesma zona dialetal, devido às suas aparentes diferenças, principalmente no que concerne ao substrato guarani.

Apesar de terem sido vários os estudos dialetológicos ao longo do século XX, se nota que, segundo Araújo (2013), nenhuma das propostas pode ser considerada satisfatória, uma vez que o que se leva em conta são alguns aspectos mais importantes ou pertinentes a tais pesquisas, fato que acarreta, conseqüentemente, na anulação de outros que poderiam ser levados em consideração. Sobre essa questão, Lope Blanch (1968) instaura um programa de pesquisa que pretende “llegar a saber qué nos separa y que nos une, desde el punto de vista lingüístico, a los países hispanohablantes”, atitude que vai muito além das crenças sem comprovação empírica e de interesses econômicos e políticos que pregam a difusão da língua espanhola pelo mundo (PINTO, 2009). Lope Blanch (1968) recomenda que se deve evitar qualquer atribuição de especificidades do espanhol americano exclusivamente aos substratos de línguas indígenas, uma vez que pode parecer uma “solução cômoda e fácil” (LOPE BLANCH, 1968, p.126). O autor ainda salienta que, por vezes, ignora-se o espanhol de muitas regiões da América e de outras tem-se dados incertos e pouco exatos.

Enumerar algum traço ou um conjunto deles que faça clara distinção entre variedades da América ou da Espanha parece, portanto, ser tarefa complexa. Fanjul (2004) expõe dois critérios que acredita ser relevantes para distinguir as variedades geográficas de uma língua: critérios objetivos e critérios subjetivos. Para os objetivos, Fanjul (2004) define:

Chamaremos “*objetivos*” aos traços que se evidenciam, na materialidade lingüística, como diferença entre diferentes falas. São os traços fonéticos,

fonológicos, morfossintáticos, léxicos, bem como outros, pragmáticos, relacionados ao desenvolvimento da interação verbal em situações específicas. Esses fatores objetivos são os que habitualmente se propõem na hora de fundamentar por que uma variedade geográfica X de uma língua é “efetivamente” diferente de uma outra variedade Y da mesma língua. (FANJUL, 2004, p. 168)

Desse modo, segundo esses fatores objetivos, poder-se-ia falar de um espanhol da Espanha diferente de um espanhol da América, caso houvesse traços fonéticos, morfossintáticos etc., nas áreas comparadas¹⁵, que fossem determinantes e aparecessem de maneira uniforme em uma variedade e que não aparecessem na outra.

Sobre os critérios subjetivos, definidos como atitudes dos grupos sociais perante as línguas, próprias ou alheias, Fanjul (2004, p.169) comenta que “essas atitudes têm sido objeto de crescente atenção e estudo por parte dos sociolinguistas e hoje praticamente ninguém questiona sua relevância para entender a vida de uma língua, dialeto ou variedade”. Levando em consideração aspectos afetivos e comportamentais, são abarcados, nos critérios subjetivos, ideologias sobre a língua, bem como ações, sendo linguísticas ou não, no uso e no tratamento da mesma.

Fanjul (2004), contrário às tentativas de divisões dialetais da língua espanhola, salienta que, se pudesse ser esboçada em um mapa, a realidade dos traços lexicais ou sintáticos no espanhol provavelmente seria marcada por aparições descontínuas. Segundo o pesquisador:

É [...] muito difícil encontrar algum traço ou um conjunto deles que diferencie claramente uma variedade local, na América, das outras, sem se repetir em latitudes distantes. Até na Espanha. O mesmo acontece, se observamos a totalidade dos países, com as valorações e representações sociais do uso desses traços. Insistimos na remissão do leitor às obras referidas, onde encontrará inúmeros exemplos de que *praticamente nenhum* traço dos que costumamos ver como “característico” de algum país ou região é realmente exclusivo de tal “lugar”. A realidade de qualquer traço léxico ou sintático na língua espanhola, se projetada um mapa, seria a de uma aparição irregular, intermitente e descontínua, com maior concentração em alguns territórios do que em outros, rara vez totalmente ausente, e com distribuições desiguais, dentro de uma mesma região, segundo estratos sociais, faixas etárias, etc. (FANJUL, 2004, p. 173)

Fanjul (2004) discorre que a variação diatópica nunca ofereceu, para os estudiosos da Sociolinguística, meios de delimitação nítida de variedades do espanhol e chama atenção para o fato de que em toda região existem diversidades

¹⁵Vale ressaltar que as regiões comparadas, na maioria dos casos, referem-se a áreas de norma urbana culta.

referentes à posição econômica, nível de instrução, costumes que delineiam distinções na fala de seus habitantes.

O autor salienta que para conseguir delimitar variedades geográficas, se tal feito fora possível, “estaríamos apagando, provisoriamente, aspectos da variação social interna desses espaços geográfico [...] que estaríamos comparando seriam as falas de prestígio em cada espaço geográfico” (FANJUL, 2004, p.167)¹⁶.

Sobre zonificação e todas as questões referentes ao tema, podemos perceber que não há um consenso entre os pesquisadores e suas teorias, apesar de estes se basearem na divisão proposta por Henríquez Ureña, ora para concordarem, ora para tecerem considerações de discordância. Concernente a este ponto de tensão, julgamos válido questionar a relevância de se estabelecer isoglossas, com zonas determinadas e fixas, haja vista que, como salienta Henríquez Ureña (1921) e como já foi elucidado nessa seção, não havia nessa época dados suficientes sobre as variantes que compõem o espanhol americano. O que se faz proeminente em meio a tal questionamento é o fato de que, com o sem as linhas da divisão dialetal da língua, o espanhol é um sistema linguístico heterogêneo e o ideal de homogeneidade não se sustenta, nem do ponto de vista social, nem do ponto de vista histórico.

Neste ponto, é válido aclarar que o nosso objetivo não é criar isoglossas ou fazer mapa da divisão dialetal da língua espanhola. A questão principal desse trabalho é reconhecer a heterogeneidade que envolve a língua espanhola, não questionar se a linha dialetal do espanhol é intermitente e não é possível estabelecer zonas dialetais, como aponta Fanjul (2004) em sua pesquisa. Em outras palavras, o fato de a língua não ser homogênea não implica necessariamente que se tenha que estabelecer zonas linguísticas excludentes, mas sim que há inevitavelmente uma realidade heterogênea genuína a qualquer sistema linguístico natural, em todos os níveis da língua, seja ela em formas de isoglossas ou não.

A discussão acima tentou mostrar que caracterizar uma língua como homogênea se faz um tanto raso e problemático, visto que, de acordo com os pressupostos teóricos da Sociolinguística, a relação entre o indivíduo e sociedade é indissociável. A língua espanhola é o sistema linguístico comum em vinte países,

¹⁶Informação que consideramos questionável, visto que a delimitação de variedades geográficas, feita através das falas de prestígio em espaços geográficos determinados, apesar de poder ser considerada de maneira genérica, não invalida a comparação.

cada um com suas particularidades fonéticas, léxicas, semânticas, morfossintáticas. Tais distinções deveriam fundamentar, bem como anular a possibilidade de a língua espanhola ser considerada um sistema homogêneo. Qualquer estudo sobre língua deve estar fundamentado no pressuposto de que este é um sistema genuinamente heterogêneo, onde atuam fatores linguísticos, históricos e sociais, uma vez que a língua muda para, espontaneamente, continuar funcionando como tal (COSERIU, 1977, p.31).

1.2 QUE ESPANHOL ENSINAR?

A partir das reflexões acima, sabendo que a língua espanhola é falada em mais de vinte países, todos com suas variedades e normas próprias, se faz oportuna a pergunta: que variedade da língua deveríamos ensinar aos alunos? Moreno Fernández (2000) expõe múltiplos aspectos sobre a diversidade da língua espanhola atual e oferece três opções que os professores podem utilizar no processo de ensino da língua: “español de Almodóvar”, “español de mi tierra” ou “español de Disneylandia”. A seguir apresentamos cada proposta e possíveis críticas ou problemas referentes a cada uma delas¹⁷.

Moreno Fernández (2000) salienta que o modelo castelhano (“el español de Almodóvar”) possui grande prestígio tanto no território espanhol, como em diversos lugares fora da Espanha, “los filipinos, por ejemplo, no dudan a la hora de inclinarse por aprender un español de España, entiéndase de Castilla” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.79). Entre educadores, se faz comum o pensamento de que o espanhol europeu, mais especificamente o da região de Castela, é um modelo central, que goza de prestígio social e linguístico e que está livre de qualquer desacordo ou disputa que venha a acontecer entre outros países hispano-falantes.

Tal modelo, segundo Moreno Fernández (2000), oferece a vantagem estar de pleno acordo com a norma acadêmica tradicional e com o uso da maioria das autoridades hispânicas. Nas palavras do autor:

Entre los profesores es frecuente, para que ese castellano no huela a rancio, actualizar el modelo incorporando muestras y ejemplos de

¹⁷Vale ressaltar que as possibilidades elencadas por Moreno Fernández são relevantes para países cuja língua oficial não é a língua espanhola. Acreditamos que um professor de espanhol que ensina a língua no México, por exemplo, não sentirá efetivamente a necessidade de escolher outra variante que não seja a mexicana.

manifestaciones literarias modernas y contemporáneas: un buen número de profesores de español devora los libros de *Manolito gafotas*, de Elvira Lindo, ávidos de lengua viva y contemporánea; las películas de Almodóvar presentan no pocas expresiones coloquiales de las que se toma buena nota para llevarlas al aula (*español de Almodóvar*). La combinación “Castilla + Academia + modernidad cultural” se hace irresistible para buena parte del profesorado. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 80)

Escolher o espanhol da Espanha de maneira inconsciente, baseando-se em critérios como o espanhol da Espanha é a norma padrão ou uma língua “melhor” se faz problemático. O castelhano não pode ser considerado nem como a única variedade, nem como o modelo mais importante no ensino de espanhol como língua estrangeira. Conforme Pinto e Silva (2005):

Escolher o espanhol da Espanha como modelo de ensino de língua gera problemas linguísticos e políticos. Do ponto de vista linguístico, o espanhol é um diassistema, ou seja, um sistema abstrato com vários subsistemas concretos internos. Assim, a norma linguística (ou variedade) espanhola não é a variedade padrão e as demais são suas variações; em outras palavras: a variedade espanhola é tanto variedade como as demais variedades americanas. Do ponto de vista político, temos várias implicações; por exemplo: a) a maior parte dos falantes de espanhol está fora da Espanha; b) As demais nações hispano-americanas são independentes há mais de um século e todas possuem suas Academias da língua, que trabalham em parceria. Adotar o espanhol europeu como padrão, com base nos argumentos obtidos em Irala (2004), contradiz todo o trabalho em conjunto das Academias da língua. (PINTO e SILVA, 2005, p. 134)

Com relação à segunda opção proposta, “el español de mi tierra”, Moreno Fernández (2000) a expõe como a possibilidade de tomar como referencia o espanhol da região hispânica própria, da região mais próxima ou da região que se tem uma maior afinidade:

Por eso que muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano y no el de España; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español rioplatense, aunque muchas de las diferencias geolingüísticas, la mayoría de las veces, no sean advertidas por los neoprendices. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.80)¹⁸

Creemos que eleger o espanhol “de mi tierra” ou aquele que aprendemos, que geralmente diz respeito à variedade escolhida pelo professor, se faz problemático, assim como a primeira opção exposta por Moreno Fernández (2000), pois o aluno se vê forçado a internalizar somente aquilo que o professor conhece. As aulas, nas

¹⁸Na seção seguinte, ilustraremos o trabalho de Irala (2004) que contradiz claramente esta posição.

palavras de Pinto e Silva (2005, p.134), “devem ser programadas de acordo com as necessidades dos alunos, que podem divergir da realidade do professor.”

Por último, a terceira opção dada por Moreno Fernández (2000), referente ao “español de Disneylandia”, diz respeito a um modelo de espanhol normativo geral, ou estândar como alguns autores preferem chamar. Sobre o conceito de norma linguística, Gutiérrez Ordóñez (2001) elucida:

Para cada lengua se van perfilando patrones normativos que originariamente están relacionados con el poder y la cultura. Para Vaugelas (1647) «c'est la façon de parler de la plus saine partie de la cour» Nebrija propone como modelo el uso de los varones ilustres y de las autoridades («ex doctissimorum uirorum uso atque auctoritate collecta»). Con el tiempo se tomará como modelo la forma de comunicarse de las gentes cultas de alguna ciudad. En Inglaterra se impone el habla de las villas universitarias de Oxford y Cambridge. En nuestro país vecino se adueña del prestigio el franciano de París. Navarro Tomás toma como punto de referencia el habla de la gente culta de Madrid. Las modernas investigaciones sociolingüísticas hispánicas se centran en la norma culta de las grandes ciudades. (GUTIÉRRES ORDÓÑEZ, 2001, p. 3)

Sobre a norma, Moreno Fernández (2000) afirma que os falantes buscam um modelo ideal de língua, ou seja,

La abstracción y simplificación de una lengua realizada con el fin de convertirla en ejemplar. Ese modelo puede ser creado artificialmente o puede ser seleccionado entre las posibilidades que la realidad ofrece. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.63)

Lope Blanch (2001) propõe uma norma linguística hispânica e salienta que:

Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma linguística ejemplar, paradigmática, a la que los habitantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata. Suele ella ser la norma culta de la ciudad capital: la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para el Perú, etc. Éstas serían las normas ideales, o ejemplares, nacionales: española, colombiana, etc. Pero ¿existirá también una norma ideal internacional —española y americana—, una norma hispánica? Creo que sí: será ella la norma ideal de la lengua española, no ya la norma ideal del dialecto castellano, o del dialecto colombiano o del dialecto argentino, etc. Será ella la norma que reúna y compendie los hechos lingüísticos propios y comunes de todas las normas cultas nacionales. Norma ideal, por cuanto que no será la norma real de ninguna de las hablas hispánicas. (LOPE BLANCH, 2001, p. 3)

Desse modo, escolher um modelo de espanhol neutro no processo de ensino da língua espanhola seria, como salientam Pinto e Silva (2005), eleger uma língua que ninguém fala. Como já expusemos anteriormente, a gramática normativa não é a língua comum, haja vista que parece não existir falantes que, inseridos em sua

realidade social e histórica, falem cabalmente em língua standard em algum momento. Implica em ser, segundo Demonte (2003), um ideal de língua baseado em realizações linguísticas aproximadas em algumas regiões mais que em outras.

Souza (2003) apresenta uma posição de concordância com a norma linguística hispânica postulada por Lope Blanch (2001):

Creemos que es esa la manera correcta de enfocar la cuestión del modelo lingüístico a ser empleado en los materiales didácticos que elaboremos para la enseñanza del español a brasileños. Al ejercitar concretamente nuestro trabajo de enseñar la lengua española en nuestro país, sabemos que cualquiera sea el modelo que elijamos este casi siempre será un modelo artificial, diferente de la/s realidad/es con que nuestros alumnos se depararán cuando tengan que poner en práctica comunicativa real lo que les hayamos enseñado. (SOUZA, 2003, p. 5)

A pesar de concordar com a base dos argumentos propostos por Lope Blanch (2001) para a norma linguística hispânica, Souza (2003) diverge em alguns pontos específicos, como a inclusão do pronome vosotros. Para Souza (2003), Lope Blanch (2001) justifica sua inclusão pela tradição que vosotros possui na história da língua espanhola, fato que, para Souza (2003), não deveria servir para forçar o uso de uma forma linguística visivelmente minoritária, visto que esta forma pronominal, além de estar restringida ao território espanhol (ainda assim, há regiões, como Andaluzia e Canárias, que não a utilizam), está fora do uso de todos os outros países da comunidade hispânica.

Para finalizar esta discussão, trazemos uma quarta opção fornecida por Drago (2006, p.1): “se ha planteado que se debería tener espacio en las escuelas para enseñar y apreciar todas las variedades relevantes, pero no parece que ello sea posible, aunque la intención sea magnífica”. Esta nos parece a opção que mais se adéqua às necessidades do aprendiz de espanhol como língua estrangeira, ainda que esta pareça ter implicações de natureza pragmática, como o fato de o professor não ter total conhecimento dos aspectos linguísticos inerentes a todas as variedades da língua. Seria interessante, conforme salienta Pinto e Venâncio da Silva (2009):

Que en las clases de E/LE los profesores ofrecieran como *Input* a los alumnos datos de diversas variedades del español. Esa opción genera el problema de la “versatilidad”, “capacitación” o “(in)formación” del profesor. Como en muchos debates nos han dicho, “¡pero el profesor no lo sabe todo!”. Creemos que no se trata de saberlo todo, sino de tener (in)formación y saber que el español es una lengua que presenta variación. Para ello se publican los manuales de dialectología. Basta consultarlos. (PINTO e VENÂNCIO da SILVA, 2009, p. 113)

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante a de Drago (2006), Fanjul (2004) esclarece que:

Dadas as características que explicamos para a atual situação sociolinguística da língua espanhola, cremos que a única resposta verossímil que podemos dar para um aluno de E/LE que nos pergunta “Qual espanhol estou aprendendo?” é “Nenhum em especial. Você simplesmente aprenderá espanhol”. Parece-nos a resposta mais sincera, se vemos, como aqui tentamos mostrar, que a delimitação de variedades em espanhol não é possível com base em critérios objetivos, que ela só parece realizável em função de critérios subjetivos baseados em processos de identificação dos quais o brasileiro não faz parte, e que, no processo de aprendizagem no Brasil, o aluno terá contato com enunciados e docentes de muitos países, incluindo professores brasileiros. (FANJUL, 2004, p.179)

Compartilhamos a ideia de que, independente da variedade escolhida, o professor deverá manter a postura consciente de que o aprendiz de espanhol tem a liberdade de escolher qual variedade mais se adapta a sua realidade linguística e as suas necessidades específicas, principalmente quando estão em um nível avançado da língua (cf. PINTO E SILVA, 2005). O professor, por sua vez, tem a liberdade de adotar a variedade que mais se identifique, porém tem o dever de respeitar e trabalhar a diversidade linguística em sala de aula.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PRIMEIRA SEÇÃO

Considerando as discussões anteriores, percebe-se que o espanhol europeu ainda ocupa um lugar de prestígio no imaginário dos aprendizes, que se acha marcado pela idealização de que esta variedade é a língua original e modelo. As variedades latinoamericanas, por sua vez, parecem ocupar um lugar de língua derivada, mesclada, constituída por diversas influências e por estrangeirismo. Além de fazerem parte de um senso comum mais amplo e recorrente sobre a valorização da correção e da norma, essas representações parecem se nutrir, de acordo com os autores elencados anteriormente, de uma significativa influência das políticas econômicas, culturais e linguísticas que regem e direcionam a expansão da língua espanhola. Sobre esse ponto de discussão, Bugel e Santos (2007) relatam que:

Esse lugar de prestígio atribuído à variedade peninsular é fortalecido pela ideia de que em torno dela se aglutinam as demais variedades do espanhol. Também pudemos verificar que não é apenas sobre as atitudes perante a

língua e as variedades linguísticas e as suas representações que os fatores políticos e econômicos incidem, mas também sobre o modo de ver os hispano-falantes. (BUGEL; SANTOS, 2007, p. 16)

Apesar de não parecer ter discussões claras que remetam a essa questão, pode-se perceber que os conflitos dos domínios políticos e econômicos na América, existentes desde o início do período colonial, representam uma variável histórica e social que opera no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Nesse ponto de tensão, como salientaremos no decorrer desse trabalho, estão os alunos e professores em exercício, que reproduzem uma conjuntura imposta e enraizada ao longo da história, sem a consciência dos interesses econômicos e da forte política linguística da península. Sobre esse ponto, Irala (2004), salienta que:

A contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e conseqüentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos, pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões. As autoras enfatizam que o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram-nos essenciais para que o aluno possa utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a frequência em que há intercâmbio entre eles. (IRALA, 2004, p. 107)

Dessa maneira, é necessário que os cursos de formação de professores de língua espanhola no Brasil tragam tais questões, a fim de que, ao eleger uma ou outra variedade, o professor possa fazê-lo de maneira consciente e menos leigo no que diz respeito à história da língua, tendo como base primordial os reais interesses e necessidades dos alunos. Na seção seguinte, objetivamos apresentar e analisar o projeto pedagógico, as ementas e os programas dos componentes curriculares do curso de Língua Estrangeira: Espanhol, da Universidade Federal da Bahia, a fim de averiguar se este abrange de maneira suficiente aspectos sobre a história e variação da língua em sua formação de professores de língua espanhola, usando como referencial teórico Mota (2004), Paraquett (2006, 2008), Matos (2014), dentre outros autores.

2 A HISTÓRIA E A DIVERSIDADE DO ESPANHOL NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A complexa realidade e os constantes desafios que fazem parte do sistema educativo brasileiro pedem um novo perfil de educador e uma formação que o respalde. É necessária a formação de docentes competentes, comprometidos e capazes de ensinar valores em situações de constantes mudanças e com alunos cultural, social e linguisticamente heterogêneos. Tal representação engloba diversos tipos de conhecimento e funções referentes às tradicionalmente assumidas, as quais mostram a necessidade de uma formação de professores mais completa e que revele ao educando, em um contexto multicultural, a diversidade da língua espanhola e todo processo social, cultural e histórico, que deveria ser posto no centro dos programas de formação de professores, é ocultado em prol de um imaginário, ainda muito propagado, de que a língua espanhola é única e homogênea.

Nesse sentido, pensar em ensino de línguas estrangeiras configura-se numa complexa função, principalmente, quando o foco está na formação de professor de espanhol no Brasil. Segundo Matos (2014),

O que observo a partir de minhas vivências nesse âmbito é que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo. Se esse ciclo é algo comum em nosso sistema de ensino da educação básica, mais grave é quando ocorre no nível de formação de professores. (MATOS, 2014, p. 166)

Mota (2004) salienta que os educadores, agindo como reprodutores de um imaginário estereotipado, estão se posicionando como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, não reconhecendo, assim, a possibilidade de um trabalho que vise ao enriquecimento sócio-histórico e cultural. De acordo com Mota (2004), a insistência na reprodução de modelos que já demonstraram ser inapropriados e ineficientes, mesmo sabendo-se que a documentação oficial orientadora do currículo escolar (BRASIL, 1998; 2002; 2006) indica o ensino de línguas através de temas transversais (BRASIL, 1998) e temas geradores (BRASIL, 2006) é motivo de séria preocupação.

Além de reconhecer a necessidade de trabalhar a variação da língua espanhola no contexto escolar, faz-se relevante compreender que a heterogeneidade que caracteriza toda sociedade e toda língua viva deve ser vista de forma positiva e proveitosa, de modo que se possa promover em sala de aula o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando a escola em espaço legítimo de mudança social.

A fim de orientar tais necessidades, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) determinou que fosse criado um documento que deveria orientar a prática pedagógica. Foram, então, instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados, originalmente, em 1998. Este documento elegeu a temática da Pluralidade Cultural para debater as bases que os educadores deveriam adotar com relação às línguas estrangeiras modernas. Ainda na apresentação do documento, a Secretaria de Educação Fundamental emitia que, “Para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países”. Segundo Paraquett (2006), apesar das boas intenções dos PCNs, ainda não foi posto em prática aquilo que foi recomendado desde 1996 através da LDB. Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizou um novo documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com a finalidade de atualizar as discussões e elucidar os possíveis mal-entendidos.

As OCEM (2006) dedicaram dois capítulos às línguas estrangeiras. Um, cujo título é Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, tem como objetivo, entre outros, “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (2006, p.87). O outro, específico ao Espanhol, foi produzido em virtude da sanção da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do Espanhol pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno nos currículos plenos do ensino médio, em horário regular, facultando essa oferta ao ensino fundamental de 6º e 9º ano, tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país. Segundo Paraquett (2008), se faz inevitável comparar as OCEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais, haja vista que, enquanto os PCNs dedicaram apenas um capítulo às línguas estrangeiras, as OCEM têm um capítulo que se diz de conhecimentos para todas as línguas estrangeiras modernas e outro especificamente para o Espanhol.

Sobre o capítulo dedicado somente à língua espanhola, as autoras destacaram dois pontos relevantes e fundamentais para o ensino de língua espanhola no Brasil: a hegemonia da variedade peninsular e a dita proximidade entre o Português e o Espanhol. Salientam que tal documento deve ser encarado como um “gesto político” que, para além de ser contrário à velha crença de que não é necessário aprender espanhol porque é uma língua muito semelhante ao português, combate a hegemonia do espanhol europeu e o conseqüente apagamento das variedades hispanoamericanas, como discutimos na seção anterior. As OCEM (2006) trazem à tona, dessa maneira, discussões importantes, que devem nortear o ensino da língua espanhola no Brasil e colaborar para a sustentação de que o espanhol é uma língua plural e a língua da maior parte dos países da América Latina.

Nesta seção, queremos compreender de que maneira um curso de formação de professores do estado da Bahia, especificamente na cidade de Salvador, trabalha na sua grade curricular o componente de história e variação do da língua espanhola. Objetivamos analisar como esse currículo desenvolve esses conteúdos, de maneira a manter ou eliminar os estereótipos que já foram averiguados a partir dos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004), Bugel e Santos (2007), dentre outros. Esta pesquisa se limita ao curso de formação de professores da Universidade Federal da Bahia (doravante UFBA). Inicialmente, faremos a análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras; em seguida, a descrição e análise das ementas e programas do curso de licenciatura Língua Estrangeira: Espanhol.

2.1 A LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DA UFBA

Nesta seção, iremos analisar o projeto pedagógico da UFBA, assim como as ementas e os programas dos componentes curriculares do curso de Letras: Língua Espanhola.

2.1.1 O Projeto Pedagógico

De acordo com o projeto pedagógico da UFBA, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras no ano de 2005, o graduando em Letras deverá desempenhar o papel de multiplicador e demonstrar a capacidade de

utilizar os recursos da linguagem oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação a quais recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Toma-se como referência o seguinte perfil para o graduando:

- Domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- Capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
- Capacidade de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua;
- Capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
- Domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
- Domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;
- Domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- Capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;
- Capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
- Atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
- Capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005, p.06)

Ao longo do curso, segundo o Projeto Pedagógico, o graduando desenvolverá competências e habilidades para compreender, analisar e desenvolver textos de gêneros variados; ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens; descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua estrangeira, em diferentes contextos; compreender, com base em diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre problemas referentes ao ensino-aprendizagem da língua, em diferentes níveis.

O Curso de Letras: Língua Estrangeira, na modalidade licenciatura, tem como principal objetivo a formação do professor de língua estrangeira para o ensino

fundamental e médio. Em relação à modalidade bacharelado, o curso objetiva a formação do pesquisador no campo da língua estrangeira ou das culturas e literaturas dos povos da língua estrangeira ou ainda do tradutor e revisor de textos em língua estrangeira. Devido ao recorte desta pesquisa, vamo-nos deter à modalidade licenciatura.

A licenciatura em língua espanhola, segundo o projeto pedagógico do curso integraliza o currículo em 3.124 horas, entre componentes curriculares que determinam o conteúdo específico, componentes curriculares contextuais relevantes para situar o *lócus* de atuação do professor e disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional e que são ministradas na faculdade de educação da universidade. Sobre os conteúdos curriculares dessa modalidade, na área do conhecimento específico, o projeto pedagógico da UFBA explica que:

A licenciatura em Letras: Língua Estrangeira integraliza o currículo em 3.124 horas, entre componentes curriculares que definem o conteúdo específico, componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o *lócus* de atuação do professor e disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional. Na área do conhecimento específico estão os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira), Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários e aquelas consideradas instrumentais, tais como Introdução ao Estudo do Latim e Técnicas de Pesquisa, além dos conteúdos relacionados com o campo da educação, tais como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Organização da Educação Brasileira, entre outros, englobados no componente curricular Seminários Interdisciplinares em Educação. A área do conhecimento contextual corresponde às Atividades Complementares, com 200 horas, e as de cunho eminentemente prático, como as Leituras de Produções Artísticas e da Mídia e os Seminários Interdisciplinares em ensino; a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. (PROJETO PEDAGÓGICO, p.19)

Em referência ao estágio profissional supervisionado, este tem como requisito ser realizado em uma instituição pública de ensino regular ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, resultando em um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular. Esse processo se dá após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso.

Durante a análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Língua Espanhola da UFBA, percebemos que, na listagem de deveres dos graduandos, tem-se uma clara referência ao “(re)conhecimento das variedades linguísticas

existentes e dos vários níveis e registros de linguagem”. A partir disso, precisaremos analisar as ementas e programas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso de licenciatura em língua espanhola, a fim de constatar se o futuro professor encontra o suporte no currículo do curso para desconstruir as crenças acerca da variação do espanhol, que aqui foram analisadas na primeira seção.

2.1.2 Ementas e programas da UFBA

O grande desafio de um dos papéis principais da universidade se configura na formação profissional que esta oferece a seus estudantes, em todas as áreas que fazem parte do conjunto de cursos de graduação da instituição. Entre essas formações profissionais, está a de professor de língua espanhola que, para graduar-se, deverá cursar licenciatura, aqui entendida tal como estipula o Parecer CNE/CP nº 28/2001:

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa. [...] O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. (MEC, 2002, p.12)

Desse modo, a licenciatura se constitui numa formação profissional e por tal razão necessita buscar um equilíbrio entre a oferta de disciplinas consideradas responsáveis por oferecer os conhecimentos específicos da área e aquelas que proporcionam a atuação do educando em sala de aula do ensino básico. A legislação citada acima salienta que, para desenvolver um “saber profissional, crítico e competente” é preciso reunir “conhecimentos e experiências”

O currículo do curso de licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia contém os seguintes componentes curriculares obrigatórios específicos de língua espanhola:

- a) LETA23 Introdução à Linguística Românica;
- b) LETA68 O Conto da Língua Espanhola;
- c) LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola;
- d) LETA70 Morfologia da Língua Espanhola;
- e) LETA71 Poesia da Língua Espanhola;

- f) LETA72 A Formação da Língua Espanhola;
- g) LETA73 Sintaxe da Língua Espanhola;
- h) LETA74 O Romance de Língua Espanhola;
- i) LETA75 Produção de Textos em Língua Espanhola;
- j) LETA76 O Teatro de Língua Espanhola;
- k) LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola;
- l) LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola;
- m) LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola;
- n) LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola;
- o) LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico;
- p) LETB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário;
- q) LETB38 Língua Espanhola em Nível Avançado.

A carga horária das três disciplinas de aquisição da língua espanhola (Língua Espanhola em Nível Básico, Língua Espanhola em Nível Intermediário e Língua Espanhola em Nível Avançado) totalizam 306 horas. Cada componente curricular possui 102 horas em 6 horas semanais e, segundo o projeto pedagógico do curso, permite ao aluno mais “envolvimento e dedicação ao estudo da língua estrangeira”. São obrigatórios, ainda: dois componentes curriculares que fornecerão a base gramatical (Morfologia e Sintaxe da Língua Espanhola, cada um com 68 horas); um componente curricular que tem como objetivo propiciar ao aluno o conhecimento da Fonética e da Fonologia da Língua Espanhola, instrumentalizando-o para a “comunicação com pronúncia adequada” (68 horas); um componente curricular para desenvolvimento da expressão escrita (Produção de Textos em Língua Espanhola, com 68 horas) que “estimulará o aluno para a leitura, capacitando-o a escrever textos de cunho geral e acadêmico”. O currículo proposto oferece também como componentes obrigatórios duas disciplinas (Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola e Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola, cada um com 34 horas) que, segundo o Projeto Pedagógico do curso, envolverão os graduandos em “atividades culturais e artísticas atuais promovidas pela sociedade, com discussão em língua espanhola em sala de aula”.

A licenciatura em Língua Espanhola oferece também quatro componentes curriculares de literatura de língua espanhola obrigatórios, de acordo com as quatro modalidades de gênero literário (Conto da Língua Espanhola, Poesia da Língua Espanhola, Romance da Língua Espanhola e Teatro da Língua Espanhola), cada

uma com 68 horas, dando relevância também, segundo o Projeto Pedagógico do curso às literaturas não europeias.

É válido ressaltar que somente serão analisadas as ementas e os programas dos componentes curriculares relevantes para essa pesquisa, a saber: Introdução à Linguística Românica, Fonética e Fonologia da Língua Espanhola, Formação da Língua Espanhola, Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola, Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola; Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola; Língua Espanhola em Nível Básico; Língua Espanhola em Nível Intermediário; Língua Espanhola em Nível Avançado. As demais disciplinas se focam na introdução aos diversos níveis de teorias linguísticas e não nos aspectos sobre a variação e história da língua espanhola.

Sobre a grade de optativas serão analisadas as seguintes disciplinas relevantes para essa pesquisa:

- a) LET B50 Dialectologia Românica;
- b) LET B51 A Situação Atual das Línguas Românicas;
- c) LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola;
- d) LETD38 Estudo da Cultura dos Povos de Língua Espanhola;
- e) LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola;
- f) LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola.

A seguir iniciaremos a apresentação dos componentes curriculares obrigatórios citados como relevantes nessa pesquisa.

LETA23 Introdução à Linguística Românica: pertencente ao Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo da formação das línguas românicas, com enfoque especial nas línguas nacionais”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

1. Objeto e função da Linguística Românica.
2. Unidade e diferenciação do latim.
3. O surgimento das línguas românicas.
4. A situação atual das línguas românicas.

LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola: pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a

desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Fonética do espanhol: vogais e consoantes. A sílaba. Fonologia e sintaxe. Supra-segmentos: a entonação.

LETA72 A Formação da Língua Espanhola: pertencente departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo histórico e diacrônico do espanhol, no contexto das línguas ibero-românicas, estendendo-se para o espanhol da América”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

1. O latim hispânico. 2. Línguas e dialetos hispânicos 2.1. O Castelhana 3. O espanhol do século XVI à atualidade.

LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola: pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 136 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem. Estratégias de ensino/aprendizagem. Planejamento de aulas. Avaliação. Relação Professor/Aluno/Sala de aula. Questões interculturais na sala de aula. Micro-aulas.

LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola: pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 136 horas, possui a seguinte ementa: Planejamento e implementação de ensino-avaliação. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Elaboração de plano de curso; observação em sala de aula Regência de classe; elaboração de relatório final

LETB21 Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola: pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 34 horas, possui a seguinte ementa: “Leitura e análise crítica em língua espanhola de produções artísticas”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Estudo crítico de exposições de artes plásticas, shows e concertos de música, peças teatrais, espetáculos de dança, manifestações folclóricas, etc., em língua espanhola.

LETB22 Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola: pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária 34 horas, possui a seguinte ementa: “Leitura e análise crítica de produções da mídia em língua espanhola”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Estudo crítico de várias produções da mídia em língua espanhola, tais como: periódicos, publicidade, televisão, vídeo, internet, rádio, cinema, etc.

LETB36 Língua Espanhola em Nível Básico: Pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Conteúdos Funcionais Os principais atos de palavras. Compreender um texto informativo / descritivo. Dar e compreender explicações, informações. Narrar fatos no presente e no passado. **Expressão Escrita:** Aquisição do código da escrita. Frases simples. Mensagens simples. Cartões postais. Cartas pessoais; cartas administrativas **Conteúdos Gramaticais:** Sistema fonológico; acentuação; substantivo: gênero, número e grau; artigos: definidos, indefinidos e contrações; numerais; adjetivos: gênero, número e grau; possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos: adjetivos e pronomes; verbos auxiliares; ortografia dos fonemas; regras ortográficas; uso do pronome complemento; verbos regulares: 1º, 2º e 3º conjugação; verbos irregulares: irregularidades próprias e comuns; entonação; advérbios; preposições; conjunções; interjeições.

LETB37 Língua Espanhola em Nível Intermediário: Pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível intermediário”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Conteúdos Funcionais: Ampliação dos atos de palavras. Narração nos tempos futuro e passado. **Expressão e Compreensão Escrita:** Narração. Compreender um texto narrativo; argumentativo. Iniciar-se à leitura de textos longos. Compreender contos. Fábulas. Tradução de pequenos trechos literários. **Expressão Oral:** Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação **Conteúdos Gramaticais:** Tempos e modos dos verbos; perífrases verbais. A oração e seus elementos.

LETB38 Língua Espanhola em Nível Avançado: Pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 102 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível avançado”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Conteúdos Funcionais Ampliação dos atos de palavras. Caracterização dos discursos direto e indireto. Evidenciar raciocínio lógico utilizando relações de causa/efeito/hipótese. **Expressão e Compreensão Escrita** Leitura de textos explicativos, informativos, argumentativos, prescritivos, narrativos. Leitura de textos longos. Escuta e relato de contos. Resumo oral e escrito. Os conectores lógicos, temporais, espaciais, os reformuladores. Indicadores da cronologia. **Expressão Oral** Será dada ênfase à língua oral como meio de comunicação. **Conteúdos Gramaticais** Fonologia da língua espanhola: sistematização. Formas de discurso: direto e indireto. Frase, período simples e composto. Orações coordenadas e subordinadas.

Em seguida, serão apresentadas as ementas dos componentes curriculares optativos relevantes aos interesses dessa pesquisa:

LETB50 Dialectologia Românica: Pertencente ao departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo dos sistemas linguísticos românicos, a partir da inter-relação entre mudança linguística e crítica textual, com base nos fatos linguísticos documentados em textos”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

1.Mudança Linguística e Filologia Textual. 2. A crítica de variantes. 3. O texto como documento de língua. 4. Variação linguística e variantes textuais.

LETB51 Situação Atual das Línguas Românicas: Pertencente ao departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Visão geral dos sistemas linguísticos românicos, no tempo e no espaço, considerando a situação dos mesmos como língua de comunicação”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

1.As classificações tradicionais das línguas românicas. 2. A Linguística e a classificação das línguas românicas. 3. A situação atual das línguas românicas

LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola: Pertencente ao departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo da língua espanhola visando ao desenvolvimento da

capacidade de compreensão de textos a partir de um suporte audiovisual”.
Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

A compreensão oral entre as quatro habilidades; tradução e compreensão; pragmática e compreensão; audição de textos orais em língua espanhola; reportagens de televisão em língua espanhola; trechos de programas de televisão em língua espanhola; filmes em língua espanhola

LETD38 Estudo da Cultura dos Povos de Língua Espanhola: Pertencente departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo de diferentes manifestações da cultura de língua espanhola”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Formação histórica da Espanha; valores hispânicos da Idade de Ouro; a Espanha do século XVIII e início do século XIX; a Idade de Prata.

LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola: Pertencente departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo da língua espanhola com ênfase na audição e na produção de textos orais”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Bases comunicativas da interação social; a Pragmática e o princípio da cooperação; a interação conversacional em língua estrangeira; usos sociais da língua; atos de comunicação.

LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola: Pertencente departamento de Letras Românicas, com a carga horária de 68 horas, possui a seguinte ementa: “Estudo da cultura hispano-americana em língua espanhola”. Encontram-se os seguintes conteúdos programáticos:

Estudo de textos em espanhol sobre aspectos da cultura hispano-americana: Cultura da América pré-hispânica; América Espanhola do século XVI ao século XIX; América contemporânea: diversidades sócio-culturais.

Na próxima seção, faremos a análise dos componentes curriculares listados acima.

2.1.3. Comentários sobre as ementas e programas da UFBA

A análise do Projeto Pedagógico, das disciplinas e dos programas contidos nas ementas da Universidade Federal da Bahia nos revelou que tais documentos não contemplam de maneira satisfatória a variação da língua espanhola e os aspectos históricos da língua, pois as ementas e os programas desses componentes curriculares não explicitam o estudo da diversidade linguística do espanhol, mesmo contendo, no projeto pedagógico do curso, clara referência à diversidade da língua espanhola, como “(re) conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem”.

Falando especialmente das disciplinas LETB36, LETB37 e LETB38, que são matérias que aquisição da língua espanhola, podemos constatar que as ementas desses três componentes, tal qual estão apresentadas, não dão garantia de que diversos fenômenos variáveis da língua espanhola serão contemplados. Como primeiro exemplo, tem-se a variação das formas de tratamento, que vão além das formas que tradicionalmente se usam no espanhol peninsular e aparecem em praticamente todos os materiais didáticos (cf. CARRICABURO, 1997). Como um professor em formação, que passou por essas três disciplinas de aquisição explicaria o uso da forma *vos*, presente em quase todos os países latinoamericanos (mesmo contendo variação sociolinguística interna), mas que não se faz presente no espanhol europeu? Ou ainda que a forma *ustedes* é a forma plural de *usted* e também de *tú*, nos países latinoamericanos?

Outro ponto de reflexão diz respeito ao uso dos passados na língua espanhola. Em determinadas regiões, como é o caso da variedade do México, a oposição das formas pretéritas (*canté / he cantado*) não ocorre da mesma forma que na variedade europeia¹⁹. Logo, no espanhol do México, o mais habitual é nos depararmos com enunciados como *hoy llegué tarde al desayuno* frente à variedade peninsular *hoy he llegado tarde al desayuno* (cf. FERNÁNDEZ MOLERO E MURIEL, 2005).

Tais questionamentos não poderiam ser respondidos tendo como base as ementas e os programas dessas disciplinas. A única maneira que garantiria que

¹⁹Em relação ao espanhol da Espanha, as diferenças que definem o uso da forma simples ou da forma composta se concentram, basicamente, nos matizes temporais, enquanto que, segundo LopeBlanch (1983), na variedade mexicana, a diferença de uso está relacionada ao valor aspectual que possuem ambas as formas pretéritas.

estes e tantos outros aspectos variáveis da língua fossem estudados em sala de aula seria apenas a prática pedagógica do professor desses componentes curriculares, fato que não garante explicitamente o trato com a variação da língua espanhola na sala de aula. Isso requereria uma análise das aulas de todos os professores das grades curriculares aqui analisadas, pesquisa que não foi feita nesse trabalho.

Dentro do conteúdo programático da grade curricular descrita acima, podemos constatar que não existem disciplinas, que fazem parte do setor de Língua Espanhola, que contemplem as políticas linguísticas, a variação e os aspectos históricos da língua espanhola. As disciplinas de nível de análise, como Fonética e Morfologia, irão se focar apenas nos próprios aspectos teóricos do nível de análise. Não se deterão, por tanto, centralmente à diversidade do espanhol, embora possam tocar tangencialmente neste aspecto.

O componente curricular LETA69 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola, por exemplo, que tem como ementa o “Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral”, por se tratar de uma disciplina específica sobre um dos níveis da língua que mais se diz que possui variação (a exemplo do yeísmo rehilado de alguns países da América Latina, como Argentina e Uruguai), deveria ter em seu programa referências ao estudo dos diversos aspectos linguísticos da variação fônica da língua espanhola. Esta missão, entretanto, fica a cargo da prática pedagógica do professor da disciplina, que não encontra apoio na ementa e no conteúdo programático.

Os conteúdos pragmáticos nos componentes curriculares de compreensão oral, como nas disciplinas optativas LETD37 Compreensão Oral em Língua Espanhola e LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola, também não explicitam a reflexão da variação linguística. Como dito anteriormente, apesar de o projeto pedagógico fazer referência ao uso da variação linguística, pelas ementas, essa questão não se encontra claramente garantida, fato que é no mínimo questionável, já que a Pragmática prega o estudo da língua em contextos determinados de uso, através de códigos sociais, culturais, linguísticos e históricos concretos. Como salientam Carricaburo (1997) e Rebollo Couto e Lopes (2011), as formas de tratamento, para além além do aspecto gramatical, são variáveis pragmaticamente. Ao se referir ao “uso social da língua”, em seu programa, a disciplina LETD42 Tópicos de Conversação em Língua Espanhola, tem o objetivo de

refletir apenas sobre uma sociedade específica, ou se faz alusão às diferentes sociedades, onde se poderia explorar a variação da língua espanhola? Nesse contexto, e retomando o que foi dito anteriormente sobre as formas de tratamento, como o professor explicaria, a partir da ementa e dos programas dessas disciplinas, o uso da forma *vos*, que, mesmo contendo variação interna, está presente em quase todos os países da América latina, mas não se encontra na variedade peninsular? A única forma que poderia amenizar essa problemática seria assumir que o professor irá trabalhar com variação do espanhol em sua sala de aula, o que não assegura tal ação.

No componente curricular LETD46 Cultura Hispano-Americana em Língua Espanhola, cuja ementa se centra no “Estudo da cultura hispano-americana em língua espanhola”, pode-se perceber que esta contempla de forma parcial, ou seja, toca apenas a partir ponto de vista epistemológico e teórico a questão da diversidade do espanhol, no momento em que faz referência à questão das “diversidades sócio-culturais”, e tal fato pode abrir espaço para uma visão de mundo que possa se pensar na variação linguística em sala de aula. Tal espaço, porém, não está garantido na ementa e nos conteúdos programáticos da disciplina, ficando a cargo, portando, da prática docente. O ponto de conflito nesse componente curricular é que não se deixa claro a relação direta entre a diversidade social e cultural e a diversidade linguística propriamente dita. A partir dessa ementa, o professor pode tocar em todas as questões multiculturais dos países de língua espanhola, mas não entrar efetivamente nas questões linguísticas, dando a possibilidade de o aluno propagar a crença de que existe um espanhol europeu “melhor” e “mais puro”, em detrimento das variedades dos países latinoamericanos.

A disciplina de prática docente LETA77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola, que em sua ementa faz referência à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, traz em seu programa o trabalho com questões interculturais na sala de aula. Apesar de a interculturalidade poder abrir caminhos para o estudo da variação linguística do espanhol, essa não se apresenta como condição *sinequa non*, ou seja, não traz nenhuma relação explícita com a diversidade da língua espanhola. O componente curricular LETA78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola não cita de forma satisfatória em seu programa a variação do espanhol, tampouco questões sobre políticas linguísticas e história da língua, o que seria indispensável uma vez que se refere efetivamente à atuação prática do estudante.

Os componentes curriculares obrigatórios LETA23 Introdução à Linguística Românica e LETA72 A Formação da Língua Espanhola e os componentes optativos LETB50 Dialectologia Românica e LETB51 Situação Atual das Línguas Românicas são as únicas disciplinas que tocam no tema da variação linguística, mesmo não sendo especificamente da língua espanhola. Estas, como se pode perceber, não são do setor de língua espanhola, fato que, por si só, pode não gerar maiores questionamentos. O ponto central de tensão está no fato de que não há uma contextualização explícita, nas ementas e programas desses componentes curriculares, do conteúdo trabalhado com a formação do professor de espanhol e com políticas linguísticas específicas para o ensino da língua no Brasil.

Como salientado anteriormente, no setor de língua espanhola, não encontramos nenhuma disciplina que contemple explicitamente as políticas linguísticas, variação e história da língua espanhola. A abordagem desses aspectos, por não encontrar base nas ementas das disciplinas desse setor, fica a cargo da prática pedagógica do professor dos componentes curriculares do setor de espanhol, exercício que não constitui garantia do estudo da variação da língua espanhola na sala de aula.

2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A SEGUNDA SEÇÃO

Na presente seção, tentamos averiguar, com a descrição e análise do projeto pedagógico do curso de Letras da UFBA e da grade curricular do curso, a forma pela qual a variação da língua espanhola é trabalhada no curso de formação de professores dessa universidade. Nesse contexto, pode-se perceber que as ementas e programas do curso não contemplam de forma explícita a diversidade linguística e histórica do espanhol, pois não deixam explícito o trato com a variação da língua.

Tal deficiência, por conseguinte, pode gerar a manutenção dos estereótipos, ainda muito propagados, de que o espanhol é uma língua homogênea e de que a variedade peninsular é “mais pura” e “melhor de ser ensinada”, crenças encontradas nos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004), Bugel e Santos (2007), dentre outros autores citados na primeira seção desse trabalho. Sobre essa questão, as OCEM (2006) salientam que:

[...] Certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém. (OCEM, 2006, p.134)

Nesse sentido, e trazendo a reflexão das OCEM para o ensino superior, chega-se à seguinte reflexão: como a licenciatura é capaz de alcançar o objetivo de ensinar espanhol, sem deixar de contemplar toda a pluralidade, diversidade e história da língua? Ou seja, pela análise das ementas e programas, a pergunta estabelecida nas OCEM não pode ser respondida.

Retomando as palavras de Matos (2014), pensar na formação do professor e no ensino de línguas estrangeiras no Brasil continua sendo tarefa complexa, haja vista que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado de que o espanhol é um todo homogêneo. A propagação dessa crença, que no ensino da educação básica se faz prática comum, pensando no nível de formação de professores, se apresenta ainda mais grave, dando seguimento, portanto, a um ciclo no qual se internaliza tal imaginário e, com base nisso, rotula a língua que está aprendendo.

Segundo Bugel (2000), o prestígio de determinada variedade sobre outra parece influenciar de maneira substancial a ponto de que alguns denominem como padrão a variedade peninsular da língua espanhola, particularmente a que é proveniente de Madri, demarcações que estão intrinsecamente relacionadas a questões de cunho político e ideológico. Segundo Bugel (2000):

Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias. [...] Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse. (BUGEL, 2000, p. 245)

A análise feita nessa seção demonstrou a necessidade de uma formação de professores que leve o educando, em um contexto de multi/interculturalidade, para o caminho da diversidade da língua espanhola e todo contexto social, cultural e histórico que deveria ser posto como fundamental nos programas de formação de professores.

Levando em consideração que o curso de Língua Estrangeira: Espanhol não contempla a variação nas suas disciplinas e que o currículo não traz satisfatoriamente os aspectos históricos dos países latinoamericanos, pode-se aferir

que, por essa razão, o mito de que o espanhol mais “puro” é o da Espanha e de que o espanhol é uma língua homogênea se mantém (cf. BUGEL E SANTOS, 2007; IRALA 2004). Nesse sentido, a proposta da última seção desse trabalho é investigar a sala de aula na perspectiva do aluno, ou seja, se o educando, mesmo não havendo componentes curriculares que contemplem de modo satisfatório a variação, reconhece o espanhol como uma língua plural e diversa e de que maneira ele compreende essa diversidade. Faremos, para isso, uma pesquisa, de caráter qualitativo, entre estudantes do curso de Língua Estrangeira: Espanhol, da UFBA, a fim de saber se os professores de espanhol em formação têm consciência da diversidade do espanhol e como a enxergam, tendo como base comparativa os resultados das pesquisas de Irala (2004), Bugel e Santos (2007) e Zolin-Vesz (2013).

3 CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA E DIVERSIDADE DO ESPANHOL

Conforme salienta Irala (2004), apesar do desenvolvimento da ciência linguística e o conseqüente número de estudos sobre a variabilidade das línguas, o professor de língua materna e estrangeira, os livros didáticos e os meios de comunicação operam, muitas vezes, ainda sob a força de um imaginário criado pelo senso comum, e ainda sendo nutridos pelo poder unificador e homogeneizante da gramática normativa, que propaga a ideia de que deve ser desconsiderado aquilo que estiver fora da norma institucionalizada e, além disso, alimentando preconceitos sobre as variedades que estão ausentes ou pouco representadas nos meios reguladores. Sobre esse viés, Mattos e Silva (1989, p. 13) elucida que, “Se transpomos [...] para hoje aquilo que a gramática tradicional remete, podemos ver que ela reforça o dialeto da elite, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar outros usos”.

Tal fator deve ser considerado no momento em que se pensa na diversidade da língua espanhola e na consciência da opção da variedade por parte do professor, que, por sua vez, deve possuir conhecimentos suficientes sobre a variabilidade da língua em sua formação acadêmica para o trato com a sua diversidade no processo de ensino-aprendizagem, levando à compreensão, por exemplo, de que não existem variedades inferiores, “estranhas” ou piores de serem faladas ou trabalhadas em sala: “toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais. O que leva à escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas.” (IRALA, 2004, p. 105).

No entanto, tal façanha, como analisamos na seção anterior, não acontece satisfatoriamente, visto que as ementas e programas analisados do curso de Letras não lidam de forma suficiente com os aspectos linguísticos, históricos e a política linguística que circunda a língua espanhola no contexto brasileiro, fatores que poderiam viabilizar o ensino da variação linguística do espanhol em sala de aula.

O ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil, apesar de ser prática antiga, teve sua história marcada por três momentos específicos. O primeiro, antes da década de 1990, foi marcado pelo imaginário de que, por decorrência da proximidade com os países de fala hispânica, aprender espanhol era fácil. O

segundo momento foi a criação do MERCOSUL, que, como bloco econômico e político, fomentou o movimento integrador que fez revolução no cenário nacional no ensino de espanhol, fato que desembocou em políticas específicas para essa realidade²⁰. Como consequência, essa mudança culminou no terceiro momento, que, nos anos 2000, gerou políticas específicas para a educação básica, como a implantação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que faz do espanhol uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, e optativa no Ensino Fundamental, e a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, que, como explanado anteriormente, possuem um capítulo exclusivamente dedicado ao ensino da língua espanhola. A partir desses três momentos, o país começa a trilhar caminhos mais seguros para a implementação do espanhol nas escolas de ensino regular.

Contudo, o que se faz perceptível é a falta de trato com relação ao enfoque adotado para lidar com o ensino-aprendizagem da língua nesse novo contexto, em que se discute o ensino sob uma perspectiva multi/intercultural. Com relação ao conceito de interculturalidade, tomamos a definição de García Martínez *et alii* (2007), que diz que interculturalidade implica em:

[...] Interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas. Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas".(GARCÍA MARTÍNEZ et al., 2007, p. 134 apud PARAQUETT 2010, p. 149)

No final da década de 1990, segundo Bugel (1999), tinha-se uma busca maior pelos países vizinhos e essa era uma das principais motivações pela aprendizagem da língua espanhola. No atual contexto brasileiro, 17 anos depois da publicação de Bugel (1999), parece haver uma desconexão das políticas linguísticas que envolvem o ensino da língua com o objetivo inicial, que era a proximidade com os países latino-americanos.

²⁰O MERCOSUL colocou o Brasil em lugar de destaque, que é o de liderança de um grupo de países que só fala espanhol, e tal feito fez com que fosse criada uma onda que demandava cada vez mais o ensino da língua e a desconstrução do imaginário de que o espanhol era língua fácil de aprender, gerando a tomada de consciência de que as semelhanças entre as línguas facilitam na mesma medida que dificultam o processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

O ensino de língua espanhola a partir de uma visão que focaliza a variedade europeia vai no caminho contrário às políticas desenvolvidas ao longo desses anos. A invisibilidade dos países latinoamericanos, discutida em Bugel (1999), no que tange ao ensino do espanhol no cenário brasileiro ainda se mantém, como podemos perceber em Zolin-Vesz (2013)

“Por isso, penso que a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira- o de elemento de integração regional?” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61)

O ensino de uma língua, de modo geral, se fundamenta em modelos compostos de variedades prestigiosas. Como já pontuamos, tal prestígio do espanhol se deve ao lugar de poder referente à variedade de Castela. No caso da língua espanhola no contexto brasileiro, o poder econômico, atrelado à tradicional representação de “tudo que vem da Europa é melhor”, tem determinado essa variedade padrão adotada no ensino do espanhol como língua estrangeira (cf. ZOLIN-VESZ, 2013). A escolha de uma variedade peninsular como referência para o ensino, assim como o fato de falantes americanos por vezes recorrerem a ela como modelo ideal, como mostraremos no decorrer dessa seção com o trabalho de Bugel (2000), possuem raízes econômicas, históricas e políticas que fazem referência a anos de políticas linguísticas que, segundo Ponte (2010), foram direcionadas para a promoção de um imaginário de unidade linguística, na qual a diversidade foi, por vezes, escamoteada.

Nesta seção, temos como objetivo analisar o questionário elaborado para professores de língua espanhola em formação, do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade Federal da Bahia, a fim de averiguar se esses estudantes possuem conhecimentos suficientes sobre a história e a variação da língua espanhola, apesar de, como já pudemos perceber na seção anterior, as ementas e programas desse curso não oferecerem base suficiente para a construção desse conhecimento. Para isso, faremos antes uma breve revisão da literatura referente às representações e mitos sobre a variedade da língua espanhola no contexto brasileiro, com base nos trabalhos de Bugel (1999), Irala (2004), Murga

(2007), Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2013), dentre outros pesquisadores, para contextualizar esta pesquisa no cenário nacional.

3.1 REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DA VARIEDADE DO ESPANHOL NO BRASIL

Levando em consideração os fatos mencionados acima, nesta seção teceremos considerações sobre crenças de alunos e professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil em relação à variedade da língua espanhola.

O primeiro trabalho que discutimos é o de Bugel (1999), que mostra que o cenário do ensino de língua espanhola em São Paulo evidenciava a permanência dos preconceitos mais comuns referente às variedades americanas, fato que compromete o processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo Bugel (1999):

Num dos institutos pesquisados, com forte ligação com a tradição espanhola de ensino da língua, o coordenador e professores latino-americanos entrevistados defendem a “preservação da unidade linguística” como sua intenção principal. No entanto, a partir dessa intenção, apresenta-se um dilema para os professores na hora de falar na sala de aula, porque é preciso escolher uma variante. Questionados a cerca da resolução do dilema que eles mesmos colocam, os professores admitem que a possibilidade de escolha é de fato muito relativa, porque eles já têm uma variante, que é a materna de cada um. A solução aplicada para resolver a situação, neste instituto, é não exigir que os alunos usem a variante do professor, direcionando-os para o uso do “usual”. (BUGEL, 1999, p. 78)

Podemos perceber, portanto, no que diz respeito às concepções dos professores acerca das variedades de espanhol, uma superação formal da crença que coloca o espanhol europeu como padrão, ou seja, uma tomada de consciência inicial de que existem outras variedades da língua espanhola. No entanto, o ponto de conflito se concentra no fato de que, apesar de terem certa consciência da variação, há uma falta de informação linguística no que tange as variedades, tanto americanas, quanto europeias. Segundo Bugel (1999), a falta de conhecimento dos professores entrevistados sobre as particularidades das variedades latinas impede sua defesa e posterior utilização efetiva em sala de aula. A consequência disso é a utilização de um espanhol dito “neutro”, que se comprovou ser, em grande maioria, coincidente ao espanhol peninsular. Desse modo, ainda que as variedades maternas desses professores incluídos na pesquisa de Bugel (1999) não sejam consideradas

por eles “incorretas”, não há argumentação forte o suficiente para usá-las em sala, em lugar da variedade peninsular utilizadas nos livros didáticos. Bugel (1999) explica que:

Sabemos que os professores conhecem a existência das variantes do espanhol, porém têm informações limitadas acerca delas, no nível fonológico, por exemplo, há uma confusão do fenômeno do *yeísmo* com uma de suas realizações fonéticas, o *yeísmo rehilado*. Como consequência dessa confusão, temos depoimentos que informam de recomendações dos coordenadores no sentido de se evitar o *yeísmo*, por ser uma prática regional restrita ao Rio da Prata. No entanto, sabemos, a partir das pesquisas de Canfield e de Guitarte, que o *yeísmo*, que é a igualação de pronúncia dos fonemas /y/ e /ll/, é um fenômeno amplamente estendido na América e na Espanha. Devido à confusão, os professores não estão praticando o *yeísmo*, quando, na verdade, quase a totalidade deles o praticam e os riopratenses se esforçam por evitar seu *rehilamiento* característico, porém com bastante pouco sucesso. (BUGEL, 1999, p. 79)

A autora observa que, entre esses professores, paira a conveniência em utilizar um espanhol mais “neutro”, que seja o mais “padrão” possível ou a língua mais “geral”, mas não houve manifestações sobre a necessidade de ensinar a variedade peninsular. Os alunos, todavia, se comportam de maneira distinta ao apontarem, sem incômodos, no questionário aplicado na pesquisa de Bugel (1999) o proeminente interesse pela variedade europeia. Apesar de os professores revelarem que os seus alunos demonstram uma considerável curiosidade em relação às variedades latinoamericanas, pelo fato de conviverem em sala de aula com professores latinos, não titubeiam em declarar nos questionários que preferem a variedade peninsular da língua, como se comprova no fragmento a seguir:

Os entrevistados que defendem o ensino da variante padrão peninsular argumentam que ela é bem compreendida na América, embora não seja usada, e que geralmente os alunos estabelecem contato com falantes cultos das variedades americanas. (BUGEL, 1999, p. 78).

O segundo trabalho que pode ser trazido para a discussão é Irala (2004). Ao investigar qual variedade do espanhol preferem os alunos e professores numa região da fronteira entre Brasil e o Uruguai, Irala (2004, p.109) encontra as seguintes afirmações (destaques feitos pela autora):

Algumas falas merecem considerações especiais (grifos feitos por mim):

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha . acho mais claro e *muito mais bonito*.

- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais *puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*.
- 6) Nos *livros didáticos* vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos *dois idiomas* e principalmente os modismos.
- 7) Da Espanha. Porque é o *único* que aprendi até agora.
- 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da *realidade* deles.
- 9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos *meios de comunicação* em geral.
- 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em *prática* os conhecimentos de sala de aula. (IRALA, 2004. p. 11-12)

Referente a essas afirmações, o que seria, efetivamente, um espanhol mais puro? Por que ainda se considera a variedade espanhola na atualidade a língua “mãe”? A partir da pesquisa de Irala (2004), vê-se que os professores preferem o espanhol peninsular, fato que entra em desacordo com a situação de região de fronteira na qual a pesquisa foi executada (por exemplo, por que o espanhol da Espanha seria melhor de ser trabalhado com alunos na região de fronteira com o Uruguai?). Percebe-se que poucos professores (representados nas falas 8 e 10) optam pela realidade linguística específica da fronteira, como o relato do professor que pontua que, para trabalhar com as crianças, prefere o espanhol da América porque está próximo à realidade deles.

Os dados acima parecem indicar que o curso de letras analisado por Irala (2004) proporciona uma noção sobre a diversidade linguística da língua espanhola aos alunos, principalmente por esta ser região de fronteira com o Uruguai. Podemos perceber, nas respostas dos alunos do 4º semestre, que a justificativa usada pela maioria dos informantes pela opção do espanhol da Espanha é a de que esta variedade é considerada pelos estudantes mais articulada do que o espanhol da América, ou seja, pronunciado com mais “distinção e clareza” (IRALA, 2004, p. 110), fato que parece reduzir tais eleições apenas a aspectos fonéticos da língua espanhola. É relevante salientar, no entanto, que, segundo Irala (2004), entre os alunos que optaram pela variedade do Espanhol da América, paira o sentimento da dúvida quanto a seu prestígio.

A conclusão dos dados apresenta a preferência dos alunos de graduação e professores em exercício pelo “Espanhol da metrópole” e reproduzem uma

circunstância imposta ao longo do tempo – o mito da língua espanhola peninsular “pura” e “prestigiada”-, sem que para isso tenham a consciência dos fatores sócio-históricos que subjazem a tal questão, assim como também não levam em consideração os interesses econômicos e a política linguística da península, uma vez que

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão de sua variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para a sua difusão. (IRALA, 2004, p. 117).

O terceiro trabalho é o de Murga (2007), que, ao investigar as atitudes de estudantes brasileiros de língua espanhola diante de algumas variedades da língua (variedades da Argentina, Chile, Cuba, Madrid, México e Sevilha), encontrou disparidades no comportamento e no resultado dos questionários da sua pesquisa, antes e depois de os estudantes serem submetidos à consciência sobre qual seria a variedade regional específica. Antes da tomada de consciência,

As crenças mais destacáveis, no caso do falante 3 (mexicano), foram a simpatia e qualidade de voz. Com relação ao falante 2 (argentino), à 4 (sevilhana) e ao mexicano, os sujeitos participantes acharam o discurso desses falantes fácil de compreender, pois falavam mais pausado e com mais clareza. Quanto à falante 6 (Madrid), ao falante 5 (cubano) e à falante 1 (chilena), os sujeitos participantes da pesquisa consideraram a compreensão auditiva mais difícil, pois eles falavam mais rápido e com menos clareza, isso determinaria, portanto (em parte), a menor compreensibilidade dos falantes dessas variedades diatópicas. (MURGA, 2007, p.73)

Com relação à atitude desses estudantes de E/LE, no momento em que a origem regional foi revelada, observou-se uma mudança no comportamento e uma predileção pelas variedades europeias. Foram constatadas avaliações muito favoráveis correspondentes primeiramente à variedade da região de Sevilha e, em segundo lugar à variedade de Madrid. Observa-se, então, uma mudança de atitude quando se compara a atitude demonstrada quando ainda não tinha sido revelada a origem, fato que expõe claramente a acentuada valorização da variedade europeia, que recebeu como justificativa para a classificação de “muito agradável”, respostas como “origem da língua”, “bonito”, “Espanhol-Espanhol mesmo”, “Espanha

desenvolvida”, “Espanha é Europa”, “realidade de primeiro mundo”, “está por cima” (cf. MURGA 2007, p. 73). Como salienta a autora:

Pode-se concluir que quando foi fornecida a informação sobre a origem regional de cada um dos falantes, esta acabou (por meio da mediação de uma serie de fatores) influenciando as atitudes anteriores, e ocorreu uma clara mudança quanto ao falante da variedade argentina e à falante de Madrid. A mudança de atitude observada com relação à falante de Madrid corresponde às crenças associadas à correção ou superioridade linguística da variedade peninsular, assim como ao fato da Espanha ser “Europa”. No caso do falante argentino, a atitude com uma nota mais negativa manifesta a presença de crenças sobre o sotaque, considerado como carregado e não-bonito, além de percepções estereotipadas que permanecem implícitas. (MURGA, 2007, p.74)

O quarto trabalho é o de Bugel e Santos (2007), que procuraram descobrir qual variedade (a de Rio da Prata ou a da Espanha) seria a mais escolhida entre estudantes paulistas de espanhol como língua estrangeira e detectaram que

As reações dos estudantes brasileiros de espanhol parecem ser muito positivas quanto à proximidade social e afetiva com a variedade *rioplatense*, quando ela é ouvida sem que se explicita a origem do falante, o que não ocorreu quando os estudantes tiveram que escolher os adjetivos que melhor caracterizavam os argentinos e os espanhóis. (BUGEL E SANTOS, 2007, p. 9)

É válido ressaltar que as autoras fazem um trabalho de análise, inconsciente e consciente, para averiguar qual das variedades em questão será preferida. Quando os participantes ainda não sabem a origem do falante, preferem a variedade da argentina. Em contrapartida, no momento em que há a tomada de consciência sobre a origem dos falantes, a escolhida é a variedade peninsular.

Após questioná-los do porquê da escolha pela variedade espanhola, as autoras receberam as seguintes “justificativas (grifo das autoras): **“espanhol puro”**, **“espanhol mais claro, correto de se falar”**, **“Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua**, já nos outros países colonizados a **pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente”** (BUGEL E SANTOS, 2007, p.14). As autoras ainda afirmam que:

Nota-se que a idéia de língua ou local de origem traz associada à idéia de correção, de pureza, de ausência de interferências, de língua estabilizada e perfeita. É a essa língua que os aprendizes desejam ter acesso, conhecer e dominar. Mesmo sem manifestações explícitas de desprezo pelos demais países hispânicos e por suas variedades linguísticas, estas são colocadas, muitas vezes, como um elemento de comparação. Só é possível estudar “os

espanhóis” que foram “modificados”, “alterados” quando se está no porto seguro do conhecimento da língua “original”, “perfeita” e “lógica”. (BUGEL e SANTOS, 2007, p.14)

O último trabalho é o de Zolin-Vesz (2013) que procurou investigar em uma instituição pública de ensino fundamental, que oferece o espanhol como disciplina obrigatória e única língua estrangeira em sua matriz curricular, os aspectos sociopolíticos que envolvem a crença de que a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola. De acordo com Zolin-Vesz (2013), a ênfase no ensino da língua espanhola dita homogênea para fins internacionais, a qual é amparada pelos órgãos responsáveis pela difusão internacional da língua do governo da Espanha, bem como a redução do espanhol que se pode verificar principalmente nos materiais didáticos produzidos por editoras espanholas, em que a variação surge somente como um fenômeno periférico, não como pertencente à realidade linguística da língua espanhola, tem sido alvo de grande destaque no panorama sobre o ensino da língua no Brasil.

Segundo Zolin-Vesz (2013), a hegemonia da Espanha e a invisibilidade dos demais países latino-americanos estão diretamente relacionadas a aspectos sociais e políticos que reforçam a crença de que a Espanha é o lugar natural que se fala a língua espanhola. Tais aspectos parecem estar interligados, segundo o autor, às ações das agências do governo espanhol. Percebemos, na fala de uma das entrevistadas (a aluna) na pesquisa de Zolin-Vesz (2013), a crença de que a Espanha, o único país mencionado pela entrevistada, é sinônimo de o lugar em que a língua espanhola constitui a língua padrão.

Fernando: E o que significa aprender espanhol para você, o que representa?

Aluna: Ah, assim, se eu quiser viajar para algum lugar, é, para Espanha, para algum lugar que fala espanhol, e também é bom aprender coisas novas, diferentes... (Entrevista 4 - 0510412011) (ZOLIN-VESZ, 2013, p.58)

Mesmo quando se faz referência a outro país que não a Espanha, a motivação para ser mencionado se deve, segundo Zolin-Vesz (2013), à dita proximidade que existe entre o país (Argentina) e a Europa:

Fernando: Quando você pensa em países que falam espanhol, qual é o primeiro país que vem à sua mente? Professor de geografia: Argentina.
Fernando: Argentina. Por que Argentina? Professor de geografia: Por causa da rivalidade, porque é considerada uma extensão da Europa, porque, há, tem um aspecto cultural bem diferente da gente, entendeu. Então, é

importante conhecer isso. (Entrevista I - 01112/2010) (ZOLIN-VESZ, 2013, p.58)

Nesse contexto, apesar de a fala do professor não mencionar diretamente a Espanha como o lugar que por excelência se fala espanhol, o legado cultural que o país deixou para a Argentina foi citado como importante, ou seja, tal país é considerado “uma extensão da Europa” (ZOLIN-VESZ, 2013, p.59):

Omite-se qualquer aspecto que envolva a história de colonização imposta pela Espanha, bem assim o fato de a Argentina também integrar o mundo hispânico e, portanto, ter a língua espanhola como oficial. Esse segundo aspecto se torna invisível e essa invisibilidade parece reforçar a crença de que, quando aludimos a países que falam espanhol, a Espanha é certamente a primeira, quando não a única opção. Outros países até podem ser citados, mas somente por força de oferecerem atrativos (“um aspecto cultural bem diferente da gente”) herdados da colonização espanhola, tidos por importantes - “Então, é importante conhecer isso”. (ZOLIN-VESZ, 2013, p.59)

De acordo com os resultados das pesquisas de Bugel (1999), Irala (2004), Murga (2007), Bugel e Santos (2007) e Zolin-Vesz (2013), é possível observar que há uma preferência pelo espanhol europeu entre os professores e estudantes²¹. O prestígio da língua “mãe” e “pura” equivocadamente se mantém vivo com relação à variação do espanhol no ensino da língua no território brasileiro.

O lapso temporal dos trabalhos citados demonstra que, quatorze anos depois (o lapso temporal entre BUGEL, 1999 e ZOLIN-VESZ, 2013), a situação parece não ter mudado, apesar de haver políticas claras para difusão do espanhol no Brasil e, nessas políticas, estar embutido o fato de que o espanhol é uma língua de variedade.

Há, na sala de aula de E/LE, uma grande deficiência no que se refere a uma política objetiva de propagação da língua espanhola dentro da conjuntura latina. Embora haja no Brasil políticas bastante agressivas contra a hegemonia linguística imposta pela Espanha, tais políticas não consideram efetivamente os dados objetivos da língua, restringindo-se às questões de dominação e poder, no plano discursivo. Como as questões de constituição da língua espanhola, num viés estritamente linguístico, são pouco consideradas no Brasil, chega-se a um panorama contraditório em que se criticam as políticas espanholas, mas se mantém, mesmo

²¹Bugel (1999), analisando o ensino de espanhol em São Paulo, mostrou que uma professora argentina deixa de usar os traços mais salientes de sua variedade linguística em detrimento do espanhol europeu.

inconscientemente, a difusão de uma variedade linguística europeia, a da região de Castela, em detrimento das variedades linguísticas americanas, salvo nos casos em que os professores são falantes nativos de uma dessas variedades americanas²².

Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, pois é ele quem orienta o aluno de acordo com suas necessidades específicas. Segundo Guerreiro Ruiz (2004), “El trabajo en la enseñanza/aprendizaje de una LE no puede estar previamente establecido sino que debe ser fruto del consenso, de las necesidades de comunicación de los aprendientes” (GUERREIRO RUIZ, 2004 apud PINTO; SILVA, 2005, p. 130). Com isso, o professor deve conhecer a língua espanhola, de modo que possa lidar com as múltiplas possibilidades de interesses dos seus alunos.

A seguir, faremos a apresentação e apreciação do questionário aplicado a fim de compreender e contextualizar a crença dos estudantes da Universidade Federal da Bahia no cenário nacional apresentado nesta seção.

3.2 QUESTIONÁRIO: ANÁLISE QUANTITATIVA

Aplicamos um questionário a 30 alunos de licenciatura em Língua Espanhola, da Universidade Federal da Bahia. Nesse questionário, 6 questões fazem referência à variação do espanhol em termos geográficos, com a intenção de detectar as preferências regionais e justificá-las, levando em consideração a dicotomia generalizada entre o espanhol europeu e o espanhol da América, feita de maneira proposital, a fim de verificar possíveis crenças relacionadas à variação da língua espanhola. A última questão, subjetiva, tem por objetivo colher as justificativas das questões anteriores. Optamos por dividir a pesquisa em dois grupos, cada um composto por 15 alunos de semestres diferentes: o grupo 1 é constituído por alunos dos semestres iniciais (2º e 3º semestres); o grupo 2 é formado por estudantes dos semestres finais do curso (7º e 8º semestres). Abaixo, faremos o levantamento quantitativo dos resultados obtidos.

²²Essa situação acontece porque muitos professores fazem cursos de capacitação de curta duração e de pós-graduação na Espanha e, obviamente, terminam adquirindo esta variedade. Nas palavras de Moreno Fernández (2000), ensinam “El español de mi tierra”, ou seja, o espanhol que sabem.

A primeira questão, que traz como pergunta “Para você, existe variação na língua espanhola?”, teve por objetivo abrir o questionário, a fim de detectar uma consciência inicial dos estudantes com relação à variação do espanhol. Obtivemos todas as repostas “sim”. Sobre esse resultado, já esperávamos que os estudantes já tivessem consciência da variação da língua espanhola, pois esta é uma característica inerente a todas as línguas.

Na segunda pergunta, “Você concorda com a afirmação de que o espanhol da Espanha é a língua mãe e, portanto, mais puro que o espanhol americano?”, havia duas opções de respostas, a saber: “Sim, o espanhol da Espanha é mais puro, por ter sido a língua mãe do espanhol americano” e “Não, o espanhol da Espanha não é mais puro que o espanhol da América”. Obtivemos os seguintes resultados: Para o grupo 1, 60% dos estudantes responderam “sim”, enquanto que 40% deles responderam “não”. Para o grupo 2, 30% responderam “sim” e 70% responderam “não”.

Na terceira pergunta, “Sobre o espanhol de América: A- É um bloco homogêneo que se opõe ao europeu. B- É um conjunto heterogêneo de falas da América”, têm-se os seguintes resultados: para o grupo 1, 80% dos alunos responderam “A- É um bloco homogêneo que se opõe ao europeu”, enquanto que 20% respondeu “B- É um conjunto heterogêneo de falas da América”. Já no grupo 2, a situação é inversa, 30% responderam A, e 70% responderam B.

A quarta questão apresenta as seguintes alternativas para a pergunta “Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil? A- O da Espanha, por ser a língua mãe; B- O da América, pela proximidade com o Brasil; C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil”. Foram encontradas as seguintes respostas: para o grupo 1, 50% responderam a opção A, 10% responderam a opção B e 40% responderam a opção C. Para os estudantes do grupo 2, 20% elegeram a opção A; 10% elegeram a opção B e 70% elegeram a opção C.

A quinta questão apresenta as seguintes alternativas para a pergunta “Que espanhol você adota ou adotaria em sala de aula? A- O da Espanha; B- O da América; C- Uma variedade neutra”. Foram encontradas as seguintes respostas: para o grupo 1, 80% escolheram a alternativa A, não houve respostas para a opção B e 20% escolheram a alternativa C. Para o grupo 2, 70% escolheram a alternativa A, enquanto que 30% dos estudantes elegeram a opção C. Também não houve respostas para a alternativa B. Tais dados parecem indicar que esses alunos

adquirem, no decorrer do curso, mais conhecimentos sobre a variação da língua espanhola, como iremos aprofundar na seção de análise dos dados.

A questão 6 apresenta as seguintes alternativas para a pergunta “Você já fez algum curso ou disciplina que tratou da história e da variação do espanhol? A- Sim; B- Não”. Obtivemos o seguinte resultado: para o grupo 1, todos escolheram a alternativa B, enquanto que, para o grupo 2, 80% escolheram a alternativa A e 20%, a alternativa B.

A última questão objetivou colher a justificativa para as respostas anteriores. Portanto, será discutida na parte qualitativa.

3.3 QUESTIONÁRIO: ANÁLISE DOS DADOS

Com o resultado da primeira questão, pode-se constatar que há uma consciência primária de que existe variação na língua espanhola. Analisando e comparando esse resultado com os resultados das questões 2 e 3, chega-se ao seguinte contexto: na questão 2, 60% dos estudantes dos semestres iniciais (grupo 1) consideram o espanhol da Espanha como sendo “mais puro”, por ter sido a língua mãe do espanhol americano. Esse resultado cai pela metade no grupo de alunos dos 7º e 8º semestres (grupo 2), pois apenas 30% dos estudantes acreditam que o espanhol da Espanha é “mais puro” que o espanhol da América. Na pesquisa de Irala (2004), encontra-se quadro semelhante:

Com relação aos alunos do curso de licenciatura em Letras, chegaram-se aos seguintes resultados: com referência aos alunos do 4º semestre (9 informantes da etapa intermediária do curso): 78% prefere o Espanhol da Espanha e 22% o da América. Já entre os alunos concluintes (8 informantes), a situação é inversa: 25% prefere o Espanhol da Espanha e 75% o da América. (IRALA, 2004, p. 110)

Dessa maneira, esse quadro reflete uma situação de equivalência, em que podemos perceber a falta de conhecimentos específicos sobre história e variação linguística muito mais acentuada no grupo 1, conhecimentos que os estudantes do grupo 2 parecem ter adquiridos em maior proporção no decorrer do curso.

Sobre esse resultado, o primeiro ponto problemático está no fato de que, apesar de todos os alunos acreditarem que existe variação na língua espanhola, tem-se refletido nos dados o imaginário de que a variedade peninsular é referência

de pureza, por ser a língua mãe. Referente a essa afirmação, o que seria, efetivamente, um espanhol mais puro? Segundo Paixão de Sousa (2006), na história da língua espanhola não se considerou, ou melhor, simplesmente se pareceu esquecer, os 300 anos de contatos linguísticos com os povos germânicos, assim como os mais de 700 anos de convivência com os povos árabes, deixando à margem, portanto, mais de mil anos de contato linguístico. Sobre os contatos linguísticos no processo de formação da língua espanhola, Paixão de Sousa (2006) adverte que:

Ora, se trezentos anos de convivência com os germanos, sobrepostos (na maior parte do território) por mais setecentos anos de convivência com os árabes, não resultam em nenhum efeito linguístico sobre as falas ibéricas – isso em si se configura como um fato digno de nota, ou seja, como ponto de extremo interesse para a pesquisa linguística. Entretanto, as narrativas que se compuseram em torno das línguas portuguesa ou castelhana nunca escolheram privilegiar a história dos contatos – mas sim, a história das heranças e evoluções a partir da “*língua-mãe*”. A história das línguas espanholas é, como talvez não poderia deixar de ser, a história que se deixou contar; a história que fez sentido histórico. (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 35)

Nessa esteira, Fernández-Ordóñez (2009) faz uma revisão da narrativa de Ramón Menéndez Pidal sobre a formação da língua espanhola e ressalta que a hegemonia de Castela neste processo está inserida num ideário político maior relacionado com as posturas políticas e filosóficas da chamada Generación del 98. Fernández-Ordóñez (2009) diz:

La idea de Menéndez Pidal más notoria es la continua reivindicación del papel hegemónico de Castilla en la constitución del español. Esa idea tiene dos raíces. Por un lado, responde al deseo restaurador de la nación española propio de la generación del 98. Igual que Azorín o Unamuno, Menéndez Pidal atribuía a Castilla un papel dirigente en la configuración de España. Por otro lado, y esta creo que era la razón determinante para don Ramón, Castilla había alcanzado ese papel rector por un factor cultural: la fuerza atrayente de su literatura. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2009, p. 3).

Como conclusão, a autora comenta que, embora Ramón Menéndez Pidal mereça o respeito e os créditos por ter sido o primeiro a estudar com a merecida profundidade a formação da língua espanhola, há muitas falhas empíricas que precisam ser revistas e que muitos do imaginário sobre a história do espanhol que chegou à atualidade é devido à preservação dessas ideias políticas originadas em Ramón Menéndez Pidal:

En conclusión, sólo en un contexto comparatista pueden interpretarse correctamente los hechos lingüísticos. Si las lenguas románicas peninsulares se han marginado con frecuencia de la investigación del español es, sin duda, porque en la escuela filológica española caló tan hondo el castellanismo de Menéndez Pidal que quizá se llevó más lejos de lo propuesto por su autor. Es obligación de los filólogos y lingüistas del siglo XXI el repararlo. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2009, p. 15).

O segundo ponto desconexo nos dados levantados centra-se sobre a questão 3: considerando que todos os alunos que responderam ao questionários acreditam que existe variação na língua espanhola, como 80% dos que fazem parte no grupo 1 consideram o espanhol da América como sendo “um bloco homogêneo que se opõe ao europeu”? Ou seja, a única variação existente é entre Espanha e América? E ainda: Como considerar que toda a América Hispânica é um “bloco homogêneo”, ou seja, fala-se uma só variedade? Como se pode perceber, o resultado da questão 3, para o grupo 1, reflete a falta de conhecimento histórico e linguístico suficientes para compreender os aspectos variáveis da língua espanhola. Para os alunos do grupo 2, o resultado foi inversamente proporcional, visto que apenas 30% dos alunos consideram o espanhol da América um “bloco homogêneo”, resultado que mostra um maior contato desses alunos com a diversidade do espanhol no contexto latino.

A terceira pergunta teve como finalidade retomar as considerações feitas por Fontanella de Weinberg (1993), e que foram comentadas na seção 1, as quais questionam a dita homogeneidade do espanhol americano e a crença de que a variedade peninsular se opõe à América como dois blocos homogêneos. Para além de verificar se esses alunos tinham conhecimento sobre a variedade linguística da língua espanhola, como fizemos na primeira pergunta do questionário, a terceira pergunta teve como objetivo principal averiguar se esses alunos traziam o conhecimento de que América se constitui como um conjunto heterogêneo de variedades.

Referente às respostas da questão 4 (Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil? A- O da Espanha, por ser a língua mãe; B- O da América, pela proximidade com o Brasil; C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil), pode-se perceber que, em relação à alternativa C, houve o aumento considerável de 30%, o que pode ser reflexo da consciência da proximidade do Brasil com os países latinoamericanos. Entretanto, esse resultado mostra apenas uma tomada primária de consciência, se formos considerar os resultados obtidos na questão 3, discutida

acima. Em outras palavras, sabe-se que existem países próximos que falam espanhol e que isso deve ser considerado no que tange ao ensino de espanhol no Brasil, mas pouco ou nada se sabe com respeito ao que é variável dentro da conjuntura latina.

Comparando os dados obtidos nas questões 4 e 5, encontra-se uma situação adversa, principalmente nas respostas do grupo 2, que, ressaltando, é composto por alunos dos 7º e 8º semestres. Na questão 4, apenas 20% dos estudantes envolvidos na pesquisa acreditam o espanhol da Espanha é a língua que deve ser ensinada no Brasil e 70% crêem que devem ser ensinadas as duas variedades do espanhol. Entretanto, na questão 5 (espanhol você adota ou adotaria em sala de aula?), 70% escolheu o espanhol da Espanha para adotarem em sala de aula. Chega-se, portanto, a um contexto contraditório, em que se tem a consciência de que as duas variedades são relevantes de serem aprendidas no contexto brasileiro, porém, ainda se encontram fortemente influenciados pelo senso comum de que a língua espanhola é “mais fácil”, “pura” e “melhor” de ser compreendida, como podemos ver nas justificativas mais relevantes que elencamos abaixo:

- 1) O espanhol da Espanha **tem onde de fundamentar**, pois existe uma **história por trás a ser contada e estudada**.
- 2) Acho que deveriam ensinar todas as variações, apesar de achar o espanhol da Espanha **melhor e mais fácil**.
- 3) O espanhol da Espanha é **mais compreensível**.
- 4) O espanhol da Espanha é **mais claro** e o que mais ouço as pessoas falarem aqui. Não tenho preconceito, mas na Espanha o espanhol é **mais bonito de se falar**.
- 5) Todas as variedades devem ser ensinadas no Brasil. Eu falo o espanhol da Espanha porque foi o **único que aprendi**.
- 6) Espanhol da Espanha ou da América **não tem diferença**. Todas as variantes devem ser respeitadas no Brasil.
- 7) Acho muito importante o estudo do espanhol com uma perspectiva heterogênea, focando sempre nas variações existentes na língua espanhola.
- 8) Respeitando a variedade, creio que o espanhol da Espanha é **mais claro**.

- 9) Prefiro o espanhol da Espanha porque **entendo melhor e é mais bonito**.
- 10) O espanhol como próprio da língua tem várias variantes já que **são vários países que o falam**.

Sobre as justificativas para as respostas dadas no questionário, pode-se considerar que este é o ponto de maior relevância nessa análise. Respostas como “**entendo melhor e é mais bonito**”, “**mais bonito de se falar**”, “**compreensível**”, “**melhor e mais fácil**”, são claros reflexos de que o senso comum sobre a variação da língua espanhola ainda impera no Brasil. Respostas semelhantes foram encontradas na pesquisa de Irala (2004), feita no interior do Rio Grande do Sul e na de Bugel e Santos (2007), feita na região de São Paulo, fato que comprova que o lapso temporal e os supostos avanços no campo de ensino de espanhol não mudaram a opinião referente à opção de variedade linguística do espanhol adotada no processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro.

Dentre as justificativas encontramos as seguintes considerações referentes ao espanhol da América:

- 11) Sou a favor de um espanhol que não seja nem da Espanha, nem da América, que é misturado com a língua indígena, fato que **dificulta o entendimento** aqui no Brasil.
- 12) Todas as línguas têm que ser ensinadas, mas o espanhol da Espanha é **mais limpo, puro**, porque o da América é misturado com as línguas indígenas e isso **dificulta a compreensão**.
- 13) Prefiro o espanhol **neutro**, nem da Espanha, nem da América, **mas sem traços das línguas indígenas**, porque isso complica.

Tais considerações remetem à pesquisa de Bugel (1999) que constatou que professores nativos latino-americanos renunciaram suas variedades maternas com a justificativa da necessidade de adotar uma língua padrão que, segundo a autora, é semelhante ao espanhol peninsular. O fato é que, com relação à Espanha, não se pode desconsiderar os constantes movimentos migratórios ao longo da história,

como já observamos anteriormente, nem a presença das três línguas nacionais da península, que coexistem junto ao espanhol: o galego, o basco, e o catalão:

Se as distinções existem dentro da própria Espanha, é perfeitamente aceitável que existam particularidades específicas na língua falada na América, que podem ser de diversos domínios: fonético, morfológico, sintático e léxico (Malberg, 1966). Porém, o prestígio que exerce a língua da metrópole sobre as variantes americanas é extensivo à própria língua materna e também a outras línguas estrangeiras, como relata Bagno (1999, p.30): É nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão ideal, que é a Europa. (IRALA, 2004, p.107)

Diante das considerações apresentadas pelos estudantes sobre o espanhol da Espanha, cabem aqui alguns questionamentos: o espanhol peninsular é mais limpo e puro que as outras variedades? A Espanha não sofreu influência de outros povos? O que dizer sobre os contatos linguísticos na época da Reconquista? Por que o espanhol da Espanha é mais fácil de compreender? Não há variação linguística dentro do território europeu? Percebe-se que essas questões refletem a forte presença do senso comum e do imaginário de que o que vem da Europa possui mais valor.

Mais do que ter preferência por uma ou outra variedade da língua espanhola, ao deparar-se com respostas como (1) (2) (3) (4) (8), impregnadas de preconceito social, histórico e linguístico e repassadas como verdades absolutas dentro do ambiente acadêmico, cabe questionar, como advertem Irala (2004) e Zolin-Vesz (2013), se os reais objetivos que foram propostos para inserir a língua espanhola no ensino brasileiro estão sendo realmente cumpridos. As respostas dadas por esses alunos fazem referência direta à falta de trato com a variação linguística observada na análise do projeto pedagógico, das ementas e programas do curso exposta na seção anterior. O fato de o currículo do curso não trazer satisfatoriamente aspectos sobre a variação e história do espanhol pode ter se refletido nas justificativas, que, vale ressaltar, são as considerações de futuros profissionais da linguagem e que remetem a outras variáveis, como a da falta de políticas claras para a difusão do espanhol no contexto latino-americano, assim como políticas adequadas à necessidade de cada comunidade. (cf. IRALA, 2004; BUGEL; SANTOS, 2007).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A TERCEIRA SEÇÃO

De maneira geral, percebemos que os estudantes concluintes, pertencentes ao grupo 2, pareceram ter mais conhecimentos sobre a diversidade do espanhol, o que pode se justificar pelo fato de que o corpo docente efetivo atual do setor de espanhol da UFBA é composto por 13 professores, dentre os quais 2 são argentinos, 1 é colombiano e 10 são brasileiros que, por sua vez, possuem formações e visitas acadêmicas em diferentes países de fala hispânica (Argentina, Chile, Espanha, México, Peru entre outros). Essa realidade, portanto, pode justificar o fato de termos encontrado nos questionários, principalmente nas respostas dos alunos dos últimos semestres do curso, considerações sobre a variação da língua espanhola, apesar de não possuírem fundamentação teórica clara sobre a história e diversidade do espanhol. Essas respostas podem ser um reflexo de um contexto que sinaliza que esses professores trabalham com a variação linguística do espanhol em suas aulas, mesmo que implícita e intuitivamente, e os alunos desses professores, por sua vez, tenham adquirido conhecimentos sobre a língua e sua diversidade, mesmo que as ementas e os programas do curso não ofereçam referencial para isso, como já observamos na seção anterior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção desta investigação, percebemos, através de trabalhos como os de Henríquez Ureña (1921), Rona (1964), Lope Blanch (1989, 1992), Fontanella de Weinberg (1993), Moreno Fernández (2000), dentre outros pesquisadores, que o espanhol peninsular ainda ocupa um lugar de prestígio no imaginário dos aprendizes, que se acha caracterizado pela idealização de que esta variedade é a língua “pura” e “modelo”. As variedades que compõem a América Latina parecem pertencer a um lugar de língua derivada e, por ser ter sido transplantada, mesclada e com diversas influências e estrangeirismos. Além de estarem contidas em um senso comum reentrante sobre a exacerbada valorização da correção e da norma, tais representações parecem se nutrir, de acordo com a literatura utilizada nessa pesquisa, de uma significativa influência das políticas econômicas, culturais e linguísticas que parecem reger e dominar o caráter expansivo da língua espanhola.

Foi possível perceber que os conflitos políticos e econômicos na América, representam uma variável social e histórica que atua no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e, fazendo parte desse ponto, estão os alunos e professores que, por sua vez, refletem uma conjuntura que lhes foi atribuída ao longo dos anos, sem que houvesse uma consciência clara dos interesses econômicos e da forte e atuante política linguística da Espanha. Há uma contradição entre o que foi proposto a partir dos anos 2000 para o ensino da língua espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e, conseqüentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato existente com as variedades dos países vizinhos.

Na seção 2, tentamos verificar, através da descrição e análise do projeto pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, assim como a grade curricular do curso, a forma pela qual a variação do espanhol é trabalhada no curso de formação de professores dessa universidade. Nessa conjuntura, podemos perceber que as ementas e programas desse curso não contemplam, satisfatoriamente, a diversidade e história do espanhol, fato que pode acarretar na manutenção de estereótipos, ainda muito difundidos, de que a língua espanhola é homogênea e de que a variedade europeia é mais “clara”, “limpa”, “pura”, como vimos nos questionários dos alunos dos semestres iniciais do curso de Letras

analisado e que já havíamos verificado nas pesquisas de Irala (2004) e Bugel e Santos (2007), Zolin-Vesz (2013), dentre trabalhos citados nessa dissertação.

Na seção 3, analisamos, quantitativamente e qualitativamente, o questionário elaborado e respondido por 30 estudantes de língua espanhola, do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia e podemos perceber nas respostas dadas pelos alunos, tanto dos semestres iniciais, como os de semestres finais, a falta de tratamento no que diz respeito à história e à variação da língua espanhola, como também constatamos nos trabalhos que foram utilizados nessa dissertação para contextualizar a pesquisa no cenário brasileiro (BUGEL, 1999; IRALA, 2004; MURGA, 2007; BUGEL E SANTOS, 2007 E ZOLIN-VESZ, 2013). Nessas pesquisas, foi possível observar, entre professores e estudante, que há uma preferência, baseada no senso comum, de que a variedade espanhola é a mais “pura” e “melhor” de ser ensinada no Brasil. Observamos, também, que esses alunos não possuem conhecimento suficiente sobre os aspectos variáveis do América Latina, visto que a maioria deles acredita que o espanhol da América é constituído como um bloco homogêneo, onde todos falam a mesma variedade da língua. Essa falta de conhecimento por parte dos alunos pode ser decorrente da deficiência no que diz respeito à diversidade linguística evidenciada na análise do projeto pedagógico, das ementas e programas do curso, feita na seção 2.

Como salienta Irala (2004), a Espanha possui políticas bem estruturadas de difusão da sua variedade peninsular difundida por todos os continentes, pois sabe o poder da sua representação mediante a língua. A América, por sua vez, fragmentada em diversos países e com inúmeros problemas internos, não estabelece uma política objetiva, que favoreça a difusão de suas variedades linguísticas, exceto algumas iniciativas isoladas, mas com insuficiente representação no mercado editorial para a sua propagação.

Necessitamos que os cursos de formação de professores de espanhol no território brasileiro aprofundem tais questões, para que ao optar por determinada variedade, ou até mesmo uma mescla da língua espanhola de algumas regiões, o educador possa fazê-lo de maneira consciente, levando em consideração os reais interesses e necessidades de seus alunos de modo menos ingênuo.

O professor de espanhol como língua estrangeira, especialmente os inseridos no contexto brasileiro, não pode ignorar os americanismos em suas aulas. Considerar e levar a variação linguística para a sala de aula se faz essencial para

que o aluno possa utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispanoamericanos e a frequência em que há intercâmbios entre eles.

Para alcançar estes objetivos, no entanto, é preciso pensar em dois tipos de caminhos:

1) É preciso que a variação linguística do espanhol seja levada à sério, seja compreendida como algo real no mundo hispânico e seja, efetivamente, investigada pelos pesquisadores brasileiros. Por exemplo, em uma discussão (o título da discussão era: “tu/vosotros”) na lista FORMESPA, no dia 15 de abril de 2016, um participante enviou a seguinte mensagem “Creo que la gran ventaja diferencial de nuestro querido idioma español es la gran cohesión que éste posee, a diferencia de casi todas las otras lenguas”. Ora, como já sinalizado por Rona (1964), este é um dos mitos que ainda sobrevive no imaginário de muitos professores de espanhol como língua estrangeira.

2) Como consequência da desconstrução da homogeneidade da língua (que, no plano teórico já é percebida no ensino de espanhol no Brasil dado que as OCEM já problematizam como ensinar o espanhol, uma língua plural), se faz necessária a análise dos materiais didáticos, tal qual fez Venâncio da Silva (2015) observando como os textos literários de materiais selecionados pelo PNLD nos anos 2011 e 2015 apresentam a diversidade linguística do espanhol, para que se perceba que dados linguísticos variáveis são apresentados aos alunos. Também se faz necessário o estudo do que os estudantes realmente sabem de variação. Ou seja, nosso questionário trabalhou exclusivamente com as crenças de professores em formação; contudo, é preciso saber se os estudantes sabem de fato que aspectos linguísticos são variáveis no espanhol atual para que o trabalho com a variação em sala de aula não caia na letra morta no sentido de que as pessoas sabem que a língua é variável, porém na sala de aula trabalho com uma variedade padrão exclusivamente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTO, S. E. (2006). *El español, uno y diverso*. Disponível em: <http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2006/nov_dec_06/opinio dic_06.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47. v. 1.
- ALONSO, A. *Estudios Lingüísticos*. Madrid: Gredos, 1967.
- BRASIL. Lei nº 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BUGEL, T. O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 33, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999, p.169-182.
- _____. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo, Brasil. *ASELE. Actas XI*. Centro Virtual Miguel de Cervantes, p. 239-246, 2000.
- BUGEL, T.; SANTOS; H. S. *As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das Indústrias da língua no país*, 2007.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75. v. 1.
- CANO AGUILAR, R. *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- CARRICABURRO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- COSERIU, E. *Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança lingüística*. Tradução Carlos A. da Fonseca e Mário Ferreiro. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DRAGO, T. *Variiedad y sin español neutro*. 2006. Disponível em: <http://www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_200206_03.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 20, p. 165-183, 2004.

_____. Ecos de mercado en docentes-alumnos de ELE en Brasil. Repeticiones y ausencias. *SIGNOS ELE*, abr., 2008.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Lo tradicional en los manuales de español para extranjeros. *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Málaga: ASELE, 1993.

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

HENRÍQUEZ UREÑA, P. Observaciones sobre el español de América, In.: *Revista de Filología Española* VIII (1921), IX (1930).

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*. V. 7. n. 2, p. 99-120, 2004

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

LABOV, W. The Study of Language in its social context. In: _____ *Sociolinguistic Patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975.

LYONS, J. A linguística comparativa. In:_____. *Introdução à Linguística Teórica*. Tradução Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. Rev. e superv. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Comp. Edit. Nacional; EDUSP, 1979. p. 21-29; 53-54.

LOPE BLANCH, J. M. *Estudios de lingüística española*. México: UNAM, 1968.

_____. *El español de América*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1968.

_____. *Nuevos estudios de Lingüística Hispánica*, México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1977.

_____. *De nuevo sobre arcaísmos*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n. 22-23, 2000. p. 489-493.

_____. *La norma lingüística hispánica*. ACTAS DEL CONGRESO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2001.

_____. *La norma lingüística hispánica*. In: II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Valladolid, 2001b.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LÓPEZ MORALES, H. *La Investigación dialectal sincrónica en Hispanoamérica: presente y futuro*. Universidad de Puerto Rico, 1992. p. 479-480.

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

MALBERG, B. *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*. Madrid: Istmo, 1966.

MATOS, D. C. V. A avaliação no ensino de ELE. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. (Coords.). *Coleção Explorando o Ensino: Espanhol*. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 265-292.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1994.

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

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

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

_____. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: parábola Editoria, 2005. p. 14-34.

MOTA, K. M. S.. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Linguística histórica. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. Horta (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, história e conhecimento*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006a. p.115-146.

_____. En defensa del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (e/le). *ACTAS DEL V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS "JOSÉ CARLOS LISBOA"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006b, p. 9-24.

_____. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMANN, R. I.; KELLER, T. M. G. (Org.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: EDUPF, 2007, p. 52-70.

PINTO, C. F.; SILVA, M. C. "Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino de espanhol". *Letras & Línguas*, v. 6, n. 11, 2005, p. 123-136.

PINTO, C. F. Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender? *ACTAS DEL III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS "JOSÉ CARLOS LISBOA"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006, p. 135-147.

_____. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. In: PINTO, C. F. IRALA, V. B. *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009, p.61-96.

Projeto de reformulação curricular de Letras. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005.

RONA, J. P. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. In: _____. *Presente y Futuro de la Lengua Española*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964. p. 215-226.

SECO, Manuel. La Academia Española ante el poder de los hablantes. In: EL CASTELLANO.ORG: La pagina del idioma español. [s.l.]: [s.n.], [19--]. Disponível em: <<http://www.elcastellano.org/artic/seco.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2016. (sem paginação).

SOUZA, S. A. F. *O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. 2005. 237f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

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

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. *Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2015.

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

ZAMORA VICENTE, A. *Dialectología española*. Madrid: Gredos, 2000.

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