

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NEOLATINAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM LETRAS NEOLATINAS**

**O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MATERIAL
DIDÁTICO NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO
ENSINO MÉDIO: A ESPECIFICIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA
EM BOA VISTA-RR**

FRANCISCO RAIMUNDO SOUSA

RIO DE JANEIRO

2013



UFRJ

**O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MATERIAL
DIDÁTICO NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO
ENSINO MÉDIO: A ESPECIFICIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA
EM BOA VISTA-RR**

FRANCISCO RAIMUNDO SOUSA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em Letras Neolatinas, parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a Universidade Federal de Roraima - UFRR, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos: opção Língua Espanhola).

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

RIO DE JANEIRO

2013

ERRATA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em **Letras Clássicas** da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em **Letras Clássicas**.

Folha de Aprovação	Linhas 01 e 03	Onde se lê Letras Clássicas	Leia-se Letras Neolatinas
--------------------	-------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

**O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MATERIAL
DIDÁTICO NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO
ENSINO MÉDIO: A ESPECIFICIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA
EM BOA VISTA-RR**

Francisco Raimundo Sousa

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

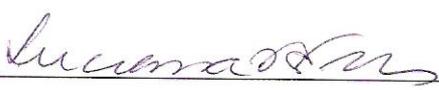
Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Clássicas.

Examinada por:

 / 

Prof^ª. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (UFRJ) - (Presidente)


Prof^ª. Dra. Letícia Rebollo Couto (UFRJ)


Prof^ª. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Prof^ª. Dra. Sonia Kapps Reis (UFRJ) - (Suplente)

Prof^ª. Dra. Viviane Conceição Antunes de Lima (UFRRJ) - (Suplente)

Rio de Janeiro

Março de 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729t Sousa, Francisco Raimundo.

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

xiii, 136 f.: il. 31 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Langorio.

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold.

Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Rio de Janeiro, BR-RJ, 2013.

Referências Bibliográficas: f. 96-100

1 – Variação Linguística. 2 – Material didático. 3 – Ensino de Espanhol. 4 – Língua Espanhola. 5 – Orientações curriculares. I – Título. II – Langorio, Maria Aurora Consuelo Alfaro (orientadora). III – Sebold, Maria Mercedes Rivero Quintans (coorientadora)

CDU – 801.806.0

Dedicatória

A minha mãe, Maria Selma, por ter acreditado que tudo é possível e me levou para a escola pela primeira vez...

Ao meu pai, Adalberto Agostinho, por ter apoiado esta ideia maravilhosa de aventurar-me no caminho da vida acadêmica em busca do conhecimento...

Aos dois, meus eternos e sinceros agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me dar a vida e tudo que tenho.

À minha orientadora Prof^a. Dra. **Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio** pela convivência intelectual e, sobretudo, pelos questionamentos, observações e esclarecimentos que muito contribuíram para a elaboração desta Dissertação.

À minha coorientadora Prof^a. Dra. **Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold** pelo estímulo, compreensão e paciência em me ajudar nesta caminhada desde o início de todo o projeto de construção da Dissertação.

Ao Ex-Reitor da Universidade Federal de Roraima, Prof. Dr. Roberto Ramos dos Santos, e ao Ex-reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Prof. Dr. Aloísio Teixeira, *in memoriam*, que por meio da parceria entre UFRJ/UFRR permitiram a realização do MINTER em Letras Neolatinas.

À Prof^a. Dra. Márcia Atália Pietroloungo que intermediou às negociações da parceria e acreditou na realização do MINTER em Letras Neolatinas entre UFRJ e UFRR.

Aos meus professores do mestrado, Dr^a. Ângela Maria da Silva Corrêa, Dr^a. Letícia Rebollo Couto, Dr^a. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold, Dr^a. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, Dr^a. Sônia Cristina Reis, Dr^a. Tânia Reis Cunha, Dr. Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina, Dr. Pierre François Georges Guisan, Dr. Thomas Daniel Finbow, pelos ensinamentos e dedicação em mostrar o melhor caminho para construir o saber acadêmico.

À minha família, pai, mãe e irmãos que muito me incentivaram e me deram forças para realizar meu sonho, ser professor.

À minha esposa, Francisca Correia de Sousa, que teve paciência e soube entender minha ausência nos momentos em que mais precisou de mim, enquanto eu estudava para obter êxito nesta etapa de minha vida.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado, Ancelma Pereira, Antonio Giocondi, Cidineya Cidade, David Sena, Duí Farias, Francisca Pereira, Iris Ramirez, Luzileide Lima, Marcela Monteiro, Maria Francisca, Maria Ivone, Olendina Bonet que muito contribuíram, dando-me forças e estímulos para conclusão do mestrado.

À todos, meu muito obrigado!

Epígrafe

“Se somos grandes, é porque podemos ser grandes e não porque queremos ser grandes”.

Leonardo da Vinci

RESUMO

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

Francisco Raimundo Sousa

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção: Língua espanhola).

Esta dissertação tem como objetivo investigar o tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol como língua estrangeira (LE) no Ensino Médio em uma Escola Estadual de Boa Vista-RR, verificando a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Para alcançar o objetivo deste trabalho, a pesquisa tem caráter indutivo de natureza conceitual qualitativa descritiva. Adotou-se o procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica, abordando os conceitos de língua, variação linguística, material didático e as orientações das OCEM para o ensino de Língua Estrangeira Moderna. O *corpus* da pesquisa é constituído por um livro didático adotado na escola e por duas entrevistas feitas a professores. Os resultados da pesquisa revelam que os professores reconhecem o livro como bem de consumo necessário para o ensino de línguas estrangeiras, no entanto, desconhecem as orientações curriculares para a devida importância e tratamento da variação linguística em sala de aula. Quanto ao livro didático analisado, a abordagem não vai além do nível lexical.

Palavras-chave: variação linguística, material didático, ensino de espanhol língua estrangeira, orientações curriculares das OCEM.

Rio de Janeiro
março de 2013.

ABSTRACT

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

Francisco Raimundo Sousa

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção: Língua espanhola).

This dissertation aims at the investigation of the treatment given to linguistic variation in the didactic high school materials utilized in classes of SFL in high school State School in Boa Vista-RR, thus verifying the existent consonance between discourse about the practices of teachers teaching and curricular orientations from the high school (OCEM). In order to achieve this goal this research chooses an inductive character of a descriptive qualitative conceptual nature. A bibliographic methodological procedure was adopted, approaching the concepts of language, linguistic variation, didactic materials and orientations by the OCEM regarding the teaching of Modern Foreign language. The *corpus* of this research is constituted by an analytical script that describes a didactic book adopted by the school and by a transcribed text from two interviews with teachers. The survey results reveal that teachers recognize the book as a consumer need for teaching foreign language, however, unaware of curricular orientations guidelines for due consideration and treatment of language variation in the classroom. As for the textbooks analyzed, the approach does not go beyond the lexical level.

Keywords: linguistic variation, didactic material, SFL teaching, curricular orientations of the OCEM.

Rio de Janeiro,
março 2013.

RESUMEN

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

Francisco Raimundo Sousa

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Resumen da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção: Língua espanhola).

Esta disertación tiene como objetivo investigar el tratamiento de la variación lingüística en los materiales didácticos en las clases de español como lengua extranjera (LE) en la secundaria de una escuela estatal de Boa Vista-RR, verificando la consonancia existente entre el discurso de los docentes sobre las prácticas de enseñanza y las directrices curriculares de la enseñanza secundaria (OCEM). Para lograr el objetivo de esta actividad académica, la investigación tiene el carácter inductivo de naturaleza conceptual cualitativa descriptiva. Se adoptó el procedimiento metodológico de pesquisa bibliográfica abordando los conceptos de lengua, variación lingüística, material didáctico y las orientaciones curriculares de las OCEM para la enseñanza de Lengua Extranjera Moderna. El *corpus* de la investigación está constituido por el análisis de un libro de texto adoptado por la escuela y dos entrevistas hechas a profesores. Los resultados de la investigación revelan que los profesores reconocen el libro como un bien de consumo para la enseñanza de lengua extranjera, sin embargo, desconocen las orientaciones curriculares para la debida importancia y tratamiento de la variación lingüística en el aula. En cuanto al libro de texto analizado, el enfoque no va más allá del nivel lexical.

Palabras clave: Variación lingüística, material didáctico, enseñanza de español lengua extranjera, orientaciones curriculares de las OCEM.

Rio de Janeiro,
março de 2013.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas.....	11
Lista de Tabelas.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
1. ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A NOÇÃO DE LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	18
1.1 A noção de língua.....	20
1.2 A noção de variação linguística.....	26
1.2.1 Variedade linguística.....	26
1.3 As Variedades e variação da Língua Espanhola.....	30
2. MATERIAL DIDÁTICO: AS BASES LEGAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	33
2.1 O material didático para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil.....	33
2.1.1 O livro didático: insumo facilitador do processo ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.....	36
2.2 A abrangência das Línguas Estrangeiras Modernas no currículo do ensino médio	37
2.3 LDB, Lei nº 9.394/96: um novo olhar sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil.....	40
2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: o ensino de Língua Estrangeira Moderna na estrutura do currículo do Ensino Médio...	43
2.4 Os PCN de Línguas Estrangeiras Modernas: o currículo do Ensino Médio.....	44
2.5 As OCEM: perspectivas de ensino da Língua Espanhola para o Ensino Médio....	48
2.6 PNLD: o acesso ao Livro Didático de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil	52
2.6.1 PNLD: A variação linguística no livro didático de língua estrangeira moderna.....	55

3. METODOLOGIA.....	59
3.1 Tipologia da pesquisa.....	59
3.2 Definição da população e amostra para coleta de dados.....	60
3.3 Instrumentalização e procedimento de coleta.....	62
3.4 Caracterização do <i>corpus</i>	62
3.4.1 Descrição do material didático.....	63
3.4.2 Descrição da entrevista.....	64
3.5 Procedimentos metodológicos.....	65
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4.1 Análise do livro didático.....	68
4.1.1 A variação do ponto de vista fonológico.....	70
4.1.2 A variação do ponto de vista lexical.....	71
4.1.3 A variação do ponto de vista da morfossintaxe.....	73
4.2 Análise das entrevistas com os professores de Espanhol Língua Estrangeira.....	76
4.2.1 Análise do primeiro bloco de perguntas.....	77
4.2.2 Análise do segundo bloco de perguntas.....	79
4.2.3 Análise do terceiro bloco de perguntas.....	85
4.2.4 Análise do quarto bloco de perguntas.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	101
Anexo I – Capa do livro analisado.....	101
Anexo II – Unidades didáticas do livro analisado.....	102
Anexo III – Seções dos capítulos do livro analisado.....	105
Anexo IV – Seções finais das unidades do livro analisado.....	111
Anexo V – Amostras de atividades das seções analisadas e canções.....	115
Anexo VI - Quadro dos símbolos convencionais e normas para transcrição de entrevistas gravadas: NURC/SP – Núcleo USP.....	126
APÊNDICES.....	129
Apêndice I – Quadro do parâmetro pré-estabelecido para a entrevista.....	129
Apêndice II – Transcrição da entrevista oral.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS

- ALAB** – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DC** – Diretrizes Curriculares
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCEM** – Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ELE** – Espanhol como Língua Estrangeira
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE** – Fundo de Assistência ao Estudante
- FENAME** – Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- LD** – Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- L1** – Língua primeira
- L2** – Língua segunda
- L** – Língua(s)
- L-alvo** – Língua-alvo / língua meta, a língua objeto da aprendizagem
- LE** – Língua Estrangeira
- LEM** – Língua Estrangeira Moderna
- LM** – Língua Materna
- MEC** – Ministério da Educação
- MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul
- OC** – Orientações Curriculares
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PC** – Parâmetros Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-EF – Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PELD – Programa Estadual do Livro Didático

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico (de cada escola)

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECD-RR – Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo das habilidades em línguas estrangeiras.....	50
Tabela 2	Amostra da seção “ <i>No todo el mundo dice lo mismo</i> ” pág. 48 do livro.....	72
Tabela 3	Amostra da seção “ <i>No todo el mundo dice lo mismo</i> ” pág. 57 do livro.....	73

INTRODUÇÃO

A língua espanhola, difundida pelo domínio político e econômico da Espanha em diferentes épocas e em diferentes continentes, foi submetida a circunstâncias diversas de expansão por meio de diferentes variedades dialetais por distintos falantes de Castela, Andaluzia e Ilhas Canárias, revelando uma situação de variação linguística. Essas variedades linguísticas do espanhol estão configuradas em zonas lingüísticas que compartilham entre si todas suas variedades.

No contexto da América Latina, no Brasil tem-se prestado significativa atenção à importância da língua espanhola como instrumento de integração social, cultural, e, principalmente, de interesses econômicos. Nas políticas de educação, foram sancionadas leis e publicados documentos de orientação pedagógica quanto ao ensino da Língua Espanhola nas escolas da rede pública e privada no Brasil.

O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando observamos o desempenho dos alunos ingressantes nas aulas de espanhol língua estrangeira, no curso de Secretariado Executivo de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Percebemos que estes alunos não estão sensibilizados para a noção de variação linguística do espanhol. Além dos aspectos referentes à variação linguística, os alunos demonstram uma forte tendência em classificar a variedade do espanhol da Espanha como a variedade de maior prestígio sociocultural. Diante desse problema, procuramos saber qual o tratamento dado à variação lingüística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira nas escolas públicas estaduais em Boa Vista capital de Roraima; como os professores procedem na seleção e uso do material didático conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM); e como a realidade venezuelana de contato linguístico é tratada em sala de aula.

Desse modo, no que diz respeito às hipóteses, se os alunos egressos do Ensino Médio não têm uma noção básica sobre variação da língua espanhola, então presumimos que as práticas docentes dos professores de espanhol língua estrangeira não estão em consonância com as propostas pedagógicas e às orientações das OCEM para a devida importância e tratamento da variação lingüística em sala de aula e, de igual modo, o material didático adotado em sala de aula não trata a variação linguística no que diz respeito ao aspecto geográfico, social e cultural, deixando apenas a noção de conteúdo a ser memorizado e curiosidade sobre a língua-alvo.

A temática abordada nesta pesquisa tem como objetivo contribuir para investigar o tratamento dado à variação linguística no material didático usado nas aulas de espanhol língua estrangeira do Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Ensino Médio no centro de Boa Vista, capital de Roraima, verificando a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares das OCEM quanto à pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante. Especificamente, para alcançar o objetivo desta pesquisa, optamos por descrever os critérios utilizados pelos professores para a seleção e uso do material didático de espanhol língua estrangeira do ensino médio; e conhecer a influência do contexto fronteira Brasil-Venezuela no discurso dos docentes quanto ao tratamento da variação linguística no material didático de espanhol língua estrangeira.

Nesse sentido, considerando que as línguas não são estáveis nem invariáveis, esta pesquisa busca suscitar algumas especificidades no ensino de espanhol língua estrangeira, destacando a necessidade de substituir o discurso hegemônico na escola, nos materiais didáticos e na divulgação da língua pelo discurso da pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior sobre “que espanhol ensinar” e “como ensinar”. Estas são perguntas que contribuem para saber se a variação linguística no material didático para o ensino de espanhol língua estrangeira está sendo observada e tendo um tratamento de acordo as propostas pedagógicas do Ministério da Educação (MEC) por meio das orientações das OCEM.

Estrategicamente, optamos pela técnica de pesquisa bibliográfica e como apoio teórico para fundamentar os conceitos de língua e variação linguística da língua espanhola consultamos PENNY (2004), MORENO FERNÁNDEZ (2000 e 2010), DUBOIS et al. (1993), TRASK (2008) e FARACO (1992). Sobre o ensino de línguas estrangeiras observamos, principalmente, ALMEIDA FILHO (2007 e 2008) e as OCEM (2006). Quanto ao entendimento de material didático nos apoiamos em FISCARELLI (2008), LIBÂNEO (1994) e PILETTI (2006). Para o tratamento metodológico da pesquisa nos orientamos por LAKATOS (2010), GRESSLER (2003) e MEDEIROS (2005).

A pesquisa também presta uma especial atenção ao contexto histórico do tratamento dado ao ensino de Língua Estrangeira pelas políticas de relações internacionais, políticas públicas de educação e nas políticas linguísticas no Brasil por meio das sanções das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) e OCEM. Para abordagem desse tema, consultamos OLIVEIRA (1999), LEFFA (1999), COTRIM (2005) e SANTOS (1990). Para as Leis, Decretos e Resoluções citadas neste trabalho, examinamos vários *sites* do Brasil administrados por órgãos oficiais e de prestígio acadêmico.

No que diz respeito à metodologia, este trabalho de produção de conhecimento sistematizado tem um caráter indutivo de natureza conceitual qualitativa com abordagem metodológica descritiva. Quanto à instrumentalização para a coleta de dados, optamos pela entrevista estruturada e a técnica da observação assistemática para colher informações sobre a utilização do material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira. Portanto, o *corpus* para análise dos dados foi constituído em duas fases: a análise de um dos livros didáticos distribuído pelo Estado de Roraima e entrevistas realizadas com professores da escola ambiente da pesquisa. Observando que as escolas adotavam o mesmo livro didático, optamos pela escola Y como amostra da população das dezoito escolas que oferecem espanhol língua estrangeira em Boa Vista.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além das seções de introdução, considerações finais e referências bibliográficas. No primeiro capítulo, buscamos esclarecer o que se entende por língua, seus conceitos subjacentes e noção de variações. Também mencionamos sobre as variedades e variações da Língua Espanhola.

No segundo capítulo, tratamos sobre o conceito e função do material didático como um dos insumos para alcançar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tratamos, ainda, sobre o tema da abrangência das Línguas Estrangeiras Modernas no currículo do Ensino Médio. Na seqüência, buscamos resgatar os fatores históricos que influenciaram e contribuíram para as bases legais e diretrizes da educação nacional, destacando a criação e papel das LDBs e das OCEM para o ensino de línguas estrangeiras modernas e, por fim, mencionamos a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o acesso do livro didático nas escolas públicas do Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição da metodologia e contextualização da pesquisa, descrição e instrumentalização da coleta de dados, a caracterização do *corpus* e os demais procedimentos metodológicos. No quarto capítulo, numa perspectiva de abordagem qualitativa, realizamos a análise do *corpus* em duas fases, a primeira trata da descrição e análise do livro didático, a segunda fase constitui-se da análise das entrevistas dos informantes, de modo que o resultado das análises nos permitiu estabelecer uma relação com as orientações curriculares das OCEM sobre a concepção e tratamento da variação linguística em sala de aula, tanto do ponto de vista do livro didático quanto dos professores.

Enfim, encerramos este trabalho dissertativo com as considerações finais constatando que para entender o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira há algumas orientações dos documentos oficiais, das políticas de educação e políticas linguísticas, que devem ser consideradas nas práticas docentes em sala de aula, assim como, por diferentes

enfoques e recortes de pesquisas acadêmicas no que concerne ao tratamento dado às variedades, à variação linguística e, principalmente, à formação inicial dos professores para atuarem conscientes do que trata as orientações curriculares quanto ao ensino de língua estrangeira no contexto de fronteira Brasil/Venezuela/Guiana Inglesa.

1. ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A NOÇÃO DE LÍNGUA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O surgimento da linguagem humana está relacionado ao momento em que o homem descobre sua capacidade de satisfazer suas necessidades de comunicar-se com outros da mesma espécie e com o mundo ao seu redor. Neste momento, dá-se o início das revoluções da linguagem humana. A primeira revolução da linguagem acontece quando o homem descobre a língua falada e com ela a razão de conviver em comunidade da mesma espécie para poder usá-la. Nesse sentido, Couto (2009) reitera que, “para que haja uma língua é preciso que haja um povo que a use, sendo que esse povo tem que viver e conviver em determinado lugar”. Crystal (2005), acrescenta que “a língua é uma instituição plenamente democrática. Aprender uma é ter imediatamente direito a ela”. Dessa asserção, entende-se que ao adquirir uma língua, o homem além de perceber-se em sociedade, aprende a usá-la e, ao mesmo tempo, transformá-la enquanto faz a sua história.

O homem tendo desenvolvido a língua falada para interagir em suas práticas sociais, também teve necessidade de registrar sua história e, portanto, há aproximadamente uns dez mil anos passados, em alguma parte do mundo¹, encontramos os primeiros registros da língua escrita. Segundo Crystal (2005), estes dois meios de comunicação, língua falada e escrita, têm mantido a raça humana comunicando-se até então. Daí compreende-se que a língua é considerada como parte integrante da realidade social e cultural de um povo.

Sabemos que qualquer língua como instrumento de comunicação tem sua história de evolução e expansão intrinsecamente ligada à história de evolução das sociedades em diferentes épocas e processo migratório do homem em busca de conquistas e colonização. Pois, desde a Antiguidade, por razões exploratórias e mercantilistas, muitos homens deixaram suas terras, país, povos e família para emigrarem em busca de riqueza, especificamente em expedições patrocinadas pelo Estado. Por tudo isso, podemos perceber ao longo da história que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, além das relações sociais, sempre estiveram relacionados a fatores econômicos, políticos e culturais. Destacamos aqui, a importância da língua estrangeira, desde um ponto de vista histórico, como instrumento de

¹ Os fatos históricos sobre a elaboração e criação da escrita nos remetem ao marco colocado entre a Pré-História e a História da Civilização. A escrita se desenvolveu de forma independente em várias regiões do planeta, incluindo desde a Mesopotâmia, Egito, China, Índia até as civilizações da América Central, os Maias e Astecas (HIGOUNET, 2003).

comunicação imprescindível para as exigências do mundo moderno no que tange à formação pessoal, acadêmica e profissional.

O ensino de uma língua estrangeira (LE) não demanda apenas questões referentes ao aprendizado linguístico, cultural, metodológico e objetivos didático-pedagógicos, mas se reveste de ênfases e oscilações em torno de conceitos e abordagens penetradas por vieses ideológicos, determinados pela própria dinâmica da realidade histórica do ensinar e aprender uma língua estrangeira em ambiente formal, a escola.

Segundo Almeida Filho (2008), a dinâmica do ensinar e aprender uma língua estrangeira se constrói gradualmente por meio de duas modalidades. Uma consciente e monitorada com formalidades, típico da escola enquanto instituição controladora do saber; e outra quando o aprendiz se envolve em situações reais, de aquisição não formal, construindo significados na interação de práticas sociais com falantes nativos da língua-alvo. Quando se trata da modalidade institucionalizada, tendo a escola como instrumento mediador, conforme explica Almeida Filho (2008), há duas forças potenciais que intervêm no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a visão do professor sobre o ensinar e a visão do aluno sobre aprender. São as qualidades dessas duas forças potenciais ideológicas que determinam a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de línguas nas mais diversas situações.

Conforme Almeida Filho (2008), por um lado, quem ensina uma língua estrangeira, em parte, tem uma posição cultural, social, de poder e de ideologia que defende ou demonstra no momento de ensinar. Por outro lado, quem aprende uma língua estrangeira recorre às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos.

Noutra disposição, o conceito de ensinar uma língua estrangeira, segundo Almeida Filho (2008), implica numa visão condensada e freqüentemente emoldurada que os professores têm em relação ao ensino, aos alunos, à língua estrangeira, aos materiais didáticos e à cultura da língua-alvo. Do mesmo modo, aprender uma língua estrangeira vai muito além do contato e conhecimento da língua-alvo, trata-se de um conjunto de procedimentos que abrangem questões ideológicas, culturais, sociais sobre a noção de língua e fatores que determinam a motivação pela aprendizagem. Portanto, aprender uma língua estrangeira é muito mais que decodificar códigos linguísticos. É um processo amplo que envolve vários aspectos do saber, entre eles o conhecimento linguístico é fundamental (ALMEIDA FILHO, 2008). Nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem torna-se fundamental esclarecer o que se entende por língua e seus conceitos subjacentes, suas variações e considerar os

instrumentos, insumos ou subsídios mais apropriados para obtenção dos objetivos do processo e aos fins de uso da língua estrangeira.

1.1 A noção de língua

Na maior parte dos debates e estudos sobre o ensino de línguas, num momento ou noutro, coloca-se em questão a noção de língua. Para Trask (2008), a língua é, naturalmente, o objeto central de estudos das ciências linguísticas, mas o termo recobre vários conceitos bastante diferentes, que é preciso distinguir com cuidado. Portanto, entende-se que a noção de língua pode perpassar diferentes abordagens teóricas, sem ser consensual. Mesmo entre a gramática tradicional e as teorias que a seguem, podemos encontrar distintas e, até mesmo, contraditórias visões sobre a noção de língua. Nesse sentido, Dubois afirma que

A noção de língua é uma noção prática introduzida bem antes que a linguística se constituísse; o termo foi empregado com valores tão diversos pelos linguistas e não-especialistas, que ninguém está de acordo com uma definição, que seria, entretanto, essencial estabelecer com precisão. (DUBOIS, 1993, p.384)

Alguns autores de modernos dicionários de linguística se apropriam dos conceitos difundidos por Saussure, principalmente, e também os de Chomsky para referir-se às concepções/noções de língua. A exemplo, como fonte de investigação, Dubois et. al. (1993) inicialmente concebe a língua como um instrumento de comunicação, um sistema de signos específicos aos membros de uma mesma comunidade. De um lado, reforça a proposta de Saussure (2006) quando afirma que a língua é um produto social da faculdade de linguagem, e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Do outro lado, Monteiro (2000) corrobora afirmando que língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra.

Portanto, as abordagens sobre língua a partir dos conceitos de Saussure e Chomsky, enfatizam a importância de língua como um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade linguística². Do ponto de vista saussuriano, a definição de língua começou a ser conhecida com a publicação do Curso

² Chama-se comunidade linguística um grupo de seres humanos que usam a mesma língua ou o mesmo dialeto, num dado momento, e que podem comunicar-se entre si. Quando uma nação é monolíngüe, constitui uma comunidade linguística. Mas a comunidade linguística não é homogênea: compõe-se sempre de um grande número de grupos que têm comportamentos linguísticos diferentes. (DUBOIS, 1993, p.133)

de Linguística Geral no início do século XX. Nesse curso, a língua foi estabelecida como objeto de estudo da Linguística. Saussure afirma que a linguística é constituída por todas as manifestações da linguagem humana, no entanto, faz uma diferenciação importante dentro da própria linguagem, fundamentada na oposição social/individual, a dicotomia língua e fala. Para Saussure, o estudo da linguagem está dividido em duas partes: uma é considerada essencial, que tem como objeto a língua por ser social em sua essência e seu estudo é unicamente psíquica, outra parte é secundária, tem como objeto de estudo da fala, parte individual da linguagem que é psicofísica. Conforme Carvalho (2008), “o que é fato da língua (*langue*) está no campo social; o que é fato da fala ou discurso (*parole*) situa-se na esfera do individual”. Nesse ponto de vista, Saussure explica a assimilação da língua pelos grupos sociais quando afirma que

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independente da vontade dos depositários. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

Dessa asserção, inferimos que língua é um fato social e que é a parte social da linguagem exterior ao indivíduo. Dessa forma é possível entender porque Saussure afirma que individualmente não se pode criar uma língua, ou mesmo modificar uma já existente. Pois, trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro, ou mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos (SAUSSURE, 2006). A língua, como realidade sistemática e funcional, é vista por Saussure como um objeto de natureza homogênea e que, portanto, se enquadra perfeitamente na sua definição basilar: “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias” (*Ibidem*, p.24). Dessa forma, Saussure em seus estudos faz relação entre linguagem, língua e fala. No entanto, para Saussure, a “*langue*” é o próprio sistema da língua, ou seja, o conjunto das regras convencionais morfológicas, fonológicas, sintáticas e semânticas; e a “*parole*” – fala ou discurso – parte concreta e individual da “*langue*”, colocada em ação por um falante em situações concretas de comunicação em práticas sociais.

Após o surgimento do novo conceito de língua, estudos elaborados por Saussure por meio do Curso de Linguística Geral, concedeu-se à Linguística o *status* de ciência. De um lado, estudiosos seguidores da Linguística Moderna, ainda numa perspectiva estruturalista com diferentes abordagens e recortes teóricos, passam a questionar e pensar a língua como instrumento de comunicação, ou como um código linguístico que permite e estabelece a

comunicação humana. Contudo, para os estruturalistas, conforme Dubois et al. (1993), a língua, com efeito, é um complexo de estruturas de naturezas diferentes. De outro lado, encontramos estudos elaborados por Chomsky, que embora faça parte da mesma vertente teórica de Saussure, apresenta uma nova noção de língua fundamentada na teoria da Gramática Gerativa, por meio da qual propõe pensar maneiras com as quais os indivíduos formulam as sentenças. Para Chomsky (2009), os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. Na sua proposta gerativa de competência-desempenho. A competência consiste na capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua, enquanto que o desempenho (performance) é determinado pelo contexto onde o falante está inserido. Portanto, para Chomsky (2009), a língua é um conjunto infinito de frases que se define não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir da interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele.

Por conseguinte, diferentes noções de língua são apresentadas nos Dicionários de linguagem e linguística. No seu Dicionário de Linguística, Dubois conceitua língua como:

A língua é um produto social no sentido de que o “indivíduo a registra passivamente”; essa parte social da linguagem é “exterior ao indivíduo”, que não pode nem criá-la, nem modificá-la. É um contrato coletivo, ao qual todos os membros da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiserem se comunicar. (...) Assim a língua é a parte da linguagem que existe na consciência de todos os membros da comunidade linguística, a soma das marcas depositadas pela prática social de inúmeros atos de fala concretos. (DUBOIS, 1993: 379)

Observamos aqui o caráter social da língua, uma vez que esta só existe mediante uma negociação contratual, involuntariamente, entre seus falantes. Deste enunciado, também podemos inferir que o conceito de língua, além de repousar nas práticas sociais, também está entrelaçado às questões geográficas e políticas. Com respeito a essas práticas sociais, referências geográficas e políticas relacionadas à noção de língua, Moreno Fernández afirma que

Os indivíduos, ao falar entre si, são capazes de distinguir os que pertencem a sua mesma comunidade dos que são alheios a ela: os limites de uma comunidade podem ser locais, regionais, nacionais o, inclusive, supranacionais e seus membros geralmente conhecem o perfil da conduta linguística que os caracteriza. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.93)³.

³ Los individuos, al hablar entre sí, son capaces de distinguir los que pertenecen a su misma comunidad de los que son ajenos a ella: los límites de una comunidad pueden ser locales, regionales, nacionales o incluso supranacionales y sus miembros generalmente conocen el perfil de la conducta lingüística que los caracteriza (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 93). *Tradução nossa.*

Dubois et.al. (1993) se refere ao conceito de língua subjacente do ponto de vista social, geográfico e político, considerando os termos *língua materna* e a distinção entre *língua escrita* e *língua falada*, sendo considerada cada uma como um sistema singular dentro da própria língua. Noutra concepção, mais voltada às técnicas e definições dos linguistas do que à descrição da língua.

É importante salientar que não se trata aqui de língua somente com a noção de um sistema de signos articulados que constituem um código admitido por uma coletividade, como produto social da faculdade da linguagem, mas também como elemento fundamental na constituição da identidade do indivíduo. No sentido de conferir ao indivíduo uma identidade e de incluí-lo num grupo social, a língua tem o papel de dar informações de quem é a pessoa, qual a sua procedência, a classe social, sexo e até mesmo idade. Essas informações revelam a individualidade da pessoa sobre a que grupo étnico, nacional e social à qual pertence.

No que concerne ao objeto de investigação nesta pesquisa, a variação linguística no material didático, limitemo-nos à contextualização da noção de língua dentro dos conceitos de idiomas autóctones⁴ (língua materna ou língua nativa) e idiomas alóctones (língua segunda ou língua estrangeira) no processo formal de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em Roraima. Moreno Fernández (2010) distingue as etiquetas de línguas em dois níveis: por “língua primeira” ou língua materna, língua inicial e nativa; e por “segunda língua” ou língua estrangeira.

Deste ponto de vista, podemos perceber diferentes processos de aprendizagem de línguas sob diferentes rótulos como: primeira língua ou “língua materna” e segunda língua ou “língua estrangeira”. Quanto à noção de língua materna, Dubois et.al. (1993) a define como “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem”. Desse modo, Trask entende língua materna como

Uma língua que é, ou já foi, a língua materna de alguém. Toda criancinha fisicamente normal, quando criada em circunstâncias normais, aprende perfeitamente a língua que se fala ao seu redor; essa língua é sua língua materna, a língua que na maioria dos casos, embora não em todos, ela continuará a usar pela vida afora, e aquela em que sempre se sentirá mais a vontade. Uma criança cercada no início da vida por mais de uma língua pode aprender duas línguas maternas, ou mais de duas. (TRASK, 2008, p.172)

De igual modo, Bagno entende língua materna como um elemento constitutivo da educação de uma criança, quando afirma que:

Evidentemente, é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando em suas interações com a família,

⁴ **Autóctone** significa natural da terra, nativo. **Alóctone** significa basicamente língua transplantada ou língua de imigração.

adquire sua língua materna. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que ela vai ser chamada a se inserir. (BAGNO, 2002, p.18)

Observando o caráter social da língua, no contexto de ensino e aprendizagem de aquisição natural, podemos denominá-la de primeira língua (L1) ou língua materna (LM). Podemos também inferir por primeira língua aquela língua que, segundo Martinez (2009), o indivíduo adquiriu primeiro, cronologicamente, no momento do desenvolvimento de sua capacidade de linguagem. No entanto, para o que propomos nesse trabalho sobre o tratamento da variação linguística no material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira, procuramos entender melhor a etiqueta de “segunda língua” ou “língua estrangeira” num contexto de ensino alóctone, região fronteira Brasil-Venezuela.

Assim como podemos entender língua materna como elemento constitutivo da educação de uma criança, conforme propõe Bagno (op.cit.), também entendemos e analisamos o rótulo de “segunda língua (L2)” ou “língua estrangeira” numa perspectiva de funcionamento social e de uma situação cultural privilegiada nos contextos escolar, acadêmico, midiático, administrativo e comercial. Entendemos aqui por segunda língua, numa definição geral, a língua aprendida e reconhecida lingüística, didática e politicamente por uma comunidade. Em outra acepção, a segunda língua também pode assumir um sentido coletivo como elemento constitutivo da educação dada ao aprendiz, manifestando-se em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas e formais como meio de comunicação. Numa definição sociolinguística, segundo Moreno Fernández (2010), uma segunda língua é utilizável como meio de comunicação social.

Os conceitos de língua materna e segunda língua ou língua estrangeira ainda não são consensuais e são um pouco conflitantes na forma de entender as fronteiras de aquisição e uso em determinados contextos. Um dos conceitos fundamentado em argumentos da sociologia da linguagem, defendido por Richards, Platt e Platt (apud Moreno Fernández, 2010) é que

a) Uma **língua estrangeira** é aquela que se ensina como disciplina na escola, porém que não se usa como língua veicular ou língua de comunicação nesse país. b) Uma **língua segunda** é aquela que não é a língua nativa de um país, porém que se usa amplamente como língua de comunicação (p.ex.: na educação e na administração) e que costuma usá-la paralelamente a outra língua ou línguas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.137)⁵. *Grifo nosso*

⁵ a) Una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país. b) Una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p.ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.137). *Tradução Nossa*.

Para o que propõe Platt e Platt, em qualquer das situações acima, estamos diante de uma segunda língua. Assim como há discussões entre as noções de primeira língua e língua materna, da mesma forma há uma necessidade de se aclarar a respeito das noções entre segunda língua e língua estrangeira. Em ambos os casos, a temática de distinção entre segunda língua e língua estrangeira vai depender do contexto de aquisição. As fronteiras entre esses dois conceitos levam-nos a entender que segunda língua é aquela cuja aquisição e uso é amplamente propalado no contexto de língua materna, enquanto que língua estrangeira é aquela cuja aquisição procede em um contexto de ensino de idiomas para não nativos em ambientes alóctones para a língua meta. Nesse sentido, para Moreno Fernandes (2010), o que marca a distinção de ambos conceitos é o contexto de ensino e aprendizagem, envolvendo implicações sobre os efeitos lingüísticos, pragmáticos, didáticos e metodológicos ao que se propõe.

Complementando a noção de língua estrangeira, Martínez em resumo afirma:

O que vai distinguir uma língua estrangeira é seu caráter de língua aprendida depois da língua primeira e sem que um contexto de prática social cotidiana ou freqüente acompanhe sua aprendizagem. Para dar um exemplo, um argelino pode ter em seu “repertório verbal” o berbere como língua primeira e vernácula, o árabe dialetal, o árabe literal e o francês como línguas segundas, o inglês ou o espanhol, aprendidos no decorrer do ensino médio, como línguas estrangeiras propriamente ditas. Por comodidade, diremos a partir de agora língua “segunda” ou “estrangeira”, salvo menção contrária. Compreendemos, evidentemente, que a língua segunda pode ser a terceira ou a quarta efetivamente aprendidas. (MARTINEZ, 2009, p.25)

O termo língua estrangeira evoca mais as percepções de línguas estranhas, línguas de estranhos ou línguas de outros povos, de modo que, para Almeida Filho (2008), “a compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la”.

Em se tratando das questões recorrentes ao processo de aquisição natural e/ou aprendizagem formal de uma língua, de acordo com Martínez (2009), entende-se que o processo de aprender uma segunda língua ou língua estrangeira surge de fatores externos por decisões da família, da escola e das relações de poderes políticos e econômicos para aquele, o indivíduo, que por atitudes positivas e naturais aprende no seio da família ou das relações sociais e formais do dia-a-dia. Independente qual seja o processo de aprendizagem de uma língua, segundo Moreno Fernández (2010),

A aprendizagem dessa língua sempre se produz através de uma de suas variedades. Isto explica que a variação lingüística ocupe um lugar relevante no processo de aprendizagem (...), desta forma, o ensino e aprendizagem da língua não se analisarão desde uma perspectiva geral, mas sim prestando atenção aos fatores que os

relacionam com as variedades da língua e, em geral, com a variação linguística. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.9)⁶.

Neste sentido, por um lado entende-se que, linguisticamente, a língua se manifesta de forma variável e diversificada. Portanto, presume-se que a língua pode manifestar-se de maneira diferente em lugares diferentes. Pelo lado social, quando seus falantes⁷ aprendem e usam uma língua têm consciência dessa diversidade do modo de falar como formadora de sua identidade, o que os fazem diferentes de outras comunidades, ainda que falem a mesma língua.

1.2 A noção de variação linguística

1.2.1 Variedade linguística

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), cada língua é constituída por um conjunto de variantes e a história de cada língua e de cada cultura é marcada por essas mudanças e oscilações. Portanto, entende-se que devido a diferentes fatores uma língua tem diferentes formas de uso. Entre estes fatores se destacam: os regionais, os culturais, os contextuais e os profissionais. É o emprego das diferentes formas de uso ou modos de falar uma língua que distingue uma comunidade de fala⁸. Conforme Alkmim (2004), a essas diferentes maneiras de falar, a sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas. A Sociolinguística tem dedicado parte de seus esforços no estudo dos fenômenos da variação e das variedades linguísticas. Sabemos que não existe apenas uma forma de falar ou de escrever uma língua, existem várias e a elas dá-se o nome de variedades linguísticas. Para Camacho (2004), as variedades linguísticas são as diferentes maneiras de falar uma

⁶ “El aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de SUS variedades. Esto explica que La variación lingüística ocupe un lugar relevante en el proceso de aprendizaje (...), Ahora bien, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no se analizarán desde una perspectiva general, sino prestando atención a los factores que los relacionan con las variedades de la lengua y, en general, con la variación lingüística (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.9). *Tradução nossa.*

⁷ Neste contexto, ao usarmos o conceito de “falantes”, entendemos ser todos os indivíduos que aprendem e usam uma língua assumindo suas características peculiares de variedade e variação linguística, seja essa língua aprendida e usada de um ponto de vista conceitual de língua materna, língua primeira, língua segunda ou língua estrangeira. Entendemos, nesse contexto, que em qualquer que seja a modalidade da língua aprendida, esta será tomada como formadora da identidade do falante em relação a sua variedade e variação. Exemplo, um falante pode identificar-se com a variação da língua espanhola das Américas ou da Espanha, na península Ibérica.

⁸ Comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras (ALKMIM, 2004, p.31).

língua. Desse modo, qualquer língua, falada por qualquer comunidade de fala, manifesta uma de suas variedades.

A definição e a caracterização das variedades estão intrínsecas ao conceito de línguas naturais⁹ e seu uso social em uma comunidade de fala. As definições de variedades podem ser tratadas tanto amplas como restritas que às vezes podem ser conflitantes, no entanto, para Moreno Fernández (2005)¹⁰, o mais habitual é tratar as variedades como conjuntos de elementos ou de padrões linguísticos associados a fatores externos, sejam contextos situacionais, sejam em âmbitos profissionais, sejam grupos sociais, sejam áreas geográficas. A cerca do conceito de variedades, Moreno Fernández (2010) acrescenta que William Stewart em 1962 reúne quatro modalidades¹¹ de variedades linguísticas que permitiriam estabelecer uma tipologia suficientemente clara e simples, a saber: a padronização, autonomia, historicidade e vitalidade. Para Faraco (1992), tecnicamente, podemos dividir essas variedades em quatro tipos¹² básicos: diferenças sintáticas, diferenças morfológicas, diferenças lexicais e diferenças fonéticas. Considerando esses exemplos, pode-se enumerar alguns fatores externos que determinam os diferentes tipos de variedades linguísticas.

Tipologicamente essas variedades linguísticas são classificadas em: a) Variedades diatópicas ou geográficas: dizem respeito às variantes devido à distância geográfica que separa os falantes; b) Variedades diacrônicas: relacionadas com a mudança linguística, essas variedades aparecem quando se comparam textos em uma mesma língua escrita em diferentes épocas e se verificam diferenças sistemáticas na gramática, no léxico e às vezes na ortografia; c) Variedades diastráticas ou sociais: compreendem as modificações da linguagem produzidas pelo ambiente em que se desenvolve o falante, e a fatores como classe social, educação, profissão, idade, procedência étnica etc.; d) Variedades diafásicas ou situacionais: incluem as modificações na linguagem decorrentes do grau de formalidade da situação ou das circunstâncias em que se encontra o falante.

⁹ Para Trask (2008), uma língua natural é qualquer língua concebível que possui todas as características universais das línguas humanas e que, portanto, poderia em princípio servir de língua materna. O conceito de língua natural está em oposição ao de língua artificial que, em geral, não são línguas naturais, é o caso do esperanto.

¹⁰ Lo habitual es tratar las variedades como conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.92).

¹¹ a) *La estandarización* consiste en la codificación y aceptación, dentro de una comunidad de hablantes, de un conjunto de normas que definen los usos correctos: ortografía, gramática y diccionario; b) *La autonomía* es atributo de los sistemas lingüísticos únicos e independientes; c) *La historicidad* se aprecian en los sistemas lingüísticos que son o se considera resultado de un desarrollo regular a lo largo del tiempo; d) Por último, *la vitalidad* tiene que ver con el uso real de la variedad por parte de una comunidad de hablantes nativos (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.94-95).

¹² a) **diferenças sintáticas**, aquelas que decorrem da ordem das palavras na fala (ele me disse X ele disse-me) ou em diferentes modos de realizar a concordância verbal (tu querias x tu queria); b) **diferenças morfológicas**, aquelas que decorrem da forma da palavra, tomada individualmente (vamos x vamo); c) **diferenças lexicais**, isto é, diferentes nomes para o mesmo objeto (pandorga x pipa x raia x papagaio); d) **diferenças fonéticas**, isto é, pronúncias diferentes da mesma unidade sonora sem distinção de significado (poRta, com erre aspirado x porta, com erre ‘caipira’) (FARACO, 1992, p.11).

Associar as variedades linguísticas ao processo de comunicação oral ou escrita nas práticas sociais - em língua materna ou no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira - implica uma reflexão sobre as variedades escolhidas para as emergências políticas, econômicas e grupos sociais. Na associação entre estes fatores externos que determinam as variedades linguísticas e as diferentes formas de uso ou modos de falar uma língua que distingue uma comunidade de fala, podemos inferir que as variedades diastráticas e diafásicas motivam a afirmação de uma variedade associada tipicamente a conteúdos de prestígio para o processo formal de ensino-aprendizagem de uma língua, seja esta língua materna ou língua estrangeira. A variedade prestigiada geralmente passa a ser reproduzida quando seus usuários têm *status* considerado superior, desta forma, para Gnerre

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos”, quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional. (GNERRE, 2009, p.6-7).

Em “termos internos” é importante salientar que não se trata aqui de uma variedade linguística somente com a noção de um sistema de signos articulados que constituem um código admitido por uma coletividade, como produto social da faculdade da linguagem, mas também como elemento fundamental na constituição de identidade do indivíduo. Em “termos externos”, no sentido de conferir ao indivíduo uma identidade e de incluí-lo num grupo social, uma variedade linguística tem o papel de dar informações sobre o sujeito falante. Essas informações revelam a individualidade do sujeito sobre a que grupo étnico, nacional e social à que pertence. Desta forma, pode-se entender que as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que estas são usadas, ou seja, com a finalidade da interação.

Uma variedade linguística estabelecida em determinada região ou país é usada por um determinado grupo social nas suas interações sociais, considerando a noção de primeira ou segunda língua e de língua estrangeira, ela pode ser classificada por “língua nacional” ou por “língua oficial”, “língua padrão” e, por extensão, “língua internacional”. Conforme as OCEM (2006), as formas de contexto de uso de uma variedade é que vão determinar se ela é mais formal ou menos formal conforme sua forma específica como linguagem jurídica, médica, técnica, ou qualquer registro de níveis diferentes da língua falada ou escrita.

Alkmim (2004) declara que “a linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano”. A esse respeito, pode-se inferir que por meio da língua são reveladas as manifestações do comportamento social e, nesse sentido, culturalmente a sociedade é bastante

diversificada. Portanto, dessa perspectiva, Alkmim (*ibidem*) afirma que “nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea e que qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variação”. A ocorrência da variação linguística é inteiramente justificável e previsível na prática corrente da língua usada por uma comunidade linguística. A Sociolinguística¹³ reconhece a variação linguística como constitutiva de línguas humanas e a considera como seu objeto de estudo. Assim, Mollica o descreve nos seguintes termos:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemática e estatisticamente previsíveis (MOLLICA, 2003, p.9-10)

Desse modo, pode-se distinguir quatro tipos de variações: as de ordem geográfica, social, de registro e as variações devidas as coerções linguísticas. Observando deste um ponto de vista linguístico e extralinguístico que nenhuma língua é uniforme, mas que apresenta distintas variedades, Moreno Fernández, afirma que

a variação, definida como o uso alternado de formas diferentes de dizer a mesma coisa, pode ser encontrada praticamente em todos os níveis da língua, desde o mais concreto (fonético-fonológico) ao mais amplo (discurso, por exemplo), passando pela gramática e o léxico (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.22)¹⁴.

A respeito desse ponto de vista, quanto às coerções linguísticas, segundo Camacho (2004), “o fenômeno da variação ocorre quando há duas ou mais formas alternativas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto e, observa-se, inicialmente, nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical”. As variações de nível fonológico ocorrem quando há diferentes formas de pronunciar a mesma unidade sonora sem distinção de significado, as de nível morfológico são aquelas que decorrem da forma da palavra, escrita ou oral, tomada individualmente. Quanto às diferenças sintáticas, estas sucedem-se na ordem da palavra na frase, já as diferenças lexicais aparecem quando usamos distintos nomes para um mesmo objeto. Para explicar o funcionamento desses usos, pode-se prestar atenção, separada ou conjuntamente, a fatores de níveis linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos à língua ou por fatores sociais. Numa

¹³ O termo Sociolinguística, relativo a uma área da linguística, fixou-se em 1964. Mais precisamente, surgiu em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), do qual participaram vários estudiosos, que se constituíram, posteriormente, em referências clássicas na tradição dos estudos voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade (...). Ao organizar e publicar, em 1966, os trabalhos apresentados no referido congresso sob o título *Sociolinguistic*, Bright escreve o texto introdutório “As dimensões da Sociolinguística”, em que define e caracteriza a nova área de estudo (ALKMIM, 2004, p.28).

¹⁴ Variación, definida como el uso alterno de *formas diferentes de decir lo mismo*, se puede encontrar prácticamente en todos los niveles de la lengua, desde el más concreto (fonético-fonológico) al más amplio (discurso, por ejemplo), pasando por la gramática y el léxico (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.22). *Tradução nossa*.

perspectiva sistêmico-funcional, Faraco (1992) esclarece que os fatores que determinam as diferenças na fala são os fatores externos e internos à língua.

Os principais fatores externos à língua são os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. e, os fatores internos à língua são aqueles que condicionam a variação a regras da gramática interior da língua. Em outras palavras, há erros que ninguém comete, porque a língua não permite (FARACO, 1992). São estes fatores, externos e internos da língua, que se fundem para fornecer elementos constitutivos da variação linguística. Não importa em qual nível (fonológico, morfológico, sintático ou lexical) o fenômeno da variação reflete as mudanças do comportamento linguístico de um contexto social em determinado tempo e lugar para referir-se algo de forma diferente sem alteração semântica. Nesse Sentido, para Moreno Fernández

Os casos mais evidentes de variação linguística são aqueles nos quais um só e mesmo significado se corresponde com mais de uma forma significante (multivozes), isto é, quando um mesmo conteúdo pode expressar-se de formas diferentes. Superficialmente a variação existe quando se manifesta de formas distintas para dizer o mesmo (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.25)¹⁵.

Portanto, a variação é tipicamente o veículo da mudança linguística existente na atividade da comunicação humana em qualquer língua. Nessa perspectiva, Alkmim (2004) defende que língua e variação são inseparáveis.

1.3 As variedades e variação da Língua Espanhola

A língua espanhola faz parte de um vasto conjunto de idiomas das línguas indo-europeias, as chamadas línguas românicas conhecidas como línguas latinas ou línguas neolatinas. Podemos afirmar que o espanhol ou castelhano é um latim desenvolvido diacronicamente (LAMÍQUIZ, 1998). Nesta perspectiva de origem e uso da língua espanhola, Cano Aguilar contribui afirmando que

O castelhano é uma das varias línguas romances, românicas ou neolatinas, surgidas do latim: em sua origem não foi somente uma mais das variantes dialetais que essa língua importada adquiriu em certas zonas e entre certos falantes da Península Ibérica e que, ao ir desenvolvendo e consolidando suas características próprias,

¹⁵ Los casos más evidentes de variación lingüística son aquellos en los que un solo y mismo significado se corresponde con más de una forma significante (multivocidad), esto es, cuando un mismo contenido puede expresarse de formas diferentes. Superficialmente, la variación existe cuando se manifiestan de formas distintas para decir lo mismo. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 25). *Tradução nossa.*

acabou sendo uma entidade linguística suficientemente diferenciada. (CANO AGUILAR, 1988, p. 12)¹⁶.

As variedades linguísticas regionais do espanhol estão configuradas em zonas lingüísticas que compartilham entre si todas suas variedades. Conforme observa Moreno Fernández (2000), Espanha e América compartilham, não somente as características do que podemos chamar um «espanhol geral», mas também a imensa maioria dos fatos linguísticos que se manifestam como variáveis. Dessa forma, destacam-se as áreas dialetais mais significantes para o estudo da variação da língua espanhola, sendo as mais decisivas as configurações da Espanha e América. Segundo Sedycias (1999) chegou-se a postular dezesseis zonas linguísticas para o espanhol. Nesta pesquisa, adotamos a divisão assumida por Moreno Fernández (2000, p.38) a partir de Amado Alonso que distingue cinco áreas dialetais nas Américas e três na Espanha. As áreas dialetais da América são: A.1, área caribenha; A.2, área mexicana e centro América; A.3, área andina; A.4, área Rio da Prata ou austral; A.5, área chilena. As áreas dialetais da Espanha são: E.1, região castelhana; E.2, região Andaluza; E.3, região Canária.

O autor entende por “área” a extensão territorial ou continental do campo de ação e/ou domínio da Língua Espanhola, distribuída em dois espaços territoriais, o da Espanha e América. No que trata sobre variedades linguísticas regionais do espanhol estão configuradas em zonas lingüísticas. As zonas linguísticas ou dialetais são as regiões delimitadas que se caracterizam pela natureza dos fatores externos e internos da língua que ali se desenvolvem nas práticas de fala dos seus habitantes. Nesse sentido, para as áreas dialetais na Espanha, postula-se as zonas dialetais castelhana, andaluza e canária. Na América se destacam as zonas caribenha, mexicana e centro-américa, andina, rio-platense ou austral. Entre os hispanofalantes das áreas geoletais de todo o mundo, estas variedades são muito transparentes na comunicação, principalmente, se as falas circulam nos níveis altos e médio-altos do espectro sociocultural (MORALES, 2006).

O fenômeno da variação linguística do espanhol europeu e/ou latino-americano, não ocorre somente no nível lexical, mas também, fonético, fonológico e morfossintático, como por exemplo: uso de diferentes significantes para representar um significado de uma área temática, os «*yeísmos*», «*seseos*» e «*voseo*» em oposição ao «*tuteo*» em níveis socioculturais,

¹⁶ “El castellano es una de las varias lenguas romances, románicas o neolatinas, surgidas Del latín: en su origen no debió de ser sino una más de las variantes dialectales que esa lengua importada adquirió en ciertas zonas y entre ciertos hablantes de la Península Ibérica y que, al ir desarrollando y consolidando sus rasgos propios, acabó siendo una entidad lingüística suficientemente diferenciada” (CANO AGUILAR, 1988, p. 12). *Tradução nossa*.

o uso dos pronomes de tratamento são elementos que ajudam a explicar as diferentes variedades da língua espanhola em diferentes zonas dialetais.

2. MATERIAL DIDÁTICO: AS BASES LEGAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 O material didático para o ensino de espanhol língua estrangeira no Brasil

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, as línguas estrangeiras modernas passam a configurar como disciplina importante para a formação do cidadão e, nesse processo, foi necessário observar as questões de capacitação de professores habilitados e adequação do material didático aos objetivos estabelecidos para o ensino de língua estrangeira.

Nesse contexto, no que concerne aos objetivos (culturais e educacionais) para o ensino de espanhol língua estrangeira, as OCEM (2006) destacam como material didático “os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros”. Quando as OCEM mencionam “entre outros” estão fazendo referência aos materiais criados para outros fins e incorporados pela escola para as práticas pedagógicas. Desse modo, as OCEM afirmam que “um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou uma embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático”, servindo de recursos nas práticas pedagógicas para atender o planejamento do curso e objetivos do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no contexto escolar.

Criar condições para tratar da variação numa língua como a espanhola em sala de aula é um ponto crucial, principalmente, quando se trata de incluir nas práticas pedagógicas as orientações dos documentos oficiais¹⁷ para o ensino de Língua Estrangeira Moderna. Um fator bastante relevante para processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna, nesse caso o ensino de espanhol língua estrangeira, é a produção de material didático específico que contemple o tratamento da variação linguística. Essa problemática vai além da estrutura do ambiente escolar e técnico-administrativo. No entanto, entre os documentos oficiais que trazem reflexão sobre o ensino de língua estrangeira moderna, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apresentam um conjunto de reflexões que auxiliam ao professor de

¹⁷ Os documentos oficiais aos quais nos referimos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no. 9.394/96) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

espanhol língua estrangeira como tratar o tema das variações linguísticas apresentadas no material didático usado em sala de aula.

Na tentativa de acompanhar o desenvolvimento econômico, social e aos avanços tecnológicos, vários são os instrumentos de ensino propostos para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz às exigências do mundo globalizado. Nesse sentido, para entender o conceito de material didático, sua importância e uso nas aulas de língua estrangeira moderna, revisamos as nomenclaturas propostas para designar esses instrumentos usados em sala de aula pelos professores de língua estrangeira moderna. Em Fiscarelli (2008), encontramos os termos:

[...] objetos auxiliares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios materiais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos, são alguns dos mais recorrentes. Todas essas denominações trazem um conceito que não apenas serve para identificar o tipo de material utilizado mas também conter elementos que se associem às funções básicas deste objeto para o ensino. (FISCARELLI, 2008, p.18-19)

Estes termos estão alicerçados por um discurso de reforma educacional que propõe o uso de materiais diversificados nas salas de aulas é sinônimo de renovação pedagógica, mudança e progresso. Assim, foram identificados alguns termos mais recorrentes para designar os instrumentos usados no ato de ensinar, tais como *recursos de ensino*, *recursos pedagógicos* e com mais frequência o termo *material didático*. Optamos, aqui, por *material didático*, não por somente ser o mais usado no dia-a-dia da escola, mas também pela função e importância dada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e no Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que se refere à questão de adequação do material didático aos objetivos do processo ensino-aprendizagem, em primeiro lugar, é necessário entender a função pedagógica deste material. Em segundo lugar, saber que materiais estão disponíveis para as práticas pedagógicas em sala de aula. Quanto à função do material didático, em uma noção mais específica para o ensino de idiomas, reservada mais ao livro didático, Richards e Rodgers afirmam que:

O papel dos materiais dentro de um método ou sistema de ensino reflete as decisões que concernem ao objetivo principal dos materiais (por exemplo, apresentar conteúdos, praticar conteúdos, facilitar a comunicação entre alunos ou facilitar que os alunos pratiquem o conteúdo sem a ajuda do professor). (RICHARDS & RODGERS, 1998, p.32)¹⁸.

¹⁸ El papel de los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza refleja las decisiones que conciernen al objetivo principal de los materiales (por ejemplo, presentar contenidos, practicar contenidos, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin la ayuda del profesor). (RICHARDS & RODGERS, 1998, p.32)

Tradução nossa Nesse sentido, Fiscarelli (2008) reitera que “os materiais didáticos devem estar presentes e sempre relacionados à matéria que deverá ser ensinada aos alunos, bem como às unidades didáticas e ao currículo prescrito. Este é o caso do livro didático e também de outros materiais”. Outras funções são atribuídas ao material didático, seja com foco na aprendizagem ou no ensino, tais como: estimular, facilitar a aprendizagem, guiar o professor na organização dos objetivos e conteúdos. Para Piletti (2006), os materiais didáticos “são componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno”. Noutro ponto de vista, conforme Fiscarelli (2008), “os materiais didáticos são conhecidos como objetos facilitadores da aprendizagem e fixadores do conhecimento, poupando esforços do professor e do aluno durante o ato de ensinar e aprender”. Por sua vez, também se referindo ao ensino de língua estrangeira, as OCEM (2006) acrescentam que “em linhas gerais, o material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”.

Quanto aos materiais que estão disponíveis para as práticas docentes em sala de aula, segundo Fiscarelli (2008), podemos encontrar materiais didáticos oriundos das *novas tecnologias* (televisão, vídeo, computador, Internet, games, multimídia, etc.), os mais modernos que envolvem mudanças nas práticas escolares, modernizando-as e tornando-as mais eficientes. Também há os oriundos das *velhas tecnologias* (o giz, a lousa e o livro didático) que ainda são muito utilizados nas escolas como recursos presentes nas dinâmicas tradicionais das práticas docentes em sala de aula.

Independente de qual seja o termo usado, na escola vários instrumentos podem ser utilizados nas práticas pedagógicas. Para Piletti (2006), os materiais didáticos são componentes que “podem ser o professor, os livros, os mapas, os objetos físicos as fotografias, as fitas gravadas, as gravuras, os filmes, os recursos da comunidade, os recursos naturais e assim por diante”. Por sua vez, Fiscarelli (2008) entende por “material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples, como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até mesmo os materiais mais sofisticados e modernos”. No que se refere a “material sofisticado e moderno” entendemos por materiais as *novas tecnologias* já mencionadas. Richards e Rodgers (1998) classificam como material didático os livros de textos, gravações, aparelhos audiovisuais, programas de computador, elementos visuais (murais, cartazes, figuras), materiais impressos (revistas, anúncios, jornais) e recurso gráficos (mapas, desenhos, símbolos etc.). A esse tema, Libâneo acrescenta que:

Cada disciplina exige também seu material específico, como ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc. Alguns autores classificam ainda, como meios de ensino, manuais e livros didáticos; rádio, cinema, televisão; recursos naturais (objetos e fenômenos da natureza); recursos da localidade (biblioteca, museu, indústria etc.); excursões escolares; modelos de objetos e situações (amostras, aquário, dramatização etc.). (LIBÂNEO, 1994, p.173).

2.1.1 O livro didático: insumo facilitador do processo ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira.

A demanda por alguns insumos necessários às atividades de ensino e aprendizagem no contexto das escolas públicas está caracterizada, em maior parte, pela presença do livro didático (LD). Dentro das possibilidades de ampliação das políticas de educação no Brasil, a atuação PNLD veio contribuir de maneira decisiva para consolidação da função do livro didático nas práticas pedagógicas em sala de aula. É nesse sentido que as OCEM dão um destaque às reflexões sobre as características e uso do livro didático nas atividades de ensino de língua estrangeira moderna, mas especificamente ao ensino de língua estrangeira moderna. Portanto, além das funções de estimular e incentivar o aluno a aprender língua estrangeira, o PNLD atribuiu ao livro didático a função estruturadora das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Rojo e Batista afirmam que o livro didático

“tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”. (ROJO & BATISTA, 2003, p.47).

Desse modo, para a adoção do livro didático para o ensino de língua estrangeira moderna e sua distribuição nas escolas públicas, o professor tem acesso ao Guia do Livro didático para escolher o livro que melhor atenda a forma de organização escolar e às expectativas e interesses sociais e regionais. Para a seleção de o material didático ser adequada, o professor deve levar em conta o planejamento do curso. E, conforme o tratamento dado ao conteúdo através de distintas atividades e tarefas, o professor deve observar que alguns métodos requerem o uso de materiais mais concretos e reais que concernem aos objetivos da aula (OCEM, 2006).

Uma vez definido o livro didático como o material didático apropriado para o ensino de língua estrangeira, a preocupação principal no processo ensino-aprendizagem é a aquisição da língua-alvo. Nesse sentido, as OCEM têm como princípio a orientação do tratamento da variedade e variação linguística presente no livro didático sem sacrificar as diferenças nem

reduzi-las a uma amostragem sem qualquer reflexão de contextualização do modo como usá-las em situações espontâneas de comunicação (OCEM, 2006).

Conforme Rojo e Batista (2003), “os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos”. Quanto à variação linguística presente no livro, as OCEM orientam ao professor a não ter uma visão reducionista de conteúdo e limitar-se somente ao tratamento dos fenômenos de prosódia ou léxico, mas que apresente a língua-alvo em todos os aspectos sociocultural que integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo (OCEM, 2006). Pois, o livro didático é também instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais que pretende garantir o discurso supostamente verdadeiro dos autores, servindo, assim, de suporte de conhecimentos e orientação metodológica para o ensino de espanhol língua estrangeira.

Conforme Coracini (2011), “o livro didático constitui um bem de consumo para o professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos”. Em suma, material é meio e não a finalidade.

2.2 A abrangência das línguas estrangeiras modernas no currículo do Ensino Médio

O sistema educativo do Brasil, ao longo de sua existência, tem passado por diversas reformas e mudanças para adequar-se à evolução das sociedades, das políticas econômicas e das abordagens metodologias em determinadas épocas. A complexidade do sistema educativo vigente está no ajustamento da população de alunos disseminados nos níveis de educação básica e superior em um vasto território com tremendas diferenças sociais, econômicas e culturais. Na estrutura do sistema de educação brasileiro um dos níveis que mais tem chamado a atenção como objeto de pesquisa, questionamentos e debates é o Ensino Médio.

O Ensino Médio está em situação estratégica de intelecção e inserção do aluno num espaço social de trabalho e possibilidades de formação acadêmica. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, na composição dos níveis escolares, o Ensino Médio passa a ser a etapa final da educação básica. A educação básica do sistema educacional brasileiro é formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio.

Para a LDB de 1996, o currículo do Ensino Médio deve abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando para

integrá-lo ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Neste ponto de vista, conforme destacam Naves e Vigna (2008), “para a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), todo brasileiro tem direito à cidadania plena, que no mundo atual, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras”. Acrescentam ainda que “a ALAB enfatiza que o ensino de línguas estrangeiras não deve visar apenas a objetivos instrumentais¹⁹, mas à formação integral do aluno”.

É nesse contexto que o art. 26 da LDB, Lei nº 9.394/96, destaca que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, da economia e da clientela”. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras fica evidente a sua importância como disciplina obrigatória e complementar da base nacional comum para o currículo da Educação Básica. No parágrafo quinto do art. 26 da LDB fica bem definido que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série²⁰, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Com o mesmo entendimento, o art. 36, inciso III da LDB, complementa afirmando que no currículo do Ensino Médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. E, desta forma, como resultado da contribuição dos conteúdos e metodologias do ensino de línguas estrangeiras se espera que ao final do Ensino Médio o educando demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Desse modo, o nível e qualidade da construção desse conhecimento estão sendo acompanhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um sistema operado pelo MEC como indicador importante para análises de resultado de desempenho do aluno, verificando as debilidades e qualidades do processo educativo.

O planejamento e execução do ensino de línguas estrangeiras modernas deverão observar as competências e diretrizes que nortearão o currículo do Ensino Médio e seus conteúdos mínimos, de modo assegurar a efetivação do processo de ensino aprendizagem da formação básica comum, conforme já prevista na Constituição:

¹⁹ Cf. Leffa (1999, p.10), no que concerne ao ensino de línguas, os objetivos instrumentais são: compreender, falar, ler e escrever.

²⁰ Aqui, a nomenclatura “quinta série” ainda aparece pelo motivo da LDB ter sido publicada antes da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterada a nomenclatura “série” que passa a ser usada por “ano”.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2011, p.139 - Art. 214).

Essas medidas oficiais, resultado das ações das políticas públicas de educação, foram bases preparatórias para as propostas inovadoras que passam fortalecer o ensino de línguas estrangeiras modernas após a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96. Nesse sentido, para compreender as características econômicas, políticas e culturais que implicam na inserção do ensino de línguas estrangeiras modernas no currículo do Ensino Médio, entendemos ser importante, através de pesquisa bibliográfica, fazer uma abordagem do contexto histórico de elaboração das documentações legais que fundamentam os princípios e fins da educação nacional que contribuíram para efetivação das práticas pedagógicas do ensino da língua espanhola em sala de aula das escolas públicas.

As bases legais que fundamentam e norteiam o ensino de línguas estrangeiras modernas, no atual Ensino Médio, apontam para uma trajetória histórica do processo de organização da educação pedagógica desde os tempos do Brasil Colônia²¹ (1530-1822). É neste período da História do Brasil que encontramos referências sobre a introdução de língua(s) estrangeira(s) nas práticas pedagógicas exercidas pelos jesuítas.

O ensino hegemônico de língua(s) estrangeira(s) no início da colonização do Brasil se reduzia à(s) língua(s) dos colonizadores e tinha mais como objetivo a catequese que a formação do intelecto. Oficialmente, quanto ao ensino das primeiras línguas estrangeiras no Brasil, segundo Leffa (1999), “durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês do Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes”. A sanção do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, assinado pelo rei D. José I e idealizado por Marquês de Pombal, fato histórico que passou a chamar-se de Reforma Pombalina²², foi a primeira medida oficial como base para as demais reformas no sistema de educação no Brasil (OLIVEIRA, 1999).

No que concerne às bases oficiais para ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, das reformas mais significantes que antecederam as LDBs de 1961, 1971 e 1996 foram as Reforma de Francisco Campos (1931) e a Reforma de Gustavo Capanema (1942).

²¹ O Período Colonial é o período da história do Brasil entre a chegada dos primeiros portugueses em 1500 e a proclamação da independência em 1822 por Pedro I, quando o Brasil estava sob o domínio socioeconômico e político de Portugal. Este período está dividido em duas fases: Pré-Colonial (1500-1530) e Período Colonial (1530-1822), (SANTOS, 1990).

²² A Reforma Pombalina foi uma reforma educacional, resultado da assinatura do Alvará, de 28 de junho de 1759, pelo rei D. José I e idealizado por Sebastião José de Carvalho (o Marquês de Pombal), que culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. (SECO & AMARAL, 2006). A Reforma Pombalina leva esse nome por ter sido idealizada pelo Marquês de Pombal.

Neste período, quando ao ensino de línguas estrangeiras, integravam-se ao currículo escolar as disciplinas de Francês, Inglês, Latim e Alemão. Seguidamente, segundo Leffa (1999), a Reforma de Capanema trouxe mudanças inovadoras, tais como: nas línguas clássicas retorna o ensino do Grego, nas línguas estrangeiras modernas a exclusão do alemão e, pela primeira vez, a inclusão do espanhol no currículo escolar do ensino público.

2.3 LDB, Lei nº 9.394/96: um novo olhar sobre o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil

No texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, entendemos que houve uma quebra do prestígio do ensino das línguas oficializadas como línguas estrangeiras desde o período do Brasil Colônia, a saber: as línguas clássicas Latim e Grego, as línguas vivas modernas Francês, Inglês, Alemão, Italiano e por último Espanhol. Porém, com a publicação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, retoma-se a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras modernas nas instituições de ensino fundamental e médio nas escolas públicas.

No que se refere à educação, o teor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é um retrato das mudanças estabelecidas pela Constituição de 1988. Portanto, dentro de uma política de igualdade²³, a nova LDB de 1996 veio transformar e regulamentar a educação do Brasil e, em conformidade com vários temas tratados nos 92 artigos, reforçar o direito de todo cidadão ter acesso gratuito a educação infantil, fundamental e prevê a gradativa extensão dessa condição ao Ensino Médio.

A nova LDB de 1996, em princípio, ainda traz adaptações de textos das LDBs anteriores de 1961 e 1971, entretanto, é coerente no que diz respeito à inovação de descentralização da política de gerenciamento, organização, manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino público. A LDB de 1996 define com clareza a área de atuação da União, dos Estados, dos municípios, Distrito Federal, estabelecimentos de ensino e docentes no sistema de educação nacional, é o que dispõe os art. 9º, 10, 11, 12 e 13, respectivamente.

²³ A política de igualdade se traduz **pela compreensão e respeito de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que o **público** pode ser do interesse de todos, não exclusivamente do **Estado**, muito menos do governo. Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado**. (PCNEM, 2002, p. 77). *Grifos do autor*.

Quanto às mudanças na organização dos níveis e modalidades de educação e ensino, conforme o art. 21 da Lei nº 9.394/96, a educação escolar compõe-se de dois níveis escolares: a educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Para melhor entendimento, Menezes e Santos esclarecem que

A classificação dada pela LDB, de 1996, às determinadas formas de educação pode localizar-se nos diferentes **níveis da educação escolar** (Educação Básica e Educação Superior) e **modalidades de ensino** (educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação especial). Dessa forma, por exemplo, a educação de jovens e adultos (EJA) pode ser ofertada como ensino fundamental ou médio. A educação especial, por sua vez, tanto pode acontecer na educação infantil, como nos demais níveis da educação básica e da educação superior. (MENEZES & SANTOS, 2002). *Grifo nosso.*

Conforme os parâmetros curriculares, a formação básica está organizada em três blocos que enumeraremos de 1 a 3. O bloco primeiro trata das resoluções destinadas ao período escolar que vai do 1º ao 5º ano; o segundo bloco contempla desde o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental²⁴, o terceiro e último bloco discute as questões relacionadas ao Ensino Médio. No que se refere à adaptação de textos da nova LDB, trata-se do nível de educação infantil como resgate da antiga Educação Pré-Primária da LDB de 1961 e, da modalidade da Educação de jovens e Adultos (EJA), do art. 37, que compreende ao Ensino Supletivo da LDB de 1971. Quanto à inovação de organização do ensino, a LDB de 1996 unifica os antigos níveis de ensino 1º e 2º graus, citados na LDB anterior, que passa a corresponder ao nível de Educação Básica, sendo que o 1º grau corresponde ao ensino fundamental e o 2º grau ao ensino médio.

Sobre a finalidade do ensino, conforme prevê o art. 22 da Lei nº 9.394/96, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, a assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Neste excerto, podemos observar que os mesmos objetivos de formação para ensino médio que se referem à qualificação para o trabalho, ao preparo para o exercício da cidadania e, de igual modo, as finalidades do EJA já eram mencionadas nas finalidades de ensino do 1º e 2º graus da LDB de 1971. A nova LDB, conforme dispõe no art. 26, para organização do currículo da educação básica, também continua mantendo uma base nacional comum a ser completada por uma parte diversificada,

²⁴ O Ensino Fundamental foi alterado de 8 para 9 anos através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, organizado na seguinte estrutura: O primeiro ciclo para alunos entre 6 e 10 anos de idade, com duração de 5 anos, deste o 1º ao 5º ano e, o segundo ciclo para alunos entre 11 e 14 anos de idade, com duração de 4 anos, desde o 6º ao 9º ano. Também foi alterada a nomenclatura “série” que passa a ser usada por “ano”.

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela no contexto de atuação de cada estabelecimento escolar.

Diferente das LDBs anteriores, a Lei nº 9.394/96 orienta a organização das disciplinas obrigatórias da base nacional comum para a montagem dos currículos do ensino fundamental e médio, e a obrigatoriedade da oferta de Língua Estrangeira Moderna na parte diversificada, conforme reafirma o art. 26:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. O ensino da Arte [...]; a educação física [...]; o ensino da História do Brasil [...]; e, na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, LDB Lei nº 9.394/96, art. 26, do parágrafo 1º ao 5º, p. 44 e 45)

No que concerne especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, a grande contribuição que a LDB, Lei nº 9.394/96, trouxe para a educação nacional foi o resgate da importância e valor das línguas estrangeiras modernas como componente obrigatório para formação intelectual, como facilitador de acesso à informação por meio das novas tecnologias, de acesso a diferentes grupos sociais e para a integralização currículo da educação básica.

A LDB de 1996, nos seus art. 26 e 36, legitima a importância e a obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras modernas nos níveis de ensino da educação básica (ensino fundamental e médio) e, por extensão do currículo da educação básica, deixa subentendido a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras modernas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme dispõe o art. 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, em um curso regular.

A obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras modernas ficou estabelecida na parte diversificada do currículo da educação básica, como complemento da base nacional comum a partir da quinta série do ensino fundamental, conforme dispõe o parágrafo 5º, do art. 26 da Lei nº 9.394/96, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Quanto à inclusão obrigatória das línguas estrangeiras modernas no currículo do ensino médio, cabe observar que além da língua estrangeira moderna obrigatória o aluno terá oportunidade de cursar outra língua estrangeira em caráter optativo, conforme dispõe o inciso

III, do art. 36, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Pois, em consonância com os objetivos fundamentais da Constituição sobre construir uma sociedade livre, justa e solidária, a LDB de 1996, num gesto de descentralização das estâncias superiores, delega às instituições de ensino, juntamente com as comunidades escolares, a incumbência de escolher qual língua estrangeira moderna melhor atenda as peculiaridades da região e localidade na qual a escola está inserida, conforme se observa no texto dos art. 26 e 30, supracitados.

Outra particularidade inovadora da LDB vigente, Lei nº 9.394/96, é a retomada do tema referente à metodologia e a organização do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, antes organizada somente em séries. Conforme previsto no art. 23,

“a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDB Lei nº 9.394/96, art. 23, p. 43).

2.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: o ensino de língua estrangeira moderna na estrutura do currículo do Ensino Médio

Portanto, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a escola é a agência que está especificamente dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens. Nesse sentido, para orientações concernentes à organização das práticas administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas, as DCNEM adotam a dicotomia de uma base nacional comum e de uma parte diversificada na estrutura do currículo de ensino médio. Na base nacional comum, conforme prevê o art. 26 da Lei nº 9.394/96, devem estar as disciplinas obrigatórias para o estudo de língua materna, de conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte, da História do Brasil e da educação física, sendo esta facultativa nos cursos noturnos. A parte diversificada ficou reservada ao tratamento contextualizado do conhecimento, de acordo com as exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Sendo assim, para melhor organização das práticas pedagógicas, conforme o art. 10 da Resolução CEB nº 3, de 1998, a base nacional comum fica organizada em três áreas do conhecimento, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Deste modo, conforme dispõe o parágrafo 5º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 e, o inciso V, art. 11 da Resolução CEB nº 3, de 1998 (DCNEM), as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, tanto a obrigatória quanto a optativa, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada do currículo de ensino médio. Portanto, numa perspectiva de interdisciplinaridade e compatibilização metodológica, o ensino de língua estrangeira, por sua característica de disciplina obrigatória, passa a fazer parte da área de conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esta estratégia contribui para a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando “reconhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e a outras culturas e grupos sociais”, conforme estabelecido na alínea “e”, inciso I, do art. 10 da Resolução CEB nº 3, de 26/06/1998. Nesse sentido, conforme as OCEM, a formação integral do aluno em língua estrangeira moderna deve ser trabalhada não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores.

2.4 Os PCN de Línguas Estrangeiras Modernas: o currículo do Ensino Médio

As questões recorrentes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nas últimas décadas, nos remetem a uma reflexão crítica sobre procedimentos decisivos de conscientização para rever as práticas de ensinar língua estrangeira na formação básica. Particularmente, no Brasil, os encaminhamentos das políticas públicas de educação vêm proporcionando que todo o alunato tenha acesso ao ensino de língua estrangeira nos níveis da educação escolar no ensino fundamental e médio oferecida pela rede pública federal e estadual, tal como no ensino fundamental nas escolas da rede municipal.

O Brasil vem promovendo reformas na área educacional para superar a desvantagem em relação aos índices de escolarização e nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Portanto, as ações das políticas públicas de educação no Brasil estão voltadas para uma formação escolar na qual o aluno desenvolva as capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; da capacidade de aprender, criar e formular, ao invés de simplesmente fazer exercícios de memorização. São estes os princípios gerais que orientam

a reformulação curricular do Ensino Médio, expressos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 - e nas DCNEM²⁵.

Nesse sentido, o MEC, representando um discurso institucionalizado, em parceria com outras instituições voltadas ao ensino juntamente com os sujeitos dedicados à prática da docência em sala de aula, sensíveis à realidade brasileira, elaborou um documento que tem como finalidade apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares (PC). Esta iniciativa surgiu da necessidade de se construir referências curriculares nacionais que possam ser discutidas pela escola e/ou sociedade nos diferentes estados brasileiros e que garantam ao aluno o direito ao acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Essas referências curriculares foram elaboradas pelo Governo Federal em 1997, e estão descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram feitos para auxiliar o professor na execução de seu trabalho, contribuir para a sua atualização profissional servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária e planejamento de suas aulas, sobretudo, no desenvolvimento do currículo da sua escola. Nesse sentido, partido de princípios definidos na LDB 9394/96, os PCN são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade do ensino e estão voltados, principalmente, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares em todo o Brasil. Quanto à observância, os PCN são de caráter obrigatório para toda rede pública de ensino e opcionais para as instituições privadas de ensino regular de educação básica.

Os PCN não são uma coleção de regras para as práticas pedagógicas em sala de aula, porém, são propostas institucionalizadas que apresentam ideias inovadoras para transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino. A princípio, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN-EF), sendo divididos por ciclos. O primeiro a ser publicado foram os PCN-EF de 1ª a 4ª séries em 1997, divididos em dez volumes. No ano seguinte, em 1998, foram publicados os PCN-EF de 5ª a 8ª séries, também divididos em dez volumes²⁶. As duas primeiras publicações dos PCN-EF passaram a dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização dos conteúdos programáticos em relação às experiências sociais, culturais, políticas e econômicas dos alunos no seu espaço de convivência.

²⁵ DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução CEB nº 3, de 26/06/1998.

²⁶ Os dez volumes compreendem os seguintes assuntos: Introdução aos PCN, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira (incluída somente nos PCN-EF de 5ª e 8ª séries) e os Temas Transversais (www.educacional.com.br/legislacao).

Desse modo, o professor ao seguir as orientações dos PCN-EF passa a abordar questões relativas a outras matérias além da sua, ou seja, passa a praticar a interdisciplinaridade. Nesse sentido, para uma integração de diferentes conhecimentos que dizem respeito à vida da comunidade, os PNC-EF apresentam os temas transversais que compreendem em seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Estes temas transversais atuam como eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas. Segundo Leffa (1999), os PCN-EF são amplos em seus objetivos e estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, a partir dos PCN-EF de 5ª e 8ª séries, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas passa a ser referência curricular na elaboração das propostas curriculares dos Estados ou escolas integrantes dos sistemas de ensino, conforme está orientado no parágrafo 4º do art. 26 da lei 9394/96, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Deste modo, a inclusão de língua estrangeira moderna, no currículo deve estar fundamentada, entre outros fatores, na função que desempenha na sociedade e na definição de novas abordagens²⁷ para as práticas pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras vivas. Nesse sentido, com o objetivo de padronizar o ensino no país os PCN-EF de 5ª e 8ª séries, com base no princípio da transversalidade, sugerem uma abordagem sociointeracionista para o ensino de língua estrangeira.

Os PCN voltados para o Ensino Médio, a partir de 2000, não chegam a propor uma metodologia²⁸ específica de ensino de língua estrangeira moderna, mas ao contrário dos PCN-EF, que trazem uma abordagem voltada mais para o desenvolvimento da leitura, porém dão mais ênfase às competências esperadas que levem o aprendiz²⁹ a ter uma boa competência comunicativa³⁰ e, que este, seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira,

²⁷ No que se refere a “abordagens”, segundo Mizukami (1986), trata-se de abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural.

²⁸ Compreende-se por **metodologia** a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar um L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos. Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de **abordagem** – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e de princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes (ALMEIDA FILHO, 2007, p.63). [Grifo nosso]

²⁹ Conforme sugere Martinez (2009, p.10), neste contexto, o termo “aprendiz” é alguém situado em determinada situação de agente ativo em postura de aprendizagem, ao invés de falar em “aluno”, indivíduo administrativamente inscrito.

³⁰ No cerne da competência comunicativa estão presentes outras competências: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e pragmática. (ERES FERANDES, 2010).

interagindo em diferentes situações do dia-a-dia no âmbito social ou profissional. De modo geral, essas são as competências sugeridas para serem desenvolvidas ao longo do curso do Ensino Médio.

Com esse propósito, a publicação das OCEM veio estabelecer uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua estrangeira moderna, de modo que suas orientações sirvam de apoio ao planejamento e organização das competências no processo de construção do conhecimento e que o aprendiz, em sua cognição geral, desenvolva as premissas apontadas pela UNESCO³¹. Essas premissas são consideradas como eixo estrutural da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Para facilitar o entendimento desse processo na reforma curricular, as OCEM encaminham para um currículo articulado em torno dos eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos.

Estes conteúdos têm em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver nas três áreas do conhecimento escolar, estabelecidas no art. 10 das DCNEM (Resolução CEB nº 3, de 26/06/1998), que devem estar presentes na base nacional comum, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática) e Ciências Humanas (História, Geografia, Antropologia, Filosofia e Política).

Nessa perspectiva de interdisciplinaridade em contextos reais, as orientações e as compatibilizações de aspectos curriculares e metodológicos para o ensino de língua materna ou língua estrangeira partem de conhecimentos compartilhados da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Por esta razão, os objetivos de construção do conhecimento em língua materna e língua estrangeira numa mesma área que, por conseguinte, isso envolve a apropriação da Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria interioridade; e o domínio de língua estrangeira moderna como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas, a outras culturas e informações (PCN-EF, 2002). Nesse sentido, as línguas estrangeiras modernas assumem a função de veículo de acesso e/ou consolidação de múltiplos conhecimentos, adquirindo, assim, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra. Decerto, a partir dessa asserção, as OCEM cumprem o duplo papel de difundir os

³¹ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura foi criada em 16 de novembro de 1945, para promover a paz e os direitos humanos com base na “solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/UNESCO>)

princípios da reforma curricular do Ensino Médio e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

No entanto, a história do ensino de disciplinas de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil revela vários fatores negativos que contribuíram para a não efetivação do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna com qualidade. Entre outros fatores, por um lado, podemos citar “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores, material reduzido ao giz e livro didático etc.)” (PCN-EF, 1998). Por outro lado, por causa da descontextualização das práticas pedagógicas, as aulas acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos. Ao mesmo tempo, estas práticas deixam de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

2.5 As OCEM: perspectivas de ensino da Língua Espanhola para o Ensino Médio

O que presenciamos nas escolas públicas quanto ao ensino de línguas estrangeiras está marcado, em primeiro lugar, pela quebra do monopólio e certos prestígios de uma língua e, em segundo lugar, pelas ações do poder público na elaboração de orientações curriculares para as práticas pedagógicas de língua estrangeira moderna, em sala de aula. Conforme os PCN, as competências esperadas do aprendiz não podem privilegiar apenas uma habilidade, espera-se que o indivíduo seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira moderna, sem muitas dificuldades, considerando-se que o mundo midiático exige dele muito mais do que era exigido nos séculos passados.

Com a aprovação das DCNEM que se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar; e com a sanção da Lei ° 11.161, de 5/08/2005, que torna obrigatório a oferta do ensino de Língua Espanhola nas escolas do ensino médio, em horário regular e de matrícula facultativa para o aluno, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM são, de um lado, instrumento de apoio à reflexão do professor no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimento quanto aos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando a especificidades de cada disciplina do

currículo. De outro lado, as OCEM abordam os temas discutidos na LDB e DCNEM sobre as áreas de conhecimento, neste caso, esclarecendo a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na sua organização -as OCEM das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- está subdividida em seis capítulos tratando dos conhecimentos de língua portuguesa, de literatura, de línguas estrangeiras, de espanhol, de arte e de educação física.

As OCEM, portanto, é um documento que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar. Nesse sentido, entre várias ações para o fortalecimento do ensino médio, as OCEM representam, por meio da e na escola, o discurso do Estado, professores e alunos sobre o processo de construção de um ensino de língua estrangeira moderna com qualidade e condição de inclusão sociocultural e econômica no âmbito das práticas sociais em línguas estrangeiras.

No Brasil, o prestígio do ensino de espanhol como língua estrangeira começou a partir da Reforma de Capanema em 1942 e com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)³² em 1991, quando o espanhol passa a ser uma das línguas oficiais³³ do bloco econômico. No entanto, sua reafirmação como disciplina no currículo escolar do ensino público tomou lugar de prestígio a partir da sanção das Leis nº 9394/96 e pela legitimação do ensino de espanhol língua estrangeira por meio da Lei nº 11.161/05. Esta ação não extrapolou, evidentemente, só os limites da mesa de negociações do MERCOSUL ou eventuais desejos de uma (re)aproximação com os vizinhos latinos, mas também provocou um realinhamento de valores do espanhol como língua franca³⁴ no âmbito das relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Ao considerar a língua espanhola, ou castelhana, como “língua franca” das relações internacionais de blocos econômicos, como também de integração social e cultural, não se pode ignorar a sua variedade linguística no âmbito da sua comunicabilidade entre as comunidades hispanoparlante e/ou hispanófonas³⁵ do mundo inteiro. Segundo Camacho (2006, p.57), “nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável. Por tanto, em todos os níveis de análise, depara-se com o fenômeno da variação”. Nesse sentido, quanto ao ensino de espanhol língua estrangeira, uma das propostas das OCEM foi desmistificar o prestígio de uma variedade padrão e buscar uma solução para a pergunta “que espanhol ensinar?”

³² MERCOSUL: Mercado Comum do Sul. Bloco constituído de um mercado econômico regional para a América do Sul, criado através do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991.

³³ As línguas oficiais do MERCOSUL são: português, espanhol e guarani.

³⁴ Língua franca conforme Trask (2008: 167), é uma língua que é amplamente usada em determinada região para a comunicação entre pessoas que são falantes de várias línguas. (...) a denominação aplica-se a toda língua que desfruta de um uso amplo entre falantes de um grande número de línguas, numa dada região.

³⁵ “**Hispanoparlante** diz-se da pessoa cujo idioma é o espanhol, **Hispanófono** diz-se do indivíduo que fala espanhol” (FERREIRA, 2010). *Grifo nosso*.

Ao fazer referência em um capítulo específico à Língua Espanhola, as OCEM fazem observações levando em conta as especificidades dessa língua, dentre elas o que fazer com a heterogeneidade, dando ênfases às variedades e variação, onde é destacada a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanoparlante e/ou hispanofalante. A heterogeneidade abordada nas OCEM refere-se à parte diversificada, citada na LDB, que atenda as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno.

Nesse contexto, certamente a questão “Que espanhol ensinar?” deve ser substituída, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito (OCEM, 2006). Nesse sentido, as OCEM propõem uma reflexão para se trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituinte de diversidade linguística, conhecimentos e valores. Desse modo, as OCEM orientam que

...o papel dos professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. [...] o fundamental, portanto, em que pese à impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCEM, 2006, p.136 e 137).

Nesse sentido, as OCEM orientam a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de não expor o aluno somente a uma visão redutora do ensino de conteúdos gramaticais, léxicos, traduções de frases ou algumas expressões para comunicação isoladas. Efetivamente, no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, as OCEM focalizam uma prática docente voltada à leitura, à escrita e comunicação oral contextualizada (OCEM, 2006, p.111). Assim, as OCEM propõem um desenvolvimento das regras gramaticais não somente como sistema abstrato e código fixo, mas a partir de um trecho de linguagem num contexto de uso, conforme, a seguir, a tabela de demonstrativo das habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no ensino médio:

TABELA 1. Demonstrativo das habilidades em línguas estrangeiras.

<i>Propostas das habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras no Ensino Médio</i>	
<i>1º ano</i>	<i>Leitura, Comunicação oral, prática escrita</i>
<i>2º ano</i>	<i>Leitura, Comunicação oral, prática escrita</i>
<i>3º ano</i>	<i>Leitura, Comunicação oral, prática escrita</i>

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p.111)

Embora se observe que as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita estão propostas para os três anos do ensino médio, as OCEM (2006) recomendam dar maior ênfase para as habilidades comunicativas ao longo dos três anos. Portanto, entende-se que aprender uma língua não se limita apenas em conhecer as regras gramaticais que a regem ou ter conhecimento de um grande número de palavras, mas considera-se que a maior validade neste aprendizado é fazer com que os alunos aprendam a se comunicar em contextos quotidianos de uma nova cultura e adquiram uma nova visão de mundo.

Conforme propõem as OCEM (2006), o ensino de uma língua estrangeira, e em particular o espanhol, deve levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. Portanto, essas reflexões de caráter amplo têm como finalidade nortear o ensino de espanhol língua estrangeira que contribua significativamente para o aluno desenvolver sua cidadania e participar da contextualização de uma diversidade cultural e linguística num mundo político e economicamente globalizado, de modo que não deixe de levar em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades do contexto de atuação da escola.

Considerar a escola como agente que está especificamente dedicada à tarefa de organizar o conhecimento de língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, que é o caso do espanhol língua estrangeira conforme a Lei 11.161/05, escolhida pela comunidade ou como caráter optativa, cabe refletir não somente sobre que espanhol ensinar, mas como ensinar o espanhol dentro da proposta de expor o aluno a heterogeneidade da língua sem levar em conta uma variedade de prestígio. Nesse sentido, as OCEM se preocupam em trazer uma reflexão de caráter amplo que inclui alguns indicadores teórico-metodológicos para o processo educativo específico às propostas pedagógicas de cada instituição escolar.

As OCEM (2006) orientam que é necessário criar condições de exposição do aluno às variedades da língua espanhola para que possa optar pela que considere mais viável, seja pela facilidade que encontra, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identifica mais com a cultura e com os seus falantes. Desse modo, por um lado, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante muito tempo. Por outro lado, criar condições de exposição do aluno às variedades e variações da língua espanhola em sala de aula é um ponto crucial, principalmente quando o professor manifesta o interesse de incluir as OCEM nas práticas pedagógicas em sala de aula e esbarra nas deficiências técnico-administrativas.

Ao refletir sobre práticas de ensino de espanhol língua estrangeira expondo o aluno à heterogeneidade da língua, em primeiro lugar, conforme as OCEM (2006), deve-se substituir o discurso hegemônico dos professores e alunos em relação à variedade do espanhol

peninsular pela pluralidade linguística do Espanhol sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a simples amostragens de outras zonas dialetais. Em segundo, mostrar na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças em sala de aula. Pois, nesse sentido, Santos (2002) aponta

a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com misturas de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos. (SANTOS, 2002, apud OCEM, 2006, p.134).

Com relação ao tratamento dado à variação na língua espanhola, as OCEM (2006) delineiam alguns princípios gerais que permitem aos docentes a realizar reflexão acerca da função de espanhol língua estrangeira na escola regular, a de selecionar e seqüenciar os conteúdos mais indicados para os objetivos propostos, de definir a(s) linha(s) metodológica(s) mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem e, com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem metodológica plausível ao contexto de atuação da escola. Sobre os materiais didáticos, as OCEM os consideram um conjunto de recursos para as práticas pedagógicas em sala de aula, dos quais se destacam os livros didáticos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos e canções), os textos originais ou os produzidos *ad hoc*³⁶ pelos professores, sem reduzir o tratamento da variedade somente ao ponto de vista de uma lista de vocabulários.

2.6 PNLD: o acesso ao Livro Didático de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil

Em se tratando das OCEM, estas foram criadas com o intuito de orientar as práticas pedagógicas para uma nova abordagem técnica e metodológica voltada para a democratização do acesso às fontes de informação e fomento à leitura tanto para a formação do aluno quanto ao desenvolvimento profissional dos professores para suas práticas docentes em sala de aula. Nesse processo, para oferecer uma educação básica com qualidade para a inserção do aluno no meio socioeconômico e cultural do seu país, as forças políticas educacionais têm

³⁶ *Ad hoc*: de propósito, de caso pensado, de estudo, intencionalmente (FERREIRA, 2010).

desenvolvido programas coordenados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação com objetivo de ajudarem os gestores escolares nessa tarefa de democratizar a informação e o conhecimento através do material didático para uso em sala de aula ou em bibliotecas das escolas públicas. Um desses programas, voltado à promoção do ensino com qualidade, é a distribuição gratuita do livro didático para alunos de todos os anos da educação básica. O governo federal executava até 2010 as ações de distribuição do livro didático nas escolas públicas por meio de três programas, a saber: O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). A partir do Decreto n° 7.084³⁷, de 27 de janeiro de 2010, a Presidência da República designa o PNLD apenas como o único programa a prover as escolas de educação básica da rede pública de livros didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública. Iniciou-se, em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, segundo Coracini (2011, p.33), todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social (...) e nesse sentido, a legitimação do livro didático se daria, então, na escola.

Com a extinção do INL, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do livro didático. No entanto, com novas políticas educacionais para melhoria e expansão dos programas, em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 1983, que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Com a sanção do Decreto n° 91.542/85, o atual Programa Nacional do Livro didático (PNLD) substitui o Plidef, trazendo algumas mudanças, tais como: a escolha do livro didático pelo professor, reutilização do livro e especificações técnicas para a sua produção, distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal (ROJO e BATISTA, 2003). Com a extinção da FAE, em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo

³⁷ Decreto no 7.084, da Casa Civil da Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁸. O programa é ampliado e o MEC passa a adquirir e distribuir, de forma continuada, livros didáticos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio através do PNLD.

A partir de 2001, o PNLD ampliou sua área de atuação e começou a atender, com livros didáticos em Braille, os alunos portadores de deficiência visual das escolas públicas. Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro (ROJO e BATISTA, 2003). O PNLD prevê a aquisição, distribuição e universalização do livro didático para os alunos do ensino médio público das escolas beneficiadas de todo o país, que estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Depois de instituído pela Resolução nº 38, de 15/10/2003³⁹, o PNLD vem definindo o atendimento, de forma progressiva, da distribuição do livro didático consumível e reutilizável⁴⁰, assim como, acervos de dicionários monolíngues e bilíngues para as três séries do ensino médio em todo o Brasil (BRITTO, 2011).

O processo de universalização do livro didático pelo PNLD deu-se de forma progressiva, iniciando-se com a distribuição dos livros de português e matemática em 2006. Nos anos seguintes foram distribuídos livros didáticos para os componentes curriculares de Biologia, História, Química, Física, Geografia. Somente em 2012, pela primeira vez, o PNLD efetiva a universalização do livro didático abrangendo todos os componentes curriculares e modalidades de ensino. Conforme Britto (2011), atualmente, para o ensino médio o Programa contempla:

Livros reutilizáveis de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física; **livros consumíveis** de Língua Estrangeira (inglês e espanhol), a partir de 2012; **livros consumíveis** de Filosofia e Sociologia, em volumes únicos, a partir de 2012; **acervos de dicionários**, para uso nas salas de aula do 1º ao 3º ano, com tipologia adequada para essa etapa. (BRITTO, 2011, p.6). *Negrito nosso.*

Somente, pela primeira vez, em 2011, o PNLD distribui livros didáticos de Língua Estrangeira (inglês e espanhol) para o ensino fundamental. Em seguida, em 2012, o PNLD contempla o ensino médio com a distribuição dos livros de Língua Inglesa e Espanhola, conforme escolha efetuada pelas escolas cadastradas no Inep/MEC.

³⁸ FNDE: O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, visando garantir ensino de qualidade a todos os brasileiros.

³⁹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>

⁴⁰ Os **livros consumíveis** são aqueles entregues aos beneficiários sem necessidade de devolução ao final do ano letivo. Os **reutilizáveis** devem ser devolvidos pelos alunos ao final do ano e são conservados em uso por um período de três anos. Os **Acervos** não são de uso individual: constituem material permanente das escolas (BRITTO, 2011). *Negrito nosso.*

A forma de execução do PNLD resume-se basicamente na inscrição das editoras para apresentação das obras conforme regras estabelecidas pelo Edital; triagem e avaliação pedagógica das obras apresentadas que se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital; encaminhamento do Guia do Livro Didático via internet e impresso para as escolas; escolha democrática do livro didático pelos professores e diretores de escolas; pedido do livro didático selecionado pela escola; aquisição dos livros pelo FNDE referente aos pedidos feitos pela internet ou por formulário próprio; concluído o processo de produção, qualificação física dos manuais inicia-se a distribuição dos livros, feita diretamente pelas editoras às escolas; os livros devem chegar às escolas no segundo semestre do ano letivo para serem distribuídos aos alunos no primeiro semestre do ano letivo seguinte.

Segundo Rojo e Batista (2003), o MEC tende a atuar como um mediador entre o professor e o campo de produção editorial, ou seja, entre uma determinada demanda (a dos docentes) e uma determinada oferta de livros (campo editorial). Nesse sentido, por um lado, os Programas governamentais de aquisição e distribuição de livros didáticos têm enorme importância para manter um ótimo nível de produção e garantir o ambiente linguístico de LE em sala de aula mais desejável possível, à medida que contemplam a realidade nacional, regional e local da comunidade onde está inserida a escola. Por outro lado, as OCEM (2006) ressaltam que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam produzidos *ad hoc* pelos professores, devem ser observados em que pressupostos teóricos estão apoiados e que metodologia está por trás deste material.

Após a triagem das obras inscritas que se enquadram às exigências do Edital, os livros didáticos são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)⁴¹, órgão responsável pela avaliação pedagógica. De modo que, concluída a avaliação, os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados que passam a compor o Guia de Livros Didáticos do PNLD que, em seguida, é encaminhado às escolas para pedido e posterior aquisição do livro escolhido pelo professor. A justificativa da avaliação pedagógica é agregar qualidade física, adequação metodológica e diversidade temática no material didático que atenda as especificidades da comunidade onde a escola está inserida.

2.6.1 PNLD: a variação linguística no livro didático de língua estrangeira moderna

⁴¹ www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-historico

No que se refere ao ensino de língua estrangeira moderna no currículo de formação básica, o tema da variedade e variação linguística é lembrado em quase todos os documentos oficiais que tratam especificamente dos objetivos e das definições de perfil de formação intelectual do estudante para usar determinada língua estrangeira moderna para fins comunicativos. Efetivamente, Os impactos positivos do PNLD para o ensino de língua estrangeira moderna, em primeiro lugar é criação de condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas, em segundo, por sua vez, vem dar atenção as orientações curriculares para o tratamento não distintivo ou preconceituoso em relação à variedade e variação linguística para a formação básica em língua estrangeira moderna.

Conforme se observa nos Guias do Livro didático de 2011 e 2012, o reconhecimento do papel da língua estrangeira moderna na formação do aluno direcionou os critérios das políticas públicas e linguísticas para a opção das línguas estrangeiras, inglês e espanhol, para produção, escolha e seleção do material que melhor reconheça os diferentes graus de prestígio social associados a determinado uso da língua-alvo, conforme a opção da comunidade escolar por determinada língua estrangeira, neste caso a predileção pela Língua Espanhola. Conforme Crystal (2005), “uma língua não obtém um status genuinamente global até desempenhar um papel importante que seja reconhecido em todos os países. (...) para obter semelhante status, ela tem de ser usada por vários países no mundo”.

Desse modo, para pôr em evidencia a importância global de uma língua como meio de entendimento internacional e nacional, como expressão de identidade cultural e comercialmente mais ampla, segundo Crystal, há dois modos para se fazer isto:

Primeiro, a língua pode se tornar oficial (ou semi-oficial) e ser usada como meio de comunicação em áreas como o governo, tribunais de justiça, mídia e sistema educacional (...). Segundo, uma língua pode se tornar prioridade no ensino de língua estrangeira em um país. Ela se torna o idioma que as crianças têm mais possibilidade de aprender quando chegam à escola, e o mais disponível para os adultos – que por qualquer razão – nunca o aprenderam, ou aprenderam mal, em seus primeiros anos de estudos. (CRYSTAL, 2005, p.20-21).

Estas grandes decisões com vistas ao ensino de língua estrangeira moderna para uso e benefício de uma sociedade, neste caso o ensino de língua espanhola no Brasil, refletem de certa forma, o poder político planejando uma aproximação entre nações hispânicas, quer seja por interesse cultural, econômico ou político. Estas são umas das principais razões pelas quais a língua espanhola tem sido prestigiada no Brasil. Conforme Moreno Fernández (2005), as três circunstâncias que contribuíram para esse prestígio foram, a saber: a criação do MERCOSUL, em 1991; a entrada de grandes empresas espanholas no Brasil a partir de 1996; e o peso da cultura hispânica de modo geral. Portanto, o complexo de forças econômicas e

políticas lingüísticas para a valorização das línguas oficiais⁴² do MERCOSUL proporcionaram a introdução do estudo da língua espanhola no contexto das escolas da rede pública no Brasil.

Nesse sentido, um dos principais papéis do PNLD para proporcionar a introdução do estudo da língua espanhola no contexto das escolas públicas é adotar, através do material didático, uma estratégia de ensino para trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendizado.

A seleção do material didático destinados aos alunos do ensino médio – matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual municipal e do Distrito Federal – passa por um processo criterioso de seleção, definido desde o nível de conhecimento especializado dos membros da comissão avaliadora até os métodos usados para avaliação para seleção das coleções incluídas no Guia de Livros Didáticos do PNLD.

Quanto à caracterização das obras didáticas de língua estrangeira moderna, conforme Edital PNLD⁴³ 2012 do Ensino Médio, os livros didáticos de língua estrangeira moderna (inglês e Espanhol) deverão ser obrigatoriamente organizados por série e em coleção, e ainda, que cada volume deverá estar acompanhado do respectivo CD em áudio, tanto o livro do aluno como o manual do professor. Estas exigências do Edital do PNLD para inscrição do livro didático de língua estrangeira moderna vêm chamar a atenção para a produção de “coleção didática” e não mais “livro didático avulso”. PNLD ao selecionar somente produções de coleção didática em série sequenciada traduz a preocupação em evitar o problema de descontinuidade didático-pedagógica, que poderia comprometer a transição de uma série a outra, uma vez adotados livros diferentes que podem apresentar distintas abordagens metodológicas e formas de organização de conteúdos que poderão comprometer a qualidade do ensino de língua estrangeira moderna (BRITTO, 2011). Portanto, de modo geral, os critérios de avaliação para seleção das coleções incluídas no Guia de Livros Didáticos estão fundamentados nos objetivos de ensino de língua estrangeira moderna propostos pelos PCN e OCEM, revelando compatibilidade com as diretrizes traçadas pelo projeto político-pedagógico e com características regionais da escola, bem como, com características teórico-metodológicas que os docentes de língua estrangeira moderna querem seguir.

⁴² As línguas oficiais do MERCOSUL são: português, espanhol e guarani.

⁴³ A caracterização das obras didáticas para componentes curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio, estão mencionadas na cláusula terceira do Edital PNLD (2012) para o Ensino Médio.

Quanto ao tratamento dado à variedade e variação lingüística, no que se refere ao conhecimento de Língua Inglesa e Espanhola, a proposta adotada pelo PNLD reúne um conjunto de critérios gerais e específicos para avaliação e divulgação dos livros selecionados no Guia do Livro Didático. No Edital de convocação para inscrição do livro didático PNLD-2012, os critérios de avaliação não estão unicamente voltados à proposta de discutir as especificações técnicas para a qualidade de produção das obras didáticas, mas englobam também aspectos que se ajustam aos princípios postulados pelos documentos oficiais - a Lei nº 9.394/96, e as OCEM - no que diz respeito às considerações sobre o tratamento dado à variedade e variação linguística intrínsecas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna em sala de aula. Nos critérios gerais, a importância dada à variedade e variação linguística no PNLD/2012 está fundamentada nos documentos oficiais que tratam das diretrizes e orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira moderna no Ensino Médio, conforme os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas (PNLD, 2012, p.18).

Quanto aos critérios teórico-metodológicos relativos à língua estrangeira moderna, no que concerne aos elementos linguísticos, num primeiro momento, trata dos critérios mais específicos que estão voltados à diversidade de tipos e gêneros textuais que revelem e circulem no mundo social e, que sejam oriundos de diferentes esferas e suportes temáticos, possibilitando, assim, um vasto conhecimento da variação lexical. Em segundo lugar, avalia se o livro didático faz abordagem sobre as variações linguísticas, propondo atividades de compreensão oral intensiva, extensiva e seletiva com materiais gravados em CD de áudio, permitindo, assim, o acesso a variedade linguística por meio de diferentes pronúncias e prosódia (PNLD, 2012, p.21-22).

Portanto, o PNLD, por meio da distribuição do Livro Didático de espanhol língua estrangeira, propõe uma nova visão para a compreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais, destacando uma abordagem significativa ao tratamento da variação nos aspectos fonológicos, lexical e morfossintaxe.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a descrição da metodologia adotada na presente pesquisa. A princípio, incluímos aspectos referentes à tipologia do estudo, contextualização do estudo e seleção das amostras. Na sequência, discutimos a escolha das técnicas de instrumentalização, procedimentos de coleta e tratamento dos dados coletados, descrição do corpus (livro didático e entrevista estruturada) e, por fim, os procedimentos metodológicos.

3.1 Tipologia da pesquisa

Este trabalho de produção de conhecimento sistematizado tem um caráter indutivo⁴⁴ de natureza conceitual qualitativa com abordagem metodológica descritiva, cujo objetivo principal é investigar o tratamento dado à variação linguística no material didático utilizado nas aulas de espanhol língua estrangeira, nas turmas da 3º série do ensino médio em uma escola pública estadual na cidade de Boa Vista, Roraima; e verificar a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares das OCEM quanto à pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante; descrever os critérios utilizados pelos professores para a seleção e uso do material didático de espanhol língua estrangeira do ensino médio; e conhecer a influência do contexto fronteiriço Brasil-Venezuela no discurso dos docentes quanto ao tratamento da variação linguística no material didático de espanhol língua estrangeira.

Levando em conta o contexto geográfico e sócio-econômico de atuação, conforme o Projeto Político Pedagógico, a escola fez opção por oferecer espanhol língua estrangeira como componente curricular obrigatório nas três séries das duas modalidades do Ensino Médio ofertadas ao público. Um dos principais fatores decisivo pela opção de oferecer espanhol língua estrangeira nas duas modalidades de Ensino é a situação de fronteira do Estado de Roraima com a Venezuela. Os contextos geopolítico, socioeconômico, cultural e geolinguístico (tendo como línguas em contato o espanhol, o inglês e as línguas indígenas) no

⁴⁴ Método indutivo: “é um raciocínio em que, de fatos particulares, se tira uma conclusão genérica. Indução é levar para dentro. É um processo inverso ao dedutivo. A indução caminha de fatos singulares para chegar a uma conclusão ampla” (MEDEIROS, 2005, p.44).

qual está localizado o Estado de Roraima, propiciam um futuro promissor para os profissionais falantes de Língua Espanhola.

Por conseguinte, a proximidade com a Zona Franca de Manaus, as relações internacionais de exportações e importações, o intenso fluxo turístico na fronteira Brasil-Venezuela, fatalmente resultará no crescimento da economia não só do estado, mas de toda a região. Atualmente a realidade do abastecimento de energia elétrica a partir do complexo hidrelétrico de Guri, na Venezuela; a consolidação da pavimentação da BR-174 que estabelece a ligação de Roraima com o Amazonas e com a Venezuela, viabilizando o escoamento (afluxo e refluxo) produtivo e estabelecendo um canal de comunicação e interligação entre outras regiões da América do Sul e Caribe, gerando um processo de melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira.

3.2 Definição da população e amostra para coleta de dados

Conforme informações fornecidas pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima (SECD-RR), o zoneamento das escolas urbanas em Boa Vista está composto por 96 (noventa e seis) escolas nas seguintes modalidades de ensino: 55 (cinquenta e cinco) do Ensino Fundamental, 18 (dezoito) do Ensino Médio e 23 (vinte e três) que oferecem Educação para jovens e Adultos (EJA). Todas as escolas do Ensino Médio oferecem espanhol língua estrangeira, conforme estabelece a Lei nº 11.161/2005.

A escolha da amostra do ambiente para coleta de dados para a pesquisa levou em conta que a escola está situada em uma zona central da cidade e atende a todos os moradores do seu entorno urbano, assim como, por oferecer o ensino de espanhol língua estrangeira como componente curricular obrigatório nas modalidades de Ensino Médio regular e Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Informática. Também por utilizar o mesmo material didático, um livro de espanhol adotado e distribuído pelo Estado.

A caracterização da amostra dos professores para entrevista desta pesquisa está composta por dois informantes que ministravam aulas de espanhol língua estrangeira nos anos de 2010 e 2011, um no turno matutino e outro no vespertino. Os professores, sujeitos desta investigação, têm formação específica em magistério. Um informante (doravante INF1) é formado em Letras com habilitação em Língua Francesa pela Universidade Federal do Ceará,

porém, tem formação continuada em Língua Espanhola em escolas de idiomas, Especialização em Educação e conta com cinco anos de experiência em docência de espanhol língua estrangeira. Outro informante (doravante INF2) é licenciado em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes, tem mais de dois anos de docência em espanhol língua estrangeira. Os dois informantes trabalham em tempo integral no sistema de educação do Estado.

Quanto à mostra do material didático adotado para o ensino de espanhol língua estrangeira na escola, verificamos que era o mesmo livro didático adotado no Ensino Médio e EJA nas escolas públicas estaduais de Roraima. Em 2005, o Governo Federal já executava três programas voltados à distribuição do livro didático nas escolas públicas, o PNLD, o PNLEM e o PNLA, no entanto, ainda não havia distribuição gratuita do livro didático para o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil. Diante desta constatação, o então governador do Estado de Roraima, o Brigadeiro Ottomar de Sousa Pinto, *in memoriam*, visando um ensino público com qualidade, em 2005 criou uma Comissão, coordenada pela professora Luiza Coelho, para melhorar as condições do acervo bibliográfico das unidades de ensino e, em especial, escolher os livros que faltavam para atender as disciplinas de língua estrangeira moderna. Na época, eram desenvolvidos no Estado de Roraima dois programas de distribuição de livros didáticos⁴⁵: o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), pelo qual o Governo Federal distribuía cinco componentes curriculares; e o Programa Estadual de Livro Didático (PELD), pelo qual o Governo do Estado mantinha a compra e distribuição dos demais componentes com recursos próprios. A partir de então, durante os anos de 2006 a 2011 são distribuídos, gratuitamente, livros didáticos⁴⁶ para atender o segmento curricular de Língua Espanhola no Ensino Médio e EJA. A escolha do livro didático foi realizada por uma Comissão formada por técnicos da educação, gestores e professores das escolas públicas do Estado de Roraima. A aquisição e distribuição do livro didático ocorreram após um processo licitatório no qual saiu vencedora a Editora Ática com a venda do livro didático⁴⁷ de autoria de Ivan Martín, com o título: Espanhol - série novo ensino médio - volume único.

⁴⁵ Roraima em Foco – periódico eletrônico- www.roraimaemfoco.com

⁴⁶ É importante frisar que somente foram distribuídos exemplares do livro didático para o aluno. Não houve distribuição do livro do professor.

⁴⁷ Capa do Livro didático. Ver no Anexo I, p.101 desta Dissertação.

3.3 Instrumentalização e procedimento de coleta

Nesta etapa, optamos pelas técnicas de pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e a técnica da observação assistemática para colher informações sobre o material didático utilizado nas aulas de espanhol língua estrangeira. Quanto à instrumentalização, optamos pela entrevista estruturada para obter informações do corpo docente sobre o tratamento dado à variação lingüista na sala de aula.

Segundo Trujillo Ferrari (1974, apud Lakatos, 2010, p.166), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”. Nesse sentido, as fontes bibliográficas têm a função de fornecer fundamentação teórica em registros científicos desde publicações em jornais impressos e digitais (Internet), revistas, material cartográfico, pesquisas, livros, monografias, teses sobre o significado de língua, variedade e variação linguística, material didático e as orientações curriculares descritas nas documentações legais propostas para o sistema de ensino no Brasil.

A técnica utilizada para obter informações dos professores de espanhol língua estrangeira sobre o tratamento dado à variação lingüística no material didático de espanhol língua estrangeira usado em sala de aula foi a entrevista estruturada. Uma entrevista é considerada estruturada quando segue uma padronização de questões, cujos parâmetros são pré-estabelecidos e os entrevistados respondem às mesmas perguntas, na mesma ordem e formuladas com as mesmas palavras, buscando informações específicas e concisas (GRESSLER, 2003).

3.4 Caracterização do *corpus*

Para evidenciar a relação entre o tratamento dado à variação linguística no material didático de espanhol língua estrangeira e o tratamento dado pelo professor em suas práticas de ensino, o *corpus* para análise da coleta de dados está constituído e representado em duas fases: a análise do livro didático distribuído pelo Estado de Roraima e as entrevistas realizadas com os professores da escola ambiente da pesquisa.

3.4.1 Descrição do livro didático

A escolha do livro didático, componente do *corpus* desta pesquisa, não foi aleatória, pois é distribuído nos anos de 2006 a 2011 através do Programa Estadual de Livro Didático (PELD) do Estado de Roraima para todos os alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. O livro adotado para o ensino de espanhol língua estrangeira é “Espanhol: série novo Ensino Médio”, volume único com 248 páginas, é de autoria de Martin (2010)⁴⁸ e publicado pela Editora Ática.

O livro está organizado em três unidades⁴⁹ temáticas que estão subdivididas em sete capítulos cada uma. A primeira unidade trata do tema “Identidade”, a segunda sobre “Histórias” e a terceira “Expectativas”. Os capítulos de cada unidade abordam uma temática diferente, como por exemplo, *presentación y origen, profesiones, comidas, deportes, arte* etc. No final de cada unidade há duas seções⁵⁰, uma denominada *lecturas* composta de pequenas amostras de gêneros textuais originais de literatura da língua espanhola e destinados a atividades de compreensão leitora. Outra seção é denominada *Selectividad* com algumas provas extraídas dos exames seletivos de vestibulares de universidades brasileiras. No final do livro há também um apêndice⁵¹ com resumo gramatical e um glossário usado para consulta e tradução de alguns termos no livro. Conforme o planejamento didático adotado pela Secretaria de Educação do Estado (SECD-RR), o livro deve atender às três séries do Ensino Médio, sendo uma unidade para cada série.

Cada capítulo está subdividido em seis seções⁵² que trazem uma proposta de atividades para reflexões sobre a língua, são elas: *charla; para que te fijes; letras y sonidos; lectura y comprensión*; a seção com textos a respeito de cultura e informações sobre os países onde se fala espanhol; e, por fim, a última seção denominada *¡No te lo pierdas!*. Na primeira seção *Charla*, os capítulos são introduzidos com textos de diferentes gêneros e tipos. A seção *charla* tem como proposta explorar compreensão leitora e oral, trazendo atividades como, *contesta el texto, habla de ti, entiendes lo que oyes*. Nesta seção o livro traz à parte uma contextualização sociocultural para o aluno saber distinguir as variantes linguísticas. O enfoque é nominado “*no todo el mundo dice lo mismo*” e trata sobre a variação lexical,

⁴⁸ Ivan Martin é autor dos livros *Síntesis: curso de Lengua Española; Saludos: curso de Lengua Española e Espanhol: série novo Ensino Médio*. Todos publicados pela Editora Ática.

⁴⁹ As três unidades temáticas do livro. Ver no Anexo II, p.102, 103 e 104 desta Dissertação.

⁵⁰ As duas seções finais das unidades do livro: *lecturas y selectividad*. Ver no Anexo IV, p.111 e 112 desta Dissertação.

⁵¹ Os dois apêndices finais do livro: resumen gramatical y glosario. Ver no Anexo IV, p.113 e 114 desta Dissertação.

⁵² As seis seções dos capítulos do livro: *charla; para que te fijes; letras y sonidos; lectura y comprensión; país hispanohablante y nacionalidade; ¡no te lo pierdas!*. Ver no Anexo III, p.105 a 110 desta Dissertação.

fazendo comparações de uso de diferentes vocabulários temáticos em diferentes zonas dialetais da Espanha e América.

A seção *Para que te fijes* dá ênfase ao estudo dos elementos linguísticos, trazendo exercícios de fixação das noções básicas de gramática estudada. Nesta seção o professor tem oportunidade de explorar a variação morfosintaxe da língua espanhola. Na terceira seção *Letras y sonidos*, privilegia a atividade de prosódia e apresenta exercícios de escuta que deveria oportunizar os alunos a perceberem as ocorrências de variação fonética, por exemplo, o *ceceo*, o *seseo* e o fenômeno do *yeísmo*.

A quarta seção *Lectura y comprensión*, basicamente apresenta uma consolidação das atividades exploratórias das seções anteriores, pois apresenta diferentes gêneros textuais com exercícios do tipo conhecimento do léxico, gramática e leitura. A quinta seção vem titulada pelo nome de um país hispanofalante e sua nacionalidade, exemplo, *Guatemala y los guatemaltecos*. Esta seção tem como objetivo por o aluno em contato com textos originais e acesso às informações culturais, geográfica, política e socioeconômica dos países que falam espanhol. A sexta e última seção, denominada *!No te lo pierdas!*, oferece suplementos de informações via Internet, onde o aluno pode expandir seus conhecimentos acerca da Língua Espanhola e de traços culturais vinculados a comunidade de fala, dialetais, proporcionando um contato direto com textos autênticos representativos de variantes e variações lingüísticas da sua zona dialetal de produção. Concluindo cada unidade o livro apresenta as seções de *Lecturas* com amostra de literatura hispânica e *Selectividad* que propõe uma avaliação dos conteúdos estudados através de modelo de provas realizadas em concursos seletivos de vestibulares.

3.4.2 Descrição da entrevista

A realização da entrevista oral, gravada e transcrita, teve como objetivo coletar informação sobre o tratamento dado à variação linguística no material didático usado nas aulas de espanhol língua estrangeira e para verificar a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares das OCEM. A amostra dos sujeitos da entrevista é composta por dois professores de espanhol língua estrangeira da escola estadual ambiente da pesquisa (doravante escola Y). As entrevistas foram realizadas com autorização prévia dos informantes e gravadas no horário de recreio (nos turnos matutino e vespertino), em um espaço externo à sala dos professores. A verbalização do informante 1 (INF1) durou dezessete minutos e para o informante 2 (INF2) em onze minutos. Em princípio,

não foi informado o tema da entrevista para que os informantes não manipulassem suas respostas.

As entrevistas seguiram um parâmetro pré-estabelecido de entrevista estruturada⁵³, de forma que as perguntas foram formuladas e agrupadas em quatro blocos para obter informações pertinentes a:

- Bloco 1: verificar o conhecimento que o professor tem sobre as documentações legais de orientações curriculares das OCEM e do PPP da escola;
- Bloco 2: identificar no discurso dos docentes o tratamento dado à variação linguística nas suas práticas de ensino e no material didático usado em sala de aula;
- Bloco 3: conhecer a visão do professor sobre material didático;
- Bloco 4: averiguar qual a participação do professor no PNLD.

As respostas fornecidas pelos informantes foram gravadas conforme um roteiro⁵⁴ pré-estabelecido e transcritas. A transcrição grafemática deste *corpus*⁵⁵ utilizado na pesquisa foi adaptada, seguindo as normas adotadas pelo Projeto NURC/USP⁵⁶, publicadas em Preti (2005), e conforme Projeto de Cooperação Internacional Brasil-Portugal desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

3.5 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos da pesquisa, que é investigar a consonância entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações das OCEM em relação ao tratamento dado à variação linguística no material didático, analisamos as informações coletadas em quatro momentos: Em primeiro lugar, preparamos uma base de dados, fornecida pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima, sobre as escolas públicas de ensino médio que oferecem espanhol língua estrangeira de acordo a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. A partir dessa base formada por 18 (dezoito) escolas do Ensino Médio da rede pública estadual em Boa Vista, realizamos a técnica de observação sistemática por meio de visitas às escolas para nos informar sobre que material didático era adotado pelo professor. A escolha do livro

⁵³ Para entrevista estruturada seguimos o modelo de DAHER (1995). Conforme Apêndice I, p. 129 desta Dissertação.

⁵⁴ Roteiro preestabelecido para a entrevista. Conforme Apêndice I, p.129 desta Dissertação.

⁵⁵ Entrevista oral transcrita. Conforme Apêndice II, p.132 desta Dissertação.

⁵⁶ Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP – NÚCLEO USP) (PRETI, 2005). Conforme anexo VI, p.126 desta Dissertação.

didático para análise deu-se quando verificamos que este era o material didático mais comum e usado em sala de aula pelos professores para o ensino de espanhol língua estrangeira nas escolas de ensino médio; em segundo lugar, realizamos a descrição e análise das variações lingüísticas identificadas no material didático usado em sala de aula; em terceiro lugar, analisamos as entrevistas realizadas com dois professores de espanhol língua estrangeira; e por fim, uma revisão bibliográfica.

Observamos que algumas escolas dispunham de recursos tecnológicos em sala de multimídia que serviam de apoio para diversificação das atividades lúdicas, no entanto, o material didático em comum adotado por todas as escolas era o livro didático, adquirido e distribuído pelo Programa Estadual do Livro Didático (PELD) do Estado de Roraima: “Espanhol: série novo ensino médio, volume único, autoria de Ivan Martin”. Observando que as escolas adotavam o mesmo livro didático, optamos pela escola Y como amostra da população das dezoito escolas que oferecem espanhol língua estrangeira. Outro critério adotado para a opção da escola Y foi por ela está numa região central e em um contexto intermediário socioeconômico e cultural da clientela estudantil do Ensino Médio em Boa Vista.

Definido o ambiente da pesquisa, a escola Y, entramos em contato com a coordenação pedagógica da escola, que nos apresentou os informantes. Após definir, previamente, dia e hora pra aplicação da entrevista, os informantes assinaram um termo de consentimento para a realização da entrevista. Em seguida, depois de concretizar a entrevista oral e gravada, prosseguimos com a realização da transcrição grafemática⁵⁷ para construção do *corpus* de análise da entrevista.

De igual modo, após recebermos uma doação do livro didático de espanhol língua estrangeira adotado na escola, iniciamos a atividade de exploração do conteúdo que trata sobre a variedade e variação de Língua Espanhola. O roteiro de análise do livro didático foi construído com base no que consta no Edital de convocação para inscrição do livro didático PNLD/2012 e na ficha de avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 com adaptações e acréscimos, de modo a atender os objetivos propostos na pesquisa.

No que consta no Edital de convocação para inscrição do livro didático PNLD 2012, entre os critérios eliminatórios comuns a serem observado nas obras didáticas inscritas no PNLD (2012, p.19), entendemos por mais relevantes os que tratam sobre o ensino de língua estrangeira moderna e exploração do conteúdo que trata sobre a variedade e variação, são os

⁵⁷ Transcrição grafemática, conforme Apêndice II, p. 132 desta Dissertação.

seguintes: “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; Observância de princípios necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica e aos objetivos visados”. No que diz respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio, entendemos por se tratar da LDB e OCEM.

No que consta na ficha de avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD (2012, p. 12-16), o roteiro foi constituído com base nos blocos referentes a aspectos de seleção de textos, compreensão leitura, produção escrita, compreensão e expressão oral, atividades e, principalmente o bloco que se refere aos elementos linguísticos, se a obra aborda variações linguísticas da língua estrangeiras.

Quanto à revisão bibliográfica, esta pesquisa está fundamentada desde o início com uma ampla revisão de literatura que se refere a cada conceito linguístico abordado e sobre as documentações legais de orientação curricular. Para cada etapa da pesquisa foi focada uma literatura especializada ao tema estudado, necessário para a análise do objeto da pesquisa. Desse modo, a revisão bibliográfica foi desenvolvida e aplicada durante todo o processo de construção desta dissertação. Para entendermos esse processo buscamos esclarecer alguns conceitos que facilitem o entendimento da proposta dissertada: língua, variação linguística e material didático são os princípios implicados nas proposições das documentações legais de orientação curricular.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, destacamos a essência da discussão de toda revisão bibliográfica desenvolvida e aplicada durante o processo de construção da análise do bojo dos dados coletados para concretização deste trabalho dissertativo. A proposta principal deste capítulo é apresentar, de forma descritiva e explicativa, um panorama dos dados coletados e analisados a luz da fundamentação teórica que embasa os conceitos de língua, variedade e variação lingüística, material didático em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Dessa maneira, frisamos que não é nossa proposta fazer uma análise exaustiva de toda sequência discursiva dos informantes, mas somente o número de sequência necessária para entender os resultados dos objetivos propostos para a pesquisa: investigar o tratamento dado à variação lingüística no material didático de espanhol língua estrangeira.

Por questões de procedimentos metodológicos, apresentamos esta análise cotejando os dados coletados em duas sequências: uma para exploração de um conteúdo representativo das variedades e variações da língua espanhola no livro didático; outra, para examinar uma entrevista estruturada para verificar a consonância existente entre as práticas de ensino e as orientações curriculares quanto à pluralidade lingüística e cultural do universo hispanofalante no contexto de sala de aula.

4.1 Análise do livro didático

O livro didático é um insumo do processo ensino-aprendizagem de uso restrito ao âmbito das instituições de ensino, independente do fim proposto e do contexto de interação aluno/escola. Historicamente o livro didático possui um caráter de autoridade, porque nele se acredita estar depositado um saber que será descoberto, uma verdade sacramentada que deverá ser transmitida aos outros (SOUZA, 2011). Nessa perspectiva, nas primeiras páginas do livro didático em questão, o autor dirige-se ao aluno, por meio de um texto de gênero carta pessoal, fazendo uma alusão aos objetivos do processo ensino-aprendizagem. Na visão do autor, o livro didático é um instrumento de ajuda para o aprendizado de idioma e acesso ao conhecimento cultural do povo que fala esse idioma, nesse caso o espanhol.

No mesmo texto, o autor faz menção ao Enfoque Comunicativo como proposta de uma abordagem metodológica que não só ajuda o aluno a memorizar regras, mas também entender para que servem (MARTIN, 2010). Nesse sentido, propõe uma realização de inúmeras tarefas/atividades para reflexão sobre a língua, esperando que o aluno desenvolva sua competência comunicativa e aprenda a reconhecer e usar as variedades lingüísticas fundamentais no processo de comunicação. O Enfoque Comunicativo no ensino de línguas parte da ideia de que a língua é comunicação e o objetivo do ensino de língua é desenvolver competência comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 1998). Partindo desse ponto de vista, o autor do livro didático leva o aluno a reconhecer e usar espanhol língua estrangeira como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Assim, o livro traz uma proposta de leitura de textos autênticos que circulam no mundo social, com objetivo de o aluno ter acesso as variedades e variações lingüística Língua Espanhola. Com isto, o livro proporciona ao aluno oportunidade de desenvolver sua capacidade comunicativa reconhecendo que as variações lingüísticas são fundamentais para o processo de comunicação.

Conforme Martin (2010)⁵⁸ escreve ao leitor do livro didático, “você verá o quanto são extraordinárias as diferenças culturais e frequentemente se surpreenderá com as semelhanças que há entre os modos de viver dos hispanofalantes e o nosso”, podemos entender que desse excerto no termo “nosso” o autor se refere ao modo de vida no Brasil, buscando mostrar as diferenças sociais entre as duas culturas, brasileira e hispânica. O autor tem a preocupação de demonstrar ao aluno as diferenças lingüísticas entre os países hispanofalantes, no entanto, o livro didático em questão está fundamentado na variedade de prestígio da língua espanhola européia. Em geral, observamos que algumas seções de cada capítulo trazem exercícios referentes à variação em todos os níveis lingüísticos de diferentes zonas dialetais da Espanha e América⁵⁹, porém o autor toma como referência a variedade de prestígio da zona dialetal da Espanha para mostrar as diferenças e semelhanças⁶⁰ entre Espanha e América.

Por outro lado, observamos que, em todas as comparações das seções *No todo el mundo dice lo mismo*, o autor indica como referência e comparação da variedade e variação lingüística o país Espanha. Observamos que nas tabelas⁶¹ comparativas do léxico entre as áreas dialetais da Espanha e América, na primeira coluna vem como destaque o nome

⁵⁸ “Verás lo estupendo que son las diferencias culturales y a menudo te sorprenderán las semejanzas que hay entre los modos de vivir los hispanohablantes y los nuestros” (MARTIN, 2010, p.3). *Tradução nossa*

⁵⁹ Ver p. 31 desta Dissertação, conforme Moreno Fernández (2000, p.38).

⁶⁰ Ver Tabela 2 na p.72 e Tabela 3 na p.73 desta Dissertação.

⁶¹ Amostra das seções analisadas referente à variação lingüística no livro. Ver as tabelas no Anexo V, p.120 e 121 desta Dissertação.

Espanha como referência para os demais países hispanofalantes. O importante é que estas variações representam elementos compartilhados por muitos hispanofalantes de diferentes áreas dialetais da Espanha e América. Também, observamos inicialmente que o livro aborda, de modo discreto, todos os níveis de variação linguística dentro de um planejamento que atenda as orientações curriculares para o ensino de espanhol língua estrangeira no Ensino Médio.

A análise da amostra das referências à variação linguística da Língua Espanhola, representadas no conteúdo do livro, é feita de um ponto de vista descritivo e mostra as referências à variação em todas as seções didáticas, dando ênfase aos níveis de variação fonológica, lexical e morfossintática.

4.1.1 A variação do ponto de vista fonológico

Em cada capítulo, o livro didático traz uma seção denominada *Letras y Sonidos*, onde encontramos atividades direcionadas ao nome das letras nas palavras em diferentes contextos, tais como:

a) *Lee los nombres de las letras en español y, al lado de ellas, escribe las palabras que escuchas* (pág.12)⁶². O objetivo principal desta atividade é o reconhecimento sonoro das letras nas palavra que se escuta.

b) *Escucha y repite las palabras o expresiones con /l/ y con /ll/* (pág. 61)⁶³; e na sequência (pág.108), na seção *letras y sonidos*, traz a atividade *Escucha y repite las palabras con /Y/*. Em nenhum momento nas duas atividades o autor se preocupou em defender o tratamento da variação fonética relacionada ao *yeísmo*, somente usa algumas expressões explicativas, tais como: *la /l/ suena como en portugués... la /ll/ suena como la /lh/ del portugués...* ou seja, usando apenas o método comparativo entre os dois sistemas fonéticos das duas línguas e, deixa para o professor a atividade de explicar ou não o fenômeno do *yeísmo*, com grupos e zonas de distinção de /*ʎ*/ - /*j*/ ou /*j*/, ou com as fricativas /*f*/, /*ʒ*/.

c) *Escucha y repite las palabras con /c/ y con /z/* (pág.128)⁶⁴; e a atividade da página 148: *observa algunos usos de la /c/ y de la /z/*. Na primeira atividade, há apenas uma explicação como pronunciar as letras <C> antes de e/i e <Z> posicionando a língua entre os

⁶² Conforme letra “a” do Anexo V, p. 115 desta Dissertação.

⁶³ Conforme letra “b” do Anexo V, p. 115 desta Dissertação.

⁶⁴ Conforme letra “d” do Anexo V, p. 116 desta Dissertação.

dentos, e mostra a distinção de pronúncia na Espanha e regiões das Ilhas Canárias e toda hispano-américa que pronunciam estas letras com o som de /s/. Na segunda atividade, que está voltada mais para exercícios de morfologia, somente explica como fazer o plural das palavras terminadas com estas letras <C> e <Z>, mas, não deixa claro o fenômeno do *ceceo* nem do *seseo* nestas regiões, com grupos e zonas de distinção /s/ - /θ/, por ocasião das condições sociais ou idade dos falantes.

d) No que se refere à compreensão oral por meio de canções⁶⁵, o livro didático propõe atividades de compreensão oral⁶⁶, tipo intensiva, para reconhecimento e reprodução de sons, palavras e sentenças. Estas atividades promovem apenas um desenvolvimento progressivo do reconhecimento de conteúdos gramaticais, tais como: preencher lacunas ou marcar opções para identificar verbos, palavras sinônimas, identificar forma adequada de uso e concordância de gênero e número dos artigos/substantivos, e algumas para identificar a presença de traços culturais.

No entanto, este tipo de atividade de compreensão oral permite ao aluno ter acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias, mas não há nenhuma explicação no livro que leve o aluno a entender esse objetivo. No que diz respeito às variações fonológicas, as amostras por meio das canções, representam algumas zonas dialetais pela pronúncia dos seus cantores, tais como: área caribenha (Rubén Blades do Panamá), área mexicana (Ricardo Arjona e o grupo Maná do México; Álvaro Torres de El Salvador; Silvio Rodríguez de Cuba), área Rio da Prata (o tango de Nyda Cuniberi da Argentina) e da área chilena (Victor Jara do Chile). Observamos que não há representação da variante no plano fonológico por meio de canções da Venezuela, Colômbia e Peru, pois estas são as variantes que se ouvem com mais frequência no contexto social de imigrantes em Boa Vista. Também, o livro sugere a opção de praticar compreensão oral por meio de filmes e nesta amostragem linguística podemos encontrar, na página 34, a referência “Diarios de motocicleta” marcado por uma diversidade de variação fonética e lexical e morfossintaxe dos países hispano-americanos e, na página 152, a referência “Volver” de Pedro Almodóvar, com representações linguísticas e culturais da Espanha.

4.1.2 A variação do ponto de vista lexical

⁶⁵ Conforme letra “f” do Anexo V, p.117 desta Dissertação.

⁶⁶ Conforme letras “g” e “h” do Anexo V, p.118 desta Dissertação.

O livro didático em foco apresenta em cada capítulo uma seção denominada *No todo el mundo dice lo mismo* que reúne um conjunto representativo do léxico da Língua Espanhola de diferentes áreas dialetais. No entanto, não proporciona atividades para um tratamento mais pragmático à variação lexical, deixando apenas a noção de um conteúdo para ser aprendido pelo exercício da memorização, caracterizando mais uma lista de sinônimos que um tratamento da variação lexical.

Outro fato que chama a atenção é que o livro não deixa claro em que área dialetal há maior ocorrência de uso dos itens lexicais listados. Embora nos quadros das seções *No todo el mundo dice lo mismo* indique o país onde o vocabulário é usado, não esclarece em que área dialetal está geograficamente localizado o país a que se refere, para dar melhor entendimento e noção de variação linguística, assim como Moreno Fernández (2000, p.38) define como cinco áreas dialetais nas Américas e três na Espanha. A tabela 2, a seguir, nos mostra vocabulários sobre a temática “comida”. Observamos algumas dessas diferenças de significantes para referir-se a um só significado, porém não há um esclarecimento da área dialetal a que pertence cada país, a saber: na área dialetal da Espanha temos três zonas dialetais a de “castelhana”, “Andaluzia” e “Canárias”; os demais países estão na área dialetal da América. A Argentina e Uruguai estão, mais precisamente, na zona dialetal do “rio da prata”; o Chile na zona “chilena”; o México na zona “mexicana e centro-americana” e a Venezuela na zona “caribenha”.

TABELA 2 – Amostra da seção “*No todo el mundo dice lo mismo*” pág. 48 do livro⁶⁷

Espanha	Argentina	Chile	México	Uruguai	Venezuela
pan de molde	pan de miga	pan de molde	pan bimbo	pan de molde	pan cuadrado
plátano	banana	plátano	plátano	banana	cambur
papaya	mamón	papaya	papaya	papaya	lechosa
judía	poroto	poroto	frijol	poroto	carota
maíz	choclo	choclo	elote	choclo	jojoto

No plano lexical, conforme Moreno Fernández (2010, p.50), podemos reconhecer alguns elementos de uso indígena (*canoas, maíz, yuca, caimán, butaca, gaucho, ají* etc.), africanismo (*banana, cachimba, chimpanzé, marimba* etc.), e os de característica regionalista tais como, de uso andino (*aconcharse* ‘enturbinarse’, *calato* ‘desnudo’, *pisco* ‘aguardente’ etc.), sul-americano (*apunarse* ‘padecer mal de montaña’, *hostigoso* ‘molesto’ etc.), de uso

⁶⁷ Conforme letra “j” do Anexo V, p.119 desta Dissertação.

chileno (*al tiro* ‘de imediato’, *paco* ‘agente de policia’ etc.), mexicanismo (*alberga* ‘piscina’, *padrísimo* ‘buenísimo’, *zócalo* ‘plaza principal’ etc.), centro-americano (*alaco* ‘trsto’, *alzo* ‘hurto’, *desparpajo* ‘desorden’ etc.), guaraní (*caracú* ‘tuétano de animales’, *mitái* ‘niño’, *pororó* ‘palomita, roseta de maíz’ etc.).

O léxico é o componente lingüístico que mais sofre transformações, seja por influências de outras línguas, seja por inovação própria de natureza social, por um modelo lingüístico de prestígio, por estilo literário ou um ressurgimento de uma palavra já usada anteriormente e empregada com outro sentido dependendo da visão da área dialetal que é retomado o léxico. No livro didático, encontramos com freqüência uma diversidade de vocabulário de caráter regional ou neologismos e certos hibridismos conforme observamos na tabela seguinte.

TABELA 3 – Amostra da seção “*No todo el mundo dice lo mismo*” pág. 57 do livro⁶⁸

Espanha	Argentina	Chile	México	Uruguai	Venezuela
falda	pollera	falda/pollera	falda	pollera/falda	falda
camiseta	remera chomba	polera	camiseta	camiseta, remera/buzo	franela
bragas	bombachas / bikini	calzones	calzones / pantaletas	bombachas	pantaletas / blúmer/bikini
cazadora	campera	casaca	chamarra	campera	chaqueta

4.1.3 A variação do ponto de vista da morfossintaxe

No que podemos observar no livro didático em foco, o tratamento dado a esse nível de variação morfossintática é discreto e somente em uma análise mais exaustiva podemos deparar com algumas referências mais usuais, porém sem nenhuma alusão sobre variação lingüística na morfossintaxe da mesma forma dada à variação do ponto de vista lexical na seção *No todo el mundo dice lo mismo*.

Quanto à morfossintaxe, um aspecto comum no livro é a forma como o autor se dirige ao aluno leitor. É perceptível nas entradas dos enunciados dos exercícios como o autor do livro se dirige de modo informal ao usar os verbos em imperativo, tais como, “**completa los**

⁶⁸ Conforme letra “L” do Anexo V, p.120 desta Dissertação.

huecos con los verbos de cuadro (pág.10); *Lee los datos siguientes y escribe un pequeno texto sobre cada persona* (pág.10); *Considera las informaciones sobre el uso de los artículos y corrige las frases* (pág.41); *Escribe frases en futuro y en condicional, como el modelo* (pág.183)”. Formas verbais de imperativo afirmativo informal da segunda pessoa do singular “tú”. Esta característica de *tutear*⁶⁹ é uma variante muito presente na área dialetal da Espanha, enquanto é mais comum o uso formal do tratamento “usted⁷⁰” nas Américas. Moreno Fernández (2010)⁷¹ faz uma abordagem sobre esse tipo de variação esclarecendo que o uso generalizado do *tuteo* e do sistema de tratamento com *usted* para segunda pessoa do plural é um sistema compartilhado com o espanhol andaluz e canário. Na América, esse fenômeno fica marcado em algumas zonas, tais como, do Caribe e México; e o uso de *ustedes* com valor de segunda pessoa do plural nas zonas do Caribe, México, Andes, Rio da Prata e do Chile.

Outra referência com relação à variação da morfossintaxe do espanhol no livro diz respeito à ordem de constituintes nas interrogativas. Podemos observar de modo bastante modesto alguns exemplos nas páginas⁷² 11 (*¿de dónde eres? - ¿qué haces?*), pág. 18 (*¿es usted Renato Campos? - ¿tiene veintidós años, verdad? - ¿y qué carrera piensa hacer?*) e na pág. 58 (*¿cuántos años tienes? - ¿cómo está vestido?*). A tendência da ordem SVO (sujeito-verbo-objeto) é uma característica própria das áreas dialetais da América, enquanto que a elipse do sujeito na oração é uma característica observada mais na área dialetal da Espanha, conforme explica Moreno Fernández (2010, p.53)⁷³, “no plano gramatical, é característica do espanhol caribenho a tendência de manter a ordem das palavras SVO em todo tipo de construção. Daqui nasceria a anteposição do sujeito na estrutura interrogativa”, dando os exemplos: “*¿qué tú dices?*”, “*¿cómo tú llegaste?*”, “*a quién tú viste?*”, atividade que deveria ser explorada na proposta da página 11 do livro⁷⁴.

Na seção *Para que te fijes*, lugar reservado para refletir sobre os conteúdos referentes aos elementos linguísticos, na página 20⁷⁵ podemos observar uma referência ao fenômeno do *voseo* nas formas de tratamento correspondente a *tú* e a *usted*. Neste caso, de forma cautelosa sem entrar de explicações mais concretas, o livro faz referência aos países onde há maior ocorrência do fenômeno do *voseo*, mais como curiosidade.

⁶⁹ *Tutear* em português significa tratar as pessoas por “tu”

⁷⁰ *Usted* em português significa “você”

⁷¹ El uso generalizado del tuteo y del sistema de tratamiento con usted para la segunda persona del plural, sistema compartido con el español andaluz y canario (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.55).

⁷² Conforme letra “m” do Anexo V, p.120 desta Dissertação.

⁷³ En el plano gramatical es característica del español caribeño la tendencia a mantener el orden de palabras SVO (Sujeto-verbo-Objeto) en todo tipo de construcciones. De aquí nacería la anteposición del sujeto en la estructura interrogativa (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.53). *tradução nossa*

⁷⁴ Conforme letra “O” do Anexo V, p.121 desta Dissertação.

⁷⁵ Conforme letra “r” do Anexo V, p.123 desta Dissertação.

De igual modo, na página 126⁷⁶ e 136 o livro traz os conteúdos sobre “*pretérito perfecto de indicativo*” e “*pretérito indefinido*”, respectivamente. Também observamos que no Apêndice *Resumen Gramatical* na página 240, a abordagem sobre estes tempos verbais faz referência apenas aos paradigmas dos tempos “*pretérito indefinido*” e “*perfecto*” dos verbos regulares e irregulares, sem entrar em detalhes sobre o uso pragmático e variação linguística nas diferentes áreas dialetais da Espanha e América. A página 139, do livro didático, traz uma pequena explicação sobre o uso dos tempos verbais em relação às expressões de tempo, tais como, “*ahora/hoy*”, “*esta mañana*” para o pretérito perfeito e “*ayer*”, “*hace dos meses*”, “*la semana pasada*” para o indefinido. A distinção da forma de uso do pretérito depende do período de tempo em que o falante está situado e que deseja expressar uma situação passada descrita no momento da fala, sendo que o pretérito indefinido é usado para o período de tempo distinto à referência de tempo do momento que se fala e, o pretérito perfeito é usado para situações passadas pertencentes ao mesmo período de tempo do momento da comunicação (PENNY, 2004, p.244). As zonas mais destacadas de uso de pretérito indefinido por pretérito perfeito, segundo Moreno Fernández (2000) são a zona do Caribe, do México e Centro-América, dos Andes, do Rio da Prata e do Chile, no entanto seu uso está estendido em toda área dialetal da América.

Outro aspecto observado no livro é que este, na seção *Para que te fijas*, não apresenta o conteúdo para o tratamento linguístico de uso do diminutivo da Língua Espanhola. No entanto, na página 122⁷⁷ na atividade três, o livro didático apresenta um texto que tem por intenção tratar da variação morfossintática do diminutivo afetivo mais como uma característica própria de uma região específica (com predominância do infixos -it-) do que um fenômeno de ocorrência nas áreas dialetais da América, conforme Moreno Fernández (2000) explicar nos quadros sinóticos das caracterização das variedades geoletais do espanhol. O enunciado “*Lee este texto que trata de una característica de la lengua española en El Salvador. Subraya todas las palabras que estén en diminutivo y reescribelas sin la partícula de diminutivo*”, da atividade três da página 122, parece mais ter como objetivo tratar do conteúdo gramatical dos afixos (prefixos, sufixos, infixos) que propriamente mostrar para o aluno a existência da variação morfossintática do diminutivo na zona dialetal do México e Centro-América, nesta ocasião, especificamente em El Salvador. Caberia aqui, explorar a variação morfossintática não só como estratégia de leitura, mas retomando os registros do infixos -it- nas palavras “*tiendita*”, “*escuelita*”, “*tosecita*”, “*cigarrito*”, “*pancito*” entre muitas

⁷⁶ Conforme Anexo V, letras “t” na p.124 e letra “u” na p.125 desta Dissertação.

⁷⁷ Conforme letra “s” do Anexo V, p. 124 desta Dissertação.

outras registradas no texto, para explicar as diferenças dialetais regionais e sociais da Língua Espanhola.

Conforme nos referimos no início deste capítulo, nosso objetivo não é fazer uma análise exaustiva dos registros de variação linguística no material didático, principalmente, em se tratando dos registros de variação nos níveis fonético/fonológico, lexical e morfossintaxe da língua-alvo, o espanhol. A intenção foi fazer uma descrição analítica do tratamento dado à variação linguística no livro didático de espanhol língua estrangeira usado pelo professor em sala de aula, conforme as orientações das OCEM para o ensino de língua estrangeira moderna.

4.2 Análise da entrevista com os professores de espanhol língua estrangeira

O foco da atividade de análise dessa pesquisa não é uma avaliação sobre o tratamento dado à variação linguística em sala de aula, mas faz parte de uma concepção de conscientização da importância do tratamento da variação linguística dentro de um propósito de diversidade linguística para a formação do aluno cidadão. A amostra transcrita⁷⁸ do *corpus* oral foi obtida conforme um roteiro pré-estabelecido⁷⁹ de entrevista estruturada, de forma que as perguntas foram formuladas e agrupadas em quatro blocos para obter informações pertinentes à verificação do conhecimento que o professor tem sobre as documentações legais de orientações curriculares, as OCEM e o PPP da escola; a identificação do tratamento dado à variação linguística nas aulas de espanhol língua estrangeira; conhecer a visão do professor sobre material didático e averiguar qual a participação do professor na escolha do material didático de língua estrangeira. As perguntas estão dispostas em negrito, assim como, os fragmentos das respostas estão dispostos em forma de citações dos informantes.

A caracterização da amostra dos sujeitos para entrevista oral está composta por dois informantes (doravante INF1 e INF2) que ministravam aulas de espanhol língua estrangeira nos anos de 2010 e 2011, um no turno matutino e outro no vespertino. Os docentes, sujeitos desta investigação, têm formação em magistério. O INF1 é formado em Letras com habilitação em Língua Francesa, porém, tem formação continuada em Língua Espanhola em

⁷⁸ Conforme Apêndice II, p.132 desta Dissertação. A transcrição grafemática deste *corpus* utilizado na pesquisa foi adaptada, seguindo as normas adotadas pelo Projeto NURC/USP⁷⁸, publicadas em Preti (2005), e conforme Projeto de Cooperação Internacional Brasil-Portugal desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁷⁹ Conforme Apêndice I, p.129 desta Dissertação.

escolas de idiomas, Especialização em Educação e conta com cinco anos de experiência em docência de espanhol língua estrangeira. O INF2 é licenciado em Letras com habilitação em Língua Espanhola, tem mais de dois anos de docência em espanhol língua estrangeira. Os dois informantes trabalham em tempo integral no sistema de educação do Estado.

Partindo do pressuposto de que qualquer sistema de educação está embasado em documentos legais que atendem a objetivos das políticas públicas de educação, seja para qualquer modalidade de ensino e qualquer segmento ou áreas de conhecimento científico, de igual modo, as práticas de ensino devem seguir um planejamento de aula elaborado pelos docentes de modo que atendam às peculiaridades do PPP da escola e às orientações curriculares. Nesta pesquisa, para análise do *corpus* oral, observamos as orientações para ensino de espanhol língua estrangeira a luz das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

4.2.1 Análise do primeiro bloco de perguntas

No primeiro bloco de verificação, para uma reflexão inicial sobre o significado e importância de um Plano Político Pedagógico (PPP) para o ensino espanhol língua estrangeira, foi formulada a seguinte pergunta: **Você conhece e tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da sua escola?** Quando indagados, o INF1 respondeu

/NÃO.../.

De igual modo, o INF2 também respondeu

/não.../.

Na ocasião, o inquiridor (doravante INQ) agregou mais uma pergunta para o INF2 com intenção de reafirmar o objeto da pergunta, INQ: *you não teve acesso a ele?* A resposta do INF2 continuou sendo */não.../.*

Desse modo, constatamos que os informantes não tiveram acesso ao PPP da escola onde lecionam espanhol língua estrangeira e, dessa forma, desconhecem a importância desse instrumento para alcançar os objetivos e metas estabelecidas politicamente pela coletividade escolar. Se atentarmos para o significado do que é um PPP, as próprias palavras que compõem o nome revelam a sua finalidade para a gestão de uma escola. A palavra “projeto” reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. A palavra “político” considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individualmente e coletivamente na sociedade e, por fim,

a palavra “pedagógico” define a organização das atividades e dos projetos educativos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010).

O PPP é uma exigência legal e tem como objetivo definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade. A LDB (9.394/96), no artigo 15, concedeu à escola graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Além disso, a LDB ressalta a importância desse instrumento em vários de seus artigos. No seu artigo 12, inciso I, a LDB dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Além da participação do professor para a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, conforme o artigo 13, nos incisos II, III e V, o docente deve elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. A observação ao PPP é fundamental para definir o conteúdo do trabalho escolar conforme as características do cidadão que se quer formar dentro da realidade da escola, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino, as OCEM e os princípios orientadores da Secretaria de Educação.

Em seguida, com o intento de conseguir informações sobre o conhecimento que os professores têm a respeito das OCEM e dos objetivos para o ensino de língua estrangeira, elaboramos a seguinte pergunta: **você já teve acesso as OCEM... ou seja... as orientações curriculares para ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio?** A resposta foi unânime e negativa. O INF1 respondeu

/NÃO... ((com risinhos))/.

A resposta do INF2 também foi

/não.../.

E em seguida foi interpelado pelo INQ: */não? nem o de língua espanhola?/* e o INF2 enuncia */não... nem o de língua espanhola.. eu eu posso continuar falando?/*, o INQ interpela, */pode sim.../*, e o INF2 continua

/eu só escutei falar sobre isso num... num curso que eu fiz com você... aí eu ouvi falar o que era... na Universidade Federal na semana da hispanidad... eu não conhecia.../.

Com as respostas negativas, entendemos que os informantes desconhecem as Orientações Curriculares para o ensino de espanhol língua estrangeira no Ensino Médio e,

consequentemente, sua função dentro das propostas do PPP de sua escola. As OCEM abordam os temas discutidos nas DCNEM sobre as áreas de conhecimento, nesse caso, esclarecendo a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De um lado, as OCEM são um instrumento de apoio à reflexão do professor no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimento nas DCNEM, por outro lado, são um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar no que trata especificamente ao ensino de espanhol língua estrangeira. Substanciadas no Art. 36, do inciso III da LDB (Lei nº 9.394/96) e pela legitimação do ensino de espanhol língua estrangeira por meio da Lei nº 11.161/05, as OCEM é o único documento que traz um capítulo dedicado, especificamente, aos conhecimentos de Língua Espanhola. Quanto ao Ensino de espanhol língua estrangeira, as OCEM vêm sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir na escola regular, tendo como objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Na seqüência, quando indagados sobre **você conhece os principais objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira na sua escola?**

O INF1 respondeu

/NÃO.../.

Enquanto que o INF2 respondeu

/sim... o objetivo é trabalhar as quatro destrezas com ele... principalmente a destreza de::: de elaboração de textos... de::: fala e também no terceiro ano voltado pro vestibular.../.

O objetivo desta pergunta é ratificar as respostas dadas para as três primeiras deste bloco e verificar o conhecimento que o professor tem sobre os documentos de orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira moderna. Pelo desconhecimento destas documentações, é natural que as respostas dos informantes tenham revelado certa inconsonância entre as orientações das OCEM e suas práticas de ensino de espanhol língua estrangeira. Assim, a não disponibilidade destes documentos pela gestão da escola aos docentes poderá interferir em um planejamento de aula com qualidade do ensino de espanhol língua estrangeira nas escolas públicas de Ensino Médio.

4.2.2 Análise do segundo bloco de perguntas

As questões do segundo bloco da entrevista têm como finalidade identificar o reconhecimento do tratamento dado à variação lingüística no discurso dos docentes sobre suas práticas de ensino e no material didático usado em sala de aula. Quanto à proximidade de fronteira foi questionado, **por estarmos num contexto fronteiriço Brasil-Venezuela, onde alguns alunos venezuelanos estudam em nossas escolas e os nossos alunos têm grande possibilidade de visitarem a Venezuela, principalmente a cidade de Santa Elena na fronteira. O que isso influencia na hora de planejar suas aulas?** As respostas foram semelhantes, sendo que a resposta do INF1 foi

/basicamente nada né... não influencia nada... porque eu sigo o... procuro seguir a risca o conteúdo que eu tenho que dar.. e caso eu tenha um aluno que seja de fronteira e... que ele manifeste algum conhecimento com relação a língua espanhola... então eu procuro direcionar. um... um ensino diferenciado no sentido de trocar informações ... porque nem sempre pelo fato dele está na fronteira... isso quer dizer que ele tenha u::ma... uma boa... um bom conhecimento da língua estrangeira... muitas vezes até dificulta... porque ele aprende de... de uma... de uma maneira... NÃ::O... não dirigida... ele fala só pur... pura troca mesmo né... ele acha que... por imitação e não com a convicção do que ta sendo falado... se tÁ corre::to né... si na pronuncia na escrita e enfim... tudo.../.

Analisando esta resposta, no primeiro momento, conforme o excerto */basicamente nada né... não influencia nada... porque eu sigo o... procuro seguir a risca o conteúdo que eu tenho que dar.../* por um lado, o que podemos observar é que o INF1 minimiza a situação de fronteira. Por outro lado, na seqüência de resposta do INF1, ele desconsidera a presença do aluno estrangeiro na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, observamos este trecho da resposta */e caso eu tenha um aluno que seja de fronteira e... que ele manifeste algum conhecimento com relação a língua espanhola... então eu procuro direcionar. um... um ensino diferenciado no sentido de trocar informações ... porque nem sempre pelo fato dele está na fronteira... isso quer dizer que ele tenha u::mA... uma boa... um bom conhecimento da língua estrangeira... muitas vezes até dificulta... porque ele aprende de... de uma... de uma maneira... NÃ::O... não dirigida... ele fala só pura... por troca mesmo né... ele acha que... por imitação e não com a convicção do que ta sendo falado... se tÁ corre::to né... si na pronuncia na escrita e enfim... tudo.../.* Enquanto o INF1 se preocupa em tratar assuntos relacionados a conteúdos gramaticais indicados pela Listagem de Conteúdos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado, conforme o excerto */...procuro seguir a risca o conteúdo que eu tenho que dar.../*, perde oportunidade de integrá-lo ao grupo e aproveitar para desenvolver com outros alunos as habilidades comunicativas e reconhecimento da variante que o aluno estrangeiro usa na fala. Com efeito, para esta situação, as proposições das OCEM para o ensino de língua estrangeira moderna estão orientadas para uma opção de metodologia

que possibilite o aluno aprender a aprender, significando e entendendo língua estrangeira moderna em relação aos aspectos sociais e/ou culturais para poder interagir em qualquer das variantes da língua-alvo. Pois, as variações linguísticas e a importância cultural no contexto de ensino ampliam a capacidade do aluno de estabelecer vínculos, semelhanças entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir de outros povos, enriquecendo sua formação.

Ainda com relação a esta pergunta, a resposta do INF2 foi mais sucinta

/ah... eu tento... tento... os cds de lá que tem uma variante bem diferen::te... é::: contar um pouco do contexto deles... né... de Santa Elena não... mas da Venezuela em si eu tento.../.

Na resposta, não ficou claro os motivos pelos quais o FN2 optou usar os CDs, se pela presença de alunos estrangeiros ou apenas pelo reconhecimento da variante no contexto fronteiriço. No entanto, podemos identificar quatro dimensões distintas na atividade de planejamento para o processo de ensinar línguas no ponto de vista do INF2, conforme explica Almeida Filho (2008). Primeiro, observamos que o INF2 reconhece o contexto de fronteira Brasil-Venezuela como um fator importante na hora de planejar as aulas do curso. Segundo, considera o contexto de Santa Elena, cidade-fronteiriça do lado venezuelano, reconhecendo a existência da variedade linguística da Venezuela, nesse caso a escolha dos CDs */os cds de lá que têm uma variante bem diferen::te.../*, pois, através da música pode-se trazer uma mostra dos níveis de variação linguística fonológica, lexical e morfossintática.. Terceiro, a experiência de estimular os alunos a ouvir a língua-alvo numa variedade do seu contexto de vivência dentro e fora da sala de aula por meio da música. Quarto e última dimensão, do excerto */de Santa Elena não... mas da Venezuela em si eu tento.../* percebemos a capacidade de autoavaliação do INF2 sobre o seu saber e de usar a “variante diferente”, supostamente diferente da variedade padrão dos livros didáticos, a variante da Espanha.

Na seqüência do segundo bloco de perguntas, indagamos aos informantes se **em algum momento foram confrontados por algum aluno que questionava a variante da língua espanhola da Venezuela em comparação com a variante da Espanha ou de outro país hispanofalante?** Esta pergunta tem como objetivo suscitar informações dos professores se estes dão ou não importância ao tratamento da variação linguística e que nível de variação é mais percebida considerando o contexto de fronteira Brasil-Venezuela. A resposta do INF1 foi

/NÃO... nem uma vez... eu mesmo muitas vezes faço é... é... faço essa diferenciação de palavra... qui por estarmos perto daqui da fronteira... existe semelhanças... eles procuram falar:: de uma forma que sejam entendido né... é::: por exemplo... o lhamo... o xamo e não falam djamo... né? o importante é que eles estejam sendo compreendido.../.

Nesta resposta, observamos que o INF1, reconhece a variação lexical e fonológica como problema para efetivar comunicação na fronteira Brasil-Venezuela. Quanto ao INF2, a sua resposta para esta pergunta foi

/sim... porque eu tenho alunos que são nativos... são cubanos... colombianos... venezuelanos... e eles queriam saber por que:: dessa variante... e eu expliquei pra eles... os vocabulários... né? e o de... as fonéticas de falar o lhamar... e algumas palavras qui... qui na Espanha se pronuncia direitinho dependendo da localização... e aqui não... aqui na Venezuela se come as letras... e eles queriam saber o porquê disso.../.

Para o INF2, além de reconhecer a fronteira com a Venezuela como elemento motivador para explorar a variação lingüística, também reconhece a heterogeneidade da Língua Espanhola em sala de aula pela presença de alunos estrangeiros.

Ambos informantes demonstram que o nível de reconhecimento das variedades da Língua Espanhola em sala de aula está mais nos níveis de variação lexical e fonológica, conforme percebemos no excerto da resposta do INF1 / ... *faço essa **diferenciação de palavra**... [...] eles procuram falar [...] por exemplo... o [ʎ]amo... o [ʃ]amo e não falam [dʒ]amo... né!*, e no excerto do INF2 /*eu expliquei pra eles... os **vocabulários**... né? e o de... as **fonéticas de falar** o [ʎ]amar.*

Outro tema importante observado nas respostas dos informantes é a preocupação com o nível de variação do ponto de vista fonológico sobre o fenômeno do *yeísmo*. Conforme o excerto do INF1 /*eles procuram falar:: de uma forma que sejam entendido né... é::... por exemplo... o [ʎ]amo... o [ʃ]amo e não falam [dʒ]amo... né?*/ e no excerto do INF2 /*e o de... as **fonéticas de falar** o [ʎ]amar... e algumas palavras qui... qui na Espanha se pronuncia direitinho dependendo da localização.../*. Em relação a estes excertos, por um lado, observamos que os informantes manifestam reconhecimento e dão importância ao tratamento da variação do ponto de vista fonológico, enfocando os pontos de questionamento mais comuns sobre o fenômeno do *yeísmo*. Por outro lado, observamos que durante a verbalização os informantes não demonstraram conhecimento técnico linguístico para tratar foneticamente da distinção⁸⁰ entre a lateral palatal central /ʎ/ das fricativa pré-palatal desvozeada /ʃ/ e da fricativa pré-palatal vozeada /ʒ/, ou da africada pré-palatal vozeada /dʒ/, conforme no excerto do INF1 /*por exemplo... o [ʎ]amo... o [ʃ]amo e não falam [dʒ]amo... né!*/.

Também observamos a preocupação em relação o nível de variação do ponto de vista fonológico referente ao debilitamento, aspiração ou perda da /-s/ em posição implosiva no final de sílaba e da /-d/ na seqüência *-ado* e *-ido*, muito comum na região de fronteira da

⁸⁰ Baseado na tabela fonética consonantal (PENNY, 2004, p.13).

Venezuela com Brasil. São estes os fenômenos a que se refere o INF2 no excerto */aqui na Venezuela se come as letras... e eles queriam saber o porquê disso.../*. No que o informante se refere */aqui na Venezuela se come as letras/* trata especialmente da aspiração e assimilação de /s/ em posição final de sílaba e à perda em posição final de palavra muito comum na cidade de Santa Elena na fronteira da Venezuela com o Brasil, tais como, [eh'kuela] ‘escuela’; [ehtá] ‘está’; [tre] ‘tres’; [do] ‘dos’; [lah. 'mesah] ‘las mesas’; [míhmo] ‘mismo’ etc. Assim como, é muito comum ouvir em Santa Elena o debilitamento da oclusiva sonora /d/, tais como, [super'merkao] ‘supermercado’; [abo'gao] ‘abogado’; la leche [nío] ‘nido’. Esta questão é particularmente recorrente nos níveis iniciais do Ensino Médio, porém mais como curiosidade que aprendizado. No entanto, o fenômeno de debilitamento /-d/ não é tratado, especificamente, no livro didático analisado. Pois, na página 51⁸¹, na seção *Letras y sonidos*, apenas trata da pronúncia das letras /d/ e /t/ sem fazer nenhuma referência à variação linguística fonológica dessas letras em diferentes zonas dialetais. Segundo as OCEM, no que trata das competências e habilidades na contextualização sociocultural, o aluno deve saber distinguir as variantes linguísticas para ele poder utilizar estratégias verbais para favorecer uma efetiva comunicação.

Ainda no segundo bloco de perguntas, questionamos os informantes sobre **qual variedade da Língua Espanhola que você observa que é mais freqüente no material didático adotado em sala de aula?** O objetivo desta pergunta é obter informação sobre o ponto de vista do professor quanto a “que espanhol eu ensino?”, qual a variante da Língua Espanhola circula na sala de aula? A resposta do INF1 foi

/bem... a::: variedAde... é pra ser bem sincera eu não vejo assim que se::ja... que exista uma variedade... sabe... por exemplo... o regionalismo eu não vejo que tenha... nem qui::... eu acho que só assim... como é um livro didático é muito formal... não tem muita variedade com relação... com relação a aspectos assim regionais... palavras que são ditas só em determinadas regiões eu vejo assim nos livros didáticos... que eu já utilizei.../.

Enquanto que o INF2 respondeu

/eu eu utilizo da Espanha mesmo... é tanto que o livro adotado pela escola... eu utilizo assim o mínimo possível... eu não gostei muito dele né.../ ((houve um silêncio))

o INQ interpela perguntando **/qual?.../** o INF2 continua

/é::: espanhol mesmo... da capa rosa com azul... espanhol mesmo... Ivan Martin... mas eu... eu utilizo o espanhol mesmo... tiro có::pia.../.

⁸¹ Conforme letra “c” do Anexo III, p.107 desta Dissertação

Analisando as respostas dos informantes, examinamos que no excerto */eu não vejo assim que se::ja... que exista uma variedade... sabe... por exemplo... o regionalismo eu não vejo que tenha.../* o INF1 não reconhece as variedades da Língua Espanhola no livro didático como variedade numa perspectiva diacrônica, diatópica, diastrática e diafásica, mas apenas como variedade de “língua padrão” e “formal”, é o que observamos na seqüência de seu enunciado */como é um livro didático é muito formal... não tem muita variedade/*.

Para o INF1 a variedade aqui reconhecida, decodificada e normatizada é a gramaticalmente ligada ao conceito de homogêneo de “língua padrão”. E, na seqüência, o que o INF1 reconhece como variedade de uma língua apenas a variação lexical */com relação a aspectos assim regionais... palavras que são ditas só em determinadas regiões eu vejo assim nos livros didáticos.../*, tratando a variação lexical como algo exótico e curioso.

Na resposta do INF2, percebemos que há uma forte preferência pela variante da Espanha */eu eu utilizo da Espanha mesmo.../* e que ao reconhecer o tratamento que o livro dá às variedades das zonas dialetais da América, não legitima o livro como material didático adequado para ensinar espanhol língua estrangeira, ou seja, a variante prestigiada da Espanha. E, complementa seu ponto de vista declarando que */... eu não gostei muito dele né.. eu utilizo o espanhol mesmo... tiro có::pia.../*. Neste fragmento, percebemos que, quando o INF2 quer trabalhar determinado assunto, ele recorre a cópias de textos que, supostamente, seja um texto autêntico produzindo por um falante nativo da Espanha. Esta é uma das observações que as OCEM (2006) faz a respeito “da clássica e falsa dicotomia de Espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns linguísticas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar, por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse espanhol estândar”.

Procuramos saber se os informantes percebem a ausência de alguma amostra da Língua Espanhola no livro e que condições eles criam para que seus alunos tenham acesso à esta variedade e variação não contemplada. Com este objetivo fizemos a seguinte pergunta: **você costuma levar atividades de escuta e de vídeo para a sala de aula?** A resposta do INF1 foi

/com certeza... sim como eu falei anteriormente né... e levo gosto muito de de levá-los pra sala de vídeo e que eles possam assistir os filmes e eu também muitos e... é:: tantos livros que eles possam procurar na biblioteca... fazer pesquisas e:: a última pesquisa que nós fizemos foi com relação a origem das línguas neolatinas foi bem interessante... até chegar ahmm trazer pra nossa língua portuguesa... nosso novo acordo ortográfico e::: é isso.../

O INF2 também respondeu que

/sim... sim levo sim... levo:: diálogos das variantes que eu gosto muito de trabalhar com eles... músicas e filmes também com eles.../.

Nessa questão, os informantes revelam em suas respostas que utilizam dois instrumentos bastante viáveis para a assimilação de todos os níveis de variação fonológica, lexical e morfossintática, neste caso, a música e filmes. No que alude às variações fonológicas, o livro didático analisado dá bastante suporte com amostras de canções que representam algumas zonas dialetais pela pronúncia e prosódia dos seus cantantes, tais como: área caribenha, mexicana, rio-platense e chilena. No entanto, observamos que não há representação da variante do Espanhol da Venezuela, da Colômbia e Peru. Quando o INF2 revela num trecho de sua entrevista */ah... eu tento... os cds de lá que tem uma variante bem diferen::te.../*, refere-se à importância de levar para a sala de aula uma amostra fonológica da variante de Venezuela, ausente na gravação do CD complementar do livro. Também, o livro didático traz sugestões para praticar compreensão oral por meio de filmes, tendo por amostra linguística o filme “Diarios de motocicleta” marcado por uma diversidade de variações fonéticas, lexicais e morfossintáticas dos países hispano-americanos e o filme “Volver” de Pedro Almodóvar, com representações linguísticas e culturais da Espanha.

No entanto, é preciso lembrar que nenhum falante conhece a fundo todas as variantes existentes em língua estrangeira. Mas cabe ao professor o papel de articular condições e proporcionar o acesso às diversas variações do espanhol língua estrangeira para seu aluno poder escolher o registro fonológico e morfossintático adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretende comunicar (PCN, 2002). Nesse sentido, as OCEM, coerentemente, entendem que os alunos não vão assimilar e aprender todas as variações da língua, mas é que a partir do contato com algumas de suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve o estudante a entender a heterogeneidade que marca as culturas, povos, línguas e linguagens. Consequentemente, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade à qual são expostos durante mais tempo.

4.2.3 Análise do terceiro bloco de perguntas

Neste bloco de perguntas, propusemo-nos a analisar o que os informantes concebem por material didático como instrumento de trabalho para construção de conhecimento em língua estrangeira na sala de aula. Em princípio, perguntamos **o que você entende por material didático para as práticas de docência em sala de aula para o ensino de**

Espanhol como língua estrangeira? Diante desta indagação o INF1 pensou um pouco antes de responder

/eu entendo como... material didático?... é todo acervo que você pode disponibilizar pra... pra fazer com que o seu aluno tenha um... uma aprendizagem mais interativa então o material... música... filme... livros gibis... né?... tudo aquilo que for possível você trazer pra sala de aula e fazer com que o seu aluno veja de uma forma prática né... as características daquele lugar: que você... da língua que você está aprendendo.../.

Enquanto que o INF2 respondeu prontamente

/material didático... eu acho que é a fundamentação de um assunto né... que não somente gramática gramática... mas que possa ter léxico é... função... uma visão sociolinguística de alguma coisa... cultura... eu acho... acho uma variedade... um mundo dentro daqueles papéis alí.../.

Diante das respostas dadas pelos informantes compreendemos que os materiais didáticos são considerados como instrumentos importantes na prática docente em sala de aula, tanto para fundamentar o conhecimento quanto como insumo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interativo. De certo modo, os informantes reconhecem como material didático todo acervo disponível ao aluno em sala de aula ou biblioteca, assim, como também, vários objetos desde os mais tradicionais como livros, o giz, a lousa, até os mais modernos como os computadores, o retroprojetor, datashow, aparelho de som, televisão, vídeos, revistas, tudo conforme se resume na fala do INF1 */o material... música... filme... livros gibis... né?... tudo aquilo que for possível você trazer pra sala de aula/*.

Na verbalização do INF2, podemos observar que o material didático pode ser configurado para uma aula espanhol língua estrangeira que construa o conhecimento desde um ponto de vista sociocultural e linguístico, é o que se observa na sua fala quando afirma: */que não somente gramática gramática... mas que possa ter léxico é... função... uma visão sociolinguística de alguma coisa... cultura.../*.

Na seqüência do terceiro bloco de perguntas, os informantes foram indagados sobre **quais os principais materiais didáticos que você utiliza em sala de aula para ensinar Língua Espanhola?** O INF1 respondeu

/lições primeiramente né... filmes e músicas.../.

O INF2 contestou

/livros... ah... mas você quer os nomes dos livros?/.

O INQ redarguiu [como você quiser...

/lições... os CDs... textos de cultura de festa que são comuns aqui e na Espanha... ou em outros países... qui.../.

Neste aspecto, pudemos perceber que os informantes em suas respostas trazem dados importantes para entendermos a validade e legitimação desses materiais em sala de aula. Os dois informantes consideram o livro (indicado e distribuído pelo governo do Estado de Roraima) como insumo imprescindível para processo de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira em sala de aula, em seguida se referem aos materiais auxiliares ou de apoio: filmes (vídeos), músicas, CDs (gravações sonora de textos) que o INF1 descreve como */é::: fil::mes e músicas.../*, enquanto que para o INF2 são */os CDs... textos.../*

Para fechar o terceiro bloco, fizemos a seguinte pergunta: **no seu ponto de vista, qual a função do material didático para as suas práticas docentes?** As respostas dos informantes confluíram para um entendimento de que os materiais são instrumentos de auxílio para as práticas docentes, conforme respondeu o INF1

/bem... eu acho que... eu acho que a função principal no meu ponto de vista é auxiliar o professor é ele vai auxiliar é::: fazendo que que eli::: desenvolva uma aula mais interativa... mais agradável ma::is... ma::ais ilustrativa enfim assim que eu vejo.../.

O INF2 complementa com sua resposta

/é de reforçar... pra mim é reforçar... porque pra mim não adianta de nada eu passar ele é:::... e não tá aí por trás... eu explicar... eu estou alí por trás... e reforça o que eu estou ensinando a eles.../.

Conforme observamos no excerto acima, os informantes entendem que a função atribuída ao material didático é auxiliar o professor, tendo como objetivo principal apresentar conteúdos, facilitar a comunicação entre alunos e professor, tornar o aprendizado mais agradável. Com efeito, o material didático tem a função reforçar a atuação do professor em transmitir o conhecimento, é o que entendemos na fala do INF2 */porque pra mim não adianta de nada eu passar ele é:::... e não tá aí por trás... eu explicar.../*. Por sua vez, também se referindo ao ensino de língua estrangeira, as OCEM acrescentam que “em linhas gerais, o material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”. Desse modo, os livros didáticos são concebidos como insumos capazes de dinamizar o trabalho docente, enriquecer as atividades de sala de aula, facilitar o processo de ensino-aprendizagem, motivar os alunos, renovar as práticas docentes, tornar o ensino mais eficiente e eficaz. Em suma, material é meio e não a finalidade.

4.2.4 Análise do quarto bloco de perguntas

Finalmente, neste último bloco de perguntas, tínhamos como objetivo averiguar o conhecimento e a participação dos informantes na escolha dos livros de espanhol língua estrangeira distribuídos pelo Governo do Estado de Roraima, fazendo uma retrospectiva sobre os temas tratados nos três blocos anteriores. Em primeiro lugar, o reconhecimento da importância das diretrizes traçadas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e as orientações teórico-metodológicas das documentações oficiais, os PCN e as OCEM, como base para garantir o ensino de línguas estrangeira com qualidade conforme definido o perfil de formação do aluno na etapa final da educação básica. Em segundo lugar, considerar importante o conhecimento do conceito de variedade e variação linguística no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para formação do aluno cidadão crítico e integrado a uma comunidade linguística, compreendendo de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. E, em terceiro lugar, tratar da última questão referente à adequação do material didático aos objetivos estabelecidos para o ensino de espanhol língua estrangeira, ou seja, diante dessa diversidade de materiais que material didático escolher e usar.

O reconhecimento do papel da língua estrangeira moderna na formação do aluno direcionou os critérios das políticas públicas e linguísticas para produção, escolha e seleção do material que melhor reconheça as variantes e variação linguística da língua-alvo. Por conseguinte, para averiguar qual o conhecimento e participação do professor no PNLD de 2012, fizemos as seguintes perguntas: **você participou do processo de escolha do livro didático no PNLD para o ano de 2012?** As respostas foram equivalentes. O INF1 respondeu que

/NÃO/.

Diante da resposta monossilábica, o INQ procura entender melhor a resposta do INF1 e interpela com outra pergunta: **/não?... eu ia perguntar quais os critérios que você levou em conta na hora de adotar o livro.../**, neste momento o INF1 dá seqüência à sua resposta:

/Mais eu posso responder... eu acho assim que:.... infelizmente quando quando se vai fazer a escolha do livro ele num... não... infelizmente é muito por editora... a editora tem uma forte influência na escolha do livro... alguns professores eles tendem a escolher aquele livro é... que é mais colorido... pelas fotos que tem muitas/.

Para o INF2, sua resposta foi:

/não.../.

Sentindo necessidade de maior esclarecimento sobre a resposta do INF2, o INQ interpela com a seguinte pergunta: **/não?/** e a resposta do INF2 foi a seguinte:

/não... porque quando eu entrei na escola os livros já tinham sido escolhido.../.

Considerando que as respostas dos informantes foram que “não participaram” do processo de escolha do livro didático para o ano de 2012, a segunda pergunta “**quais os critérios que você levou em conta na hora de adotar esse livro didático e não outro?**”, preestabelecida e elencada neste bloco, perdeu seu sentido contextual. Desse modo, passamos para próxima pergunta: **das opções dos livros indicados pelo Guia do Livro Didático, qual livro foi adotado pela sua escola?** Instantaneamente o INF1 proferiu sua resposta:

/NÃO... eu não sei.../.

Quanto ao INF2, sua resposta foi:

*/Se eu não me enga::no... se não me engano parece que foi o *sínteses*.../.*

Por um lado, o INF1 demonstrou-se desinformado quanto ao livro que foi adotado pela sua escola para o ano de 2012, revelando uma gestão escolar não participativa em relação a divulgação dos documentos de orientações curriculares e os objetivos do PNLD e dos critérios de avaliação fornecidos pelo Guia do Livro Didático. Desse modo, o informante revela em seu discurso a preocupação mais pelo aspecto gráfico-editorial que os teórico-metodológicos e organização dos conteúdos linguísticos e sociocultural proposto no livro didático, é o que destaca no fragmento de sua verbalização */...alguns **professores eles tendem a escolher aquele livro é... que é mais colorido... pelas fotos que tem muitas/***.

Por outro lado, o INF2, sem muita certeza, demonstrou estar informado quanto ao processo de seleção do livro adotado pela escola, é o que percebemos no excerto */se não me engano parece que foi o *síntesis*.../*. O *Síntesis* é uma coleção de três livros indicados pelo Guia do Livro Didático-PNLD para serem escolhidos e adotados pelos professores para o ensino de E/LE nas três séries do Ensino Médio. A coleção de livros *Síntesis* é de autoria de Ivan Rodrigues Martin e publicado pela editora Ática.

Para concluir a entrevista, fizemos a seguinte pergunta: **qual sua opinião quanto ao ensino da Língua Espanhola aqui em Roraima, considerando o contexto de fronteira Brasil-Venezuela?** O objetivo da pergunta foi identificar como os professores em Boa Vista avaliam o ensino de espanhol língua estrangeira considerando o aspecto sociocultural, político e econômico no contexto de fronteira Brasil-Venezuela e com o intuito de verificar se as

orientações dos PCN e OCEM influenciam nas práticas docentes para o ensino de espanhol língua estrangeira em sala de aula. A resposta das pelo INF1 foi:

/francamente poderia ser bem melhor... porque nós temos principalmente a questão da fronteira... e a facilidade de sair pela fronteira pra outros países né... de língua espanhola... ma::is eu acredito como eu falei anteriormente... como é uma disciplina infelizmente que não é... que não é:: reprovativa o aluno ainda tem aquela... aquela ideia de que tanto faz estudar como não... porque não existe uma cultura de conscientização da importância de ter uma segunda língua né... é::: na sua vida... infelizmente não existe isso... ((silêncio)).

Com o mesmo ponto de vista, o INF2 respondeu:

/ah... ele era... eu acho que ele deveria ser bem melhor porque:: o espanhol dá pra trabalhar com... uma diversidade de coisa né... infelizmente o espanhol não reprova nas escolas... não sei por que isso ainda tá acontecendo no ensino médio... é os alunos começam a levar na brincadeira e com isso o professor também deixa um pouco a desejar... mas deveria ser um pouco forte porque o espanhol... não sei porque é tão desvaloriza::do... bem aqui tem um país que fala a língua espanhola... é não sei por que acontece isso... ((silêncio)).

Conforme a verbalização dos informantes, notamos que ambos reconhecem que o ensino de espanhol língua estrangeira em Boa Vista ainda não alcançou um padrão de qualidade compatível com as orientações curriculares e com as diretrizes traçadas pelo projeto político-pedagógico, documento que eles desconhecem, e às características regionais da escola que deveria ser melhor, conforme o excerto da fala do INF1 */francamente **poderia ser bem melhor...** /* e do INF2 */eu acho que ele **deveria ser bem melhor**/*. Na seqüência, percebemos que os informantes transferem a responsabilidade pela qualidade de ensino de espanhol língua estrangeira ao sistema e infra-estrutura quando declaram conforme o fragmento do INF1 */como é **uma disciplina infelizmente que não é... que não é:: reprovativa o aluno ainda tem aquela... aquela ideia de que tanto faz estudar como não... porque não existe uma cultura de conscientização da importância de ter uma segunda língua né.../***, igualmente, o INF2 manifesta que */infelizmente o espanhol não reprova nas escolas... não sei por que isso ainda tá acontecendo no ensino médio... é os alunos começam a levar na brincadeira/*.

Outro elemento importante que percebemos é que os informantes reconhecem o contexto de fronteira Brasil-Venezuela importante para incentivar e proporcionar um ensino de espanhol língua estrangeira com qualidade, é o que se observa no excerto do INF1 */poderia ser bem melhor... porque nós **temos principalmente a questão da fronteira... e a facilidade de sair pela fronteira pra outros países né... de língua espanhola/***, de igual modo, o INF2 ratifica no fragmento */mas **deveria ser um pouco forte** porque o espanhol... não sei porque é*

tão desvaloriza::do... bem aqui tem um país que fala a língua espanhola... é não sei por que acontece isso.../

Em síntese, as respostas aqui analisadas apresentam declarações dos informantes sobre as práticas docentes quanto ao tratamento dado à variação linguística no material didático em sala de aula, conforme as orientações curriculares dos PCN e das OCEM quanto a questões teórico-metodológico e à pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta pesquisa foi investigar o tratamento dado à variação linguística no material didático usado nas aulas de espanhol língua estrangeira do Ensino Médio de uma escola estadual na cidade de Boa Vista-RR, verificando a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as orientações curriculares das OCEM para o ensino de língua estrangeira, neste caso a Língua Espanhola. Tal objetivo se justifica tendo em vista que as práticas docentes em sala de aula deveriam considerar as orientações curriculares e não somente os materiais didáticos para o ensino de uma língua estrangeira e partindo do pressuposto de que toda língua apresenta um caráter heterogêneo em função de aspectos geográficos, sociais e de diferentes situações comunicativas,

Inicialmente, buscamos as bases teóricas a fim de esclarecer conceitos em relação à linguística, abordagens e reflexões em relação ao ensino de língua estrangeira moderna, depois tratou-se dos documentos legais referente às políticas de educação no Brasil, a LDB e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Nesse sentido, a complexidade do ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna ao longo da história está entre os propósitos de ensinar e as estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil.

Em se tratando das OCEM, estas foram criadas com o intuito de orientar as práticas pedagógicas para uma nova abordagem técnica e metodológica voltada para a democratização do acesso às fontes de informação e fomento à leitura tanto para a formação do aluno quanto ao desenvolvimento profissional dos professores para suas práticas docentes em sala de aula. Sobre as OCEM, é um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e cada disciplina em particular, buscando pontos que merecem aprofundamentos. Pensando em pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, as OCEM vêm esclarecer as diferenças que deve haver entre o papel de ensinar espanhol língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação escolar, destacando a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística no âmbito do universo hispanofalante.

Na seqüência, após o levantamento bibliográfico, demos prosseguimento a este trabalho de caráter indutivo e natureza conceitual qualitativa com abordagem metodológica descritiva, analisando os dados coletados para evidenciar o resultado proposto, inicialmente, no objetivo geral da pesquisa. Na busca desse resultado, realizou-se uma entrevista oral com

uma amostra dos professores de espanhol língua estrangeira do Ensino Médio, e uma análise do livro didático adotado e distribuído nas escolas de ensino médio em Boa Vista-RR, constituindo, assim, o *corpus* de análise desse trabalho dissertativo.

A análise do *corpus* desta pesquisa, em primeiro lugar, forneceu dados que tornaram possível averiguar o tratamento dado à variação linguística no livro didático, material didático mais acessível e disponível nas escolas. Em segundo lugar, proporcionou identificar informações sobre o tratamento que os professores dão à variação linguística mencionadas no livro didático e, por último, verificar a consonância existente entre as práticas de ensino e as orientações curriculares das OCEM para o ensino de língua estrangeira moderna, nesta pesquisa o espanhol língua estrangeira.

No tocante à variação linguística no livro didático, primeira amostra do *corpus*, observamos que cada capítulo do livro traz uma atividade de reflexão sobre variação linguística com mais evidência nos níveis de variação lexical e algumas referências ao nível morfossintático. Quanto ao nível fonético-fonológico as referências são bastante discretas e voltadas mais para atividades de reconhecimento sonoro das letras do alfabeto, sem tratar da variação fonológica do espanhol por zonas dialetais nem dos fenômenos do *yeísmo*, do *seseo* e *ceceo*.

No que se refere à variação de nível lexical, o livro não proporciona atividades para um tratamento da variação lexical quanto ao aspecto geográfico, social e cultural, deixando apenas a noção de um conteúdo para ser aprendido pelo exercício da memorização, caracterizando mais uma lista de sinônimos que um tratamento da variação lexical, sem esclarecer as áreas dialetais onde há maior ocorrência do vocabulário citado. Quanto à morfossintaxe, um aspecto comum no livro são as entradas dos enunciados dos exercícios como o autor do livro se dirige ao aluno de modo informal ao usar os verbos em imperativo afirmativo na segunda pessoa do singular. Portanto, a análise da amostra das variações da Língua Espanhola representadas no conteúdo do livro didático evidencia as ocorrências do tratamento da variação linguística dando maior enfoque aos níveis de variação lexical e morfossintática.

No que diz respeito às informações sobre o tratamento que os professores dão à variação linguística em sala de aula, conforme a segunda amostra do *corpus*, uma entrevista oral, a princípio, constatamos que quanto ao significado e importância do PPP e OCEM para o planejamento de aula, os informantes declaram desconhecer as orientações dadas por essas documentações como auxílio e apoio à reflexão às suas práticas de docência, assim, também

manifestam desconhecer os principais objetivos do ensino de língua estrangeira moderna no âmbito da instituição onde trabalham.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a variação da Língua Espanhola e ao tratamento que os informantes dão a esta nas suas práticas de docência em sala de aula, observamos que o contexto linguístico de fronteira Brasil-Venezuela não tem muita relevância no ato de planejar as aulas de espanhol língua estrangeira, no entanto, reconhecem a variação da Língua Espanhola da Venezuela como algo diferente, mas que não têm conhecimento linguístico da mesma, de modo que se sentem inseguros de tratar desse tema em sala de aula. Quanto ao tratamento dado à variação lingüística em sala de aula, os professores reconhecem e exploram mais a variação de nível lexical sem explicar as razões de ocorrências desse fenômeno; e a variação de nível fonético-fonológico dá maior destaque aos fenômenos do *yeísmo*, sem considerar os demais fenômenos. Percebemos também o reconhecimento da aspiração e assimilação de /s/ em posição final de sílaba e a perda total no final da palavra, de igual modo, o debilitamento da oclusiva sonora /d/, fenômenos muito comuns na fronteira da Venezuela com o Brasil. Observamos também, que os professores não aludem à variação do nível morfossintático.

Ao analisar o uso do livro didático em sala de aula, percebemos que os professores o reconhecem como um bem de consumo necessário para o ensino de espanhol língua estrangeira, considerando-o como instrumento básico de trabalho que tem a função de auxiliar e reforçar o conteúdo que o professor leva para sala de aula. No entanto, os informantes não dão a devida importância ao tratamento da variação lingüística do espanhol no livro didático e afirmam que para desenvolverem atividades concernentes ao reconhecimento e uso das variações lingüísticas recorrem a outros recursos, muitas vezes autênticos na aparência, citando os textos avulsos e gravações sonoras.

Portanto, a análise do *corpus* da entrevista nos mostrou que o tratamento dado pelos professores à variação da Língua Espanhola, em sala de aula e por meio do livro didático, evidencia ocorrências de desconhecimento das orientações das OCEM, pelo único fato de não terem acesso ao que propõem estas documentações em relação às práticas de docência para o ensino de espanhol língua estrangeira no ambiente de uma escola pública. Portanto, ensinar uma língua estrangeira moderna é um processo amplo que envolve vários aspectos do saber, entre eles o conhecimento linguístico é fundamental, é o que propõem as OCEM.

Sabemos que esta pesquisa não esgota todas as informações que necessitamos para saber sobre a consonância existente entre as práticas de ensino de espanhol língua estrangeira e as orientações das OCEM. É relevante informar que novas indagações surgiram no decorrer

da pesquisa e que merecem igual atenção para estudos, mas que foi necessário recortar o tema e dar maior atenção a alguns pontos. Considerando, pois, que para entender o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna há algumas orientações dos documentos oficiais, das políticas de educação e políticas linguísticas que devem ser consideradas por diferentes enfoques e por diferentes recortes de pesquisas acadêmicas no que concerne ao tratamento dado às variedades, à variação linguística e, principalmente, a outros fatores intervenientes.

Entre estes fatores intervenientes, considerando os resultados alcançados, a análise do *corpus* da entrevista forneceu dados que tornaram possível conhecer o desenvolvimento do processo de formação inicial do professor de língua estrangeira. Embora a formação do professor de língua estrangeira não tenha sido o objetivo desta pesquisa, ao indagar aos informantes sobre se tiveram acesso às OCEM para o ensino de língua espanhola, as respostas imprimem marcas de suas trajetórias de formação profissional, revelando a necessidade de inclusão das orientações curriculares nos programas e conteúdos da formação inicial para o exercício da docência de língua estrangeira. Pois, as respostas apontaram que durante a formação inicial existem lacunas quanto ao conhecimento e reflexão sobre orientações curriculares previstas nas OCEM no que diz respeito à aquisição de língua estrangeira em sala de aula. Tema de investigação que poderá ser feita em uma pesquisa posterior sobre a formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira na fronteira Brasil/Venezuela/Guiana Inglesa.

Enfim, esperamos que esta pesquisa possibilite uma reflexão sobre a melhor forma de como reconhecer, valorizar e tratar a variação linguística no livro didático e na sala de aula de espanhol língua estrangeira, considerando o contexto de ensino e aprendizagem no espaço de fronteira Brasil-Venezuela para tornar possível um ensino público de língua estrangeira moderna com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

_____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editora e ArteLíngua, 2007.

ALKMIM, Tânia Maria. *Sociolinguística, parte I*. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V.1, 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAGNO, Marcos, et. Al. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passa a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). 2.ed., São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2011.

_____. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 11.12.2011

_____. **LDB, Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – In. BRASIL, MEC/SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, p. 39 a 57.

_____. **LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>> acessado em: 30/09/2011.

_____. **LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao>> acessado em: 30/09/2011

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em < www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> acesso em: 29/09/2011.

BRITTO, Tatiana Feitosa. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Editora Senado, 2011. Disponível em: www.senado.gov.br/senado/.../TD92-TatianaFeitosaDeBritto.pdf, acesso em: 26.08.2012.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística*, parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CANO AGUILAR, Rafael. *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros, S.A., 1988.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. 3.ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética*. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legislação do livro didático*. 2.ed. Campinas, SP: pontes Editores, 2011.

COTRIM, Gilberto. *História Global – Brasil e Geral*. Vol. Único. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2005.

DAHER, M. Del Carmen F. G. *Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica*. São Paulo: Cortez, 1995.

DUBOIS, Jean; et.al. *Dicionário de Linguística*. Tradução Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera*. In: BARROS, Cristiano Silva de (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010. 292p.:Il. (Coleção o Ensino; v.16) Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>

_____. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*, In.: ESPAÑA. ABEH, Anuario brasileño de estudios hispánicos, n.1, Madrid: MEC, Embajada de España en Brasil-Consejería de Educación y Publicaciones, 1990

FARACO, Carlos Alberto. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. *Dicionário eletrônico Aurélio*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: positivo, 2010.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMÍQUEZ, Vidal. *Lengua Española: métodos y estructuraciones lingüísticas*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.dayara.com/geale/download/vilson-leffa.pdf>, acessado em: 02.10.2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2 grau. Série formação do professor)

LOPÉZ MORALES, Humberto. *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Ed. Espasa Calpe S.A., 2006.

MARTIN, Ivan. *Espanhol: série novo ensino médio*. São Paulo: Editora Ática, 2010. (Vol. Único)

MARTÍNES-CACHERO LASECA, Álvaro. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *Didáticas de línguas estrangeiras*. Tradução: Marco Maciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *“Modalidades de ensino” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=18> acessado em: 25/05/2010

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Termos básicos de educação e ensino).

MOLLICA, Maria C. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: BRAGA, Maria L. Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

_____. *Principios de sociolingüística y Sociología del lenguaje*. 2.ed. Barcelona, Esp: Ariel, 2005.

_____. *El español en Brasil*. In: SEDYCIAS, João (Org.). O ensino de espanhol no Brasil: pasado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libro, 2000.

_____. *Aspectos sociales de la adquisición de lenguas*. In: PRESTON, Dennis R.; YOUNG, Richar. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

MORALES, Humberto López. *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa Calpe, 2006

MOURA, D. *O Tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula*. In: Denilda Moura (Org). *Leitura e escrita: a competência comunicativa*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NAVES, Rozana Reigota; VIGNA, Dalva Del. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil*. In: Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, Vol. 1, N° 1, Ano I, fev/2008. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/29/20> Acesso em: 24.09.2011.

OCEM, MEC/SEB. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Brasília: MEC/SEB, 2006. (volume 1)

OLIVEIRA, Luis Eduardo Menezes de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas, 1999. 189p. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1999.

PCNEM, MEC/SEB.. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002

PCN-EF, MEC/SEB.. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EF): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PENNY, Ralph. *Variación y cambio en español*. Madrid: Editorial Gredos, 2004.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Série Educação)

PNLD, MEC. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> Acesso em: 02/jul/2011a.

_____, MEC. *Guia do Livro Didático: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEB, 2011b

_____, MEC. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Anos finais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

PRETI, Dino. *Estudos da língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. (Série Dispersos).

PRETI, Dino et al. (Org.). *O discurso oral culto*. 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2005. (Projeto Paralelos – NURC/SP – núcleo USP, v.2)

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1998.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SANTOS, Maria Januária Velela. *História do Brasil*. Vol. 1. Ed.34. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*, IN: Revista eletrônica: Navegando na História da Educação Brasileira, Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html, acesso: 30.09.2011

SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Deusa Maria de. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legislação do livro didático*. 2.ed. Campinas, SP: pontes Editores, 2011.

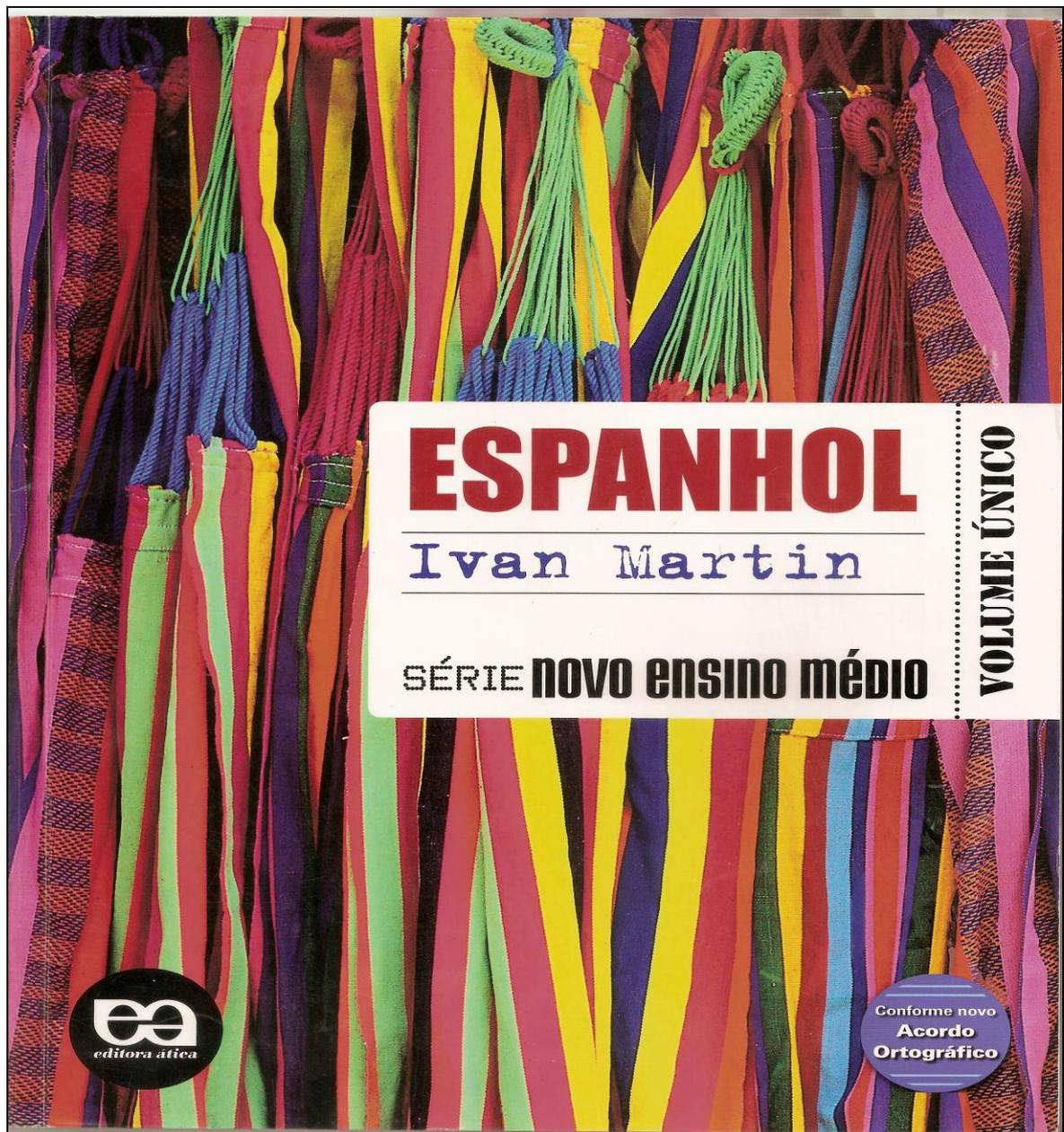
TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Metodologia da ciência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

ANEXOS

ANEXO I

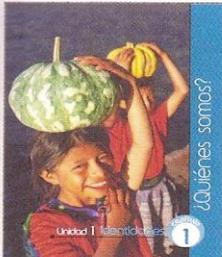
Capa do livro adotado e distribuído através do Programa Estadual de Livro Didático (PELD) do Estado de Roraima para todos os alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. O livro adotado para o ensino de E/LE é “Espanhol: série novo Ensino Médio”, volume único com 248 páginas, organizado em três unidades temáticas. É de autoria de Ivan Martin e publicado pela Editora Ática. Conforme o planejamento didático adotado pela Secretaria de Educação do Estado (SECD-RR), o livro deve atender às três séries do Ensino Médio, sendo uma unidade para cada série.



ANEXO II

A primeira unidade trata do tema “Identidade” e está planejada para o ensino de E/LE na 1º série do Ensino Médio.

Unidad 1 Identidades



¿Quiénes somos?

1

Capítulo 1 – ¿Quiénes somos? 7

- **Charla:** presentación y origen 8
- **Para que te fijes:** presente de indicativo; pronombres interrogativos 10
- **Letras y sonidos:** sonidos de las letras en español 12
- **Lectura y comprensión:** biografía/autobiografía 13
- **Guatemala y los guatemaltecos:** localización y algunos datos culturales 15



¿Qué hacemos?

3

Capítulo 2 – ¿A qué te dedicas? 17

- **Charla:** profesiones 18
- **Para que te fijes:** tú y usted / vosotros y ustedes; vos 20
- **Letras y sonidos:** sonidos de las vocales 22
- **Lectura y comprensión:** currículo 23
- **Uruguay y los uruguayos:** localización y algunos datos culturales 25



¿Qué comemos?

5

Capítulo 3 – ¿Qué hacemos? 27

- **Charla:** rutina 28
- **Para que te fijes:** numerales; presente de indicativo; la hora 29
- **Lectura y comprensión:** cronología 33
- **Cuba y los cubanos:** localización y algunos datos culturales 35

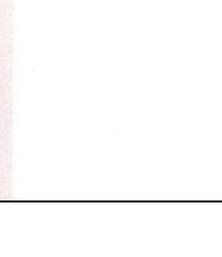


¿Dónde vivimos?

7

Capítulo 4 – ¿Cuánto es? 37

- **Charla:** compras 38
- **Para que te fijes:** artículos, preposiciones y contracciones 40
- **Letras y sonidos:** la letra *b*, la *v*, la *ñ*, la *h* y el dígrafo *ch* 42
- **Lectura y comprensión:** avisos clasificados 43
- **Paraguay y los paraguayos:** localización y algunos datos culturales 45



¿Somos lo que llevamos?

6

Capítulo 5 – ¿Qué comemos? 47

- **Charla:** comidas 48
- **Para que te fijes:** verbo *gustar* 50
- **Letras y sonidos:** la *d* y la *t*, la *g* y la *j* 51
- **Lectura y comprensión:** receta 52
- **Guinea ecuatorial y los guineanos:** localización y algunos datos culturales 54



¿Somos lo que llevamos?

6

Capítulo 6 – ¿Somos lo que llevamos? 57

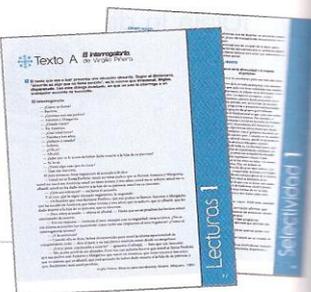
- **Charla:** descripción de personas 58
- **Para que te fijes:** masculino y femenino / singular y plural; verbos *preferir* y *llevar* 60
- **Letras y sonidos:** la letra *l* y el dígrafo *ll* 61
- **Lectura y comprensión:** mensajes en la internet 63
- **Chile y los chilenos:** localización y algunos datos culturales 65

¿Dónde vivimos?

7

Capítulo 7 – ¿Dónde vivimos? 67

- **Charla:** descripción de la vivienda 68
- **Para que te fijes:** verbos regulares e irregulares en presente de indicativo 70
- **Letras y sonidos:** la letra *r* y el dígrafo *rr* 72
- **Lectura y comprensión:** adivinanza 73
- **Panamá y los panameños:** localización y algunos datos culturales 75



Lecturas 1

Selectividad 1

Lecturas 1 77

Selectividad 1 81

A segunda unidade trata do tema “Histórias” e está planejada para o ensino de E/LE na 2º série do Ensino Médio.

Unidad 2 Historias



¿Cómo es tu familia?

8

Capítulo 8 – ¿Cómo es tu familia? 83

- **Charla:** familia 84
- **Para que te fijes:** posesivos 86
- **Letras y sonidos:** la x 88
- **Lectura y comprensión:** sinopsis de películas 89
- **Colombia y los colombianos:** localización y algunos datos culturales 90



¿Cuáles son tus derechos?

10

Capítulo 9 – ¿Te gusta el deporte? 93

- **Charla:** deporte 94
- **Para que te fijes:** perífrasis *estar* + gerundio 96
- **Lectura y comprensión:** noticia periodística 98
- **Ecuador y los ecuatorianos:** localización y algunos datos culturales 100



¿Te gusta el deporte?

9

Capítulo 10 – ¿Cuáles son tus derechos? 103

- **Charla:** derechos y deberes 104
- **Para que te fijes:** conjunciones 106
- **Letras y sonidos:** la y 108
- **Lectura y comprensión:** cómic 109
- **Argentina y los argentinos:** localización y algunos datos culturales 111

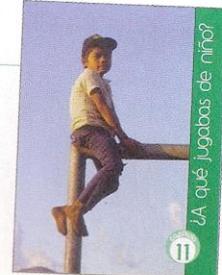


¿Te has mejorado?

12

Capítulo 11 – ¿A qué jugabas de niño? 113

- **Charla:** niñez 114
- **Para que te fijes:** pretérito imperfecto de indicativo 116
- **Lectura y comprensión:** parodia de los cuentos de hadas 119
- **El Salvador y los salvadoreños:** localización y algunos datos culturales 121

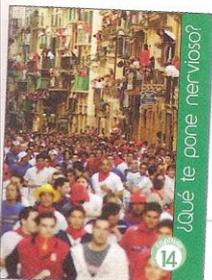


¿A qué jugabas de niño?

11

Capítulo 12 – ¿Te has mejorado? 123

- **Charla:** enfermedades 124
- **Para que te fijes:** pretérito perfecto de indicativo 126
- **Letras y sonidos:** la c y la z 128
- **Lectura y comprensión:** leyenda 129
- **Bolivia y los bolivianos:** localización y algunos datos culturales 131



¿Qué te pone nervioso?

14

Capítulo 13 – ¿Fuiste a la fiesta? 133

- **Charla:** fiesta 134
- **Para que te fijes:** pretérito indefinido 136
- **Lectura y comprensión:** nota 140
- **México y los mexicanos:** localización y algunos datos culturales 141



¿Fuiste a la fiesta?

13

Capítulo 14 – ¿Qué te pone nervioso? 143

- **Charla:** sentimientos y reacciones 144
- **Para que te fijes:** verbos de cambio 146
- **Letras y sonidos:** la c y la z 148
- **Lectura y comprensión:** refranes y frases hechas 149
- **España y los españoles:** localización y algunos datos culturales 151

Lecturas 2 153

Selectividad 2 157



Lecturas 2

Selectividad 2

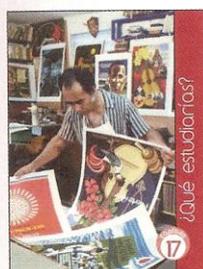
A terceira unidade trata do tema “Expectativas” e está planejada para o ensino de E/LE na 3ª série do Ensino Médio.

Unidad 3 Expectativas



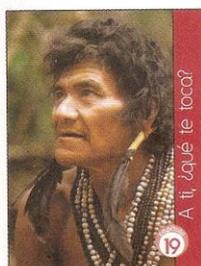
Capítulo 15 – ¿Vas a viajar? 159

- **Charla:** viajes 160
- **Para que te fijes:** perífrasis de futuro 163
- **Letras y sonidos:** la *g* y la *j* 164
- **Lectura y comprensión:** itinerario de viaje 165
- **Honduras y los hondureños:** localización y algunos datos culturales 167



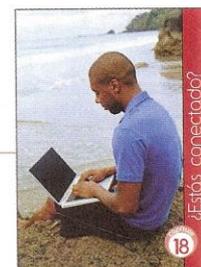
Capítulo 16 – ¿Qué pasará? 169

- **Charla:** previsiones 170
- **Para que te fijes:** futuro imperfecto 172
- **Letras y sonidos:** palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas 174
- **Lectura y comprensión:** horóscopo 175
- **Nicaragua y los nicaragüenses:** localización y algunos datos culturales 177



Capítulo 17 – ¿Qué estudiarías? 179

- **Charla:** carreras 180
- **Para que te fijes:** condicional simple 182
- **Letras y sonidos:** hiatos 184
- **Lectura y comprensión:** correspondencia comercial 185
- **Puerto Rico y los puertorriqueños:** localización y algunos datos culturales 187



Capítulo 18 – ¿Estás conectado? 189

- **Charla:** internet 190
- **Para que te fijes:** presente de subjuntivo 192
- **Lectura y comprensión:** correo electrónico 195
- **Costa Rica y los costarricenses:** localización y algunos datos culturales 197

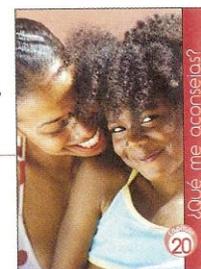


Capítulo 19 – A ti, ¿qué te toca? 199

- **Charla:** medio ambiente 200
- **Para que te fijes:** pretérito de subjuntivo 202
- **Lectura y comprensión:** carta del lector 206
- **Venezuela y los venezolanos:** localización y algunos datos culturales 207

Capítulo 20 – ¿Qué me aconsejas? 209

- **Charla:** consejos y trucos 210
- **Para que te fijes:** imperativo 212
- **Lectura y comprensión:** instrucciones 216
- **República Dominicana y los dominicanos:** localización y algunos datos culturales 217



Capítulo 21 – ¿Te gusta el arte? 219

- **Charla:** arte 220
- **Para que te fijes:** pronombre complemento 222
- **Lectura y comprensión:** entrevista 225
- **Perú y los peruanos:** localización y algunos datos culturales 227

Lecturas 3 229

Selectividad 3 233

Resumen gramatical 235

Glosario 245



ANEXO III

Cada capítulo do livro didático está subdividido em seis seções que trazem uma proposta de atividades para reflexões sobre a língua, são elas: *charla*; *para que te fijes*; *letras y sonidos*; *lectura y comprensión*; e por fim, a última seção denominada *¡No te lo pierdas!*.

A) Primeira seção: *Charla*



Charla

1 Mariano y Rosa se encuentran en el mercado. Lee la conversación entre los dos amigos:

– Hola, Mariano. ¡Qué casualidad!

– Hola, Rosa. ¿Cómo te va?

– Bien, gracias. Y tú... ¿qué haces por aquí?

– He venido por unos plátanos. Es que un amigo guineano me ha enseñado a preparar unos riquísimos buñuelos de plátanos... y ya sabes cómo me gusta cocinar.

– ¿Es una receta típica de Guinea Ecuatorial?

– Sí, eso. En Guinea se llama *makara*.

– ¿Y es muy difícil prepararla? Es que me gustan mucho los buñuelos.

– No, al contrario. Si quieres, vienes a casa por la tarde y te enseño la receta.

– Bueno, si termino temprano lo que tengo que hacer, paso por ahí.

– Está bien. Hasta luego, Rosa.

– Hasta luego, Mariano.



2 Y tú, ¿ya has probado buñuelos de plátano? ¿Sabes preparar algún tipo de buñuelo?

3 Lee la receta a la que se refiere Mariano y busca en el diccionario o en el glosario de este libro las palabras que no entiendas.

BUÑUELOS DE PLÁTANO (MAKARA)

Ingredientes

- 1 kilo de plátanos
- 1 cucharada sopera de harina por cada plátano
- 1 litro de aceite (de girasol, oliva o palma) para freír los buñuelos
- 1 pizca de sal

Modo de preparación

Se machacan los plátanos con un tenedor hasta conseguir una pasta homogénea. A continuación se añade la harina y una pizca de sal. Se mezcla y se deja en reposo durante ocho horas. Pasado ese tiempo se hacen formas con una cuchara sopera y se fríen por tandas hasta que queden dorados. Se escurren en un papel de cocina y a continuación se sirven. Se pueden comer fríos o calientes.



Extraída de <dominios.eurosur.org>. Acceso el 22 de diciembre de 2006.

B) Segunda seção: Para que te fijes

Para que te fijes

El pretérito indefinido

Tanto el pretérito perfecto como el pretérito indefinido del español corresponden al *pretérito perfeito* del portugués. Como hemos visto en la unidad anterior, el primero suele utilizarse en situaciones temporales que incluyen el presente. Ya el pretérito indefinido, que vamos a estudiar ahora, se utiliza en situaciones temporales que no incluyen el presente.

¿Qué **compraste** ayer en el súper, Laura?

Observa los modelos de conjugación de los verbos regulares en pretérito indefinido:

Amar	Comer	Salir
amé	comí	salí
amaste	comiste	saliste
amó	comió	salíó
amamos	comimos	salimos
amasteis	comisteis	salisteis
amaron	comieron	salieron

¡Ojo!

Cuando no se explicitan los marcadores temporales que incluyen el presente (*Esta semana, este mes, este año, hoy, este verano, nunca, todavía, ya, etc.*) o los que no incluyen el presente (*ayer, la semana pasada, el año pasado, etc.*), utilizamos el pretérito perfecto o el indefinido según el contexto de la enunciación.

1 Utiliza los verbos en pretérito indefinido para completar las frases:

- _____ (yo / escribir) la carta ayer.
- _____ (ellas / viajar) a Rusia el mes pasado.
- Anoche tú y yo _____ (comer) todos los bocadillos.
- _____ (él / llegar) a casa a las once en punto y enseguida _____ (llamar) a su novia por teléfono.
- El año pasado mis hermanas _____ (comprar) los regalos y se los _____ (llevar) a los niños.
- Después de la fiesta, María _____ (besar) a Jorge.
- ¿ _____ (tú / estudiar) para los exámenes la semana pasada?

2 Escribe frases utilizando las informaciones y los verbos regulares en pretérito indefinido. Haz como el ejemplo:

ella / llegar / ayer Llegó ayer.

- ¿ ? / vosotros / escribir el informe / el mes pasado
- yo / comprar un libro / anoche
- nadie / estudiar español / la semana pasada
- ellos / partir / hace dos días

C) Terceira seção: *Letras y sonidos*

1 Escucha la lectura del texto y pon atención a las palabras en negrita:

Hijas del Sol

El grupo Las **Hijas** del Sol es la **imagen** más internacional de la música guineana. Lo forman dos **jóvenes** bubis – **tía** y sobrina –, afincadas en Madrid, que ya han grabado cuatro **discos** – *Sibeba* (1995), *Kotto* (1997), *Kchaba* (1999) y, el **último**, *Pasaporte mundial* (2001).

Prácticamente la totalidad de sus canciones son en lengua bubi – lengua **originaria** de la isla de Bioko. Ritmos africanos, letras **comprometidas**, influencias caribeñas, canciones **pegadizas**.



Adaptado de <w3.cnice.mec.es>. Acceso el 2 de enero de 2007.

2 Ahora escucha y repite:

- La **d** y la **t** se pronuncian como en portugués, pero hay que tener en cuenta que delante de la **e** y de la **i** nunca se pronuncian como en portugués: **día**, **tía**, **donde**, **punte**.
- La **g** delante de la **a**, de la **o** y de la **u** suena como en portugués, pero delante de la **e** y de la **i** tiene un sonido parecido a la **r** inicial en portugués: **gente**, **gitano**.
- La **j** tiene siempre un sonido semejante a la **r** inicial del portugués: **jamás**, **ajeno**, **jirafa**, **jota**, **Julio**.

D) Cuarta sección: *Lectura y comprensión*

Lectura y comprensión

Parodia de los cuentos de hadas

- 1 Escucha la lectura de una parodia de *Caperucita Roja* escrita por Chumy Chuméz, humorista gráfico, escritor y director de cine español, y completa los espacios con los verbos en pretérito imperfecto:

Ya todo es posible

Les informamos que _____ Caperucita Roja por el bosque cuando se le apareció el lobo, que le preguntó lo que todos sabemos:

- ¿Adónde vas, Caperucita?

Y ella le contestó, como también todos sabemos, que _____ a llevarle la cena a la abuelita que _____ enferma en la cama.

El lobo entonces le indicó a Caperucita un camino más corto para llegar a casa de la abuelita, antes de que anocheciera, y él voló por un atajo para llegar a casa de la abuelita antes que su amada nietecita, es decir, Caperucita Roja, y etcétera, etcétera, etcétera. ¡Qué les voy a contar a ustedes!

Y así, un día y otro día, hasta que un último día no apareció el lobo para preguntarle a Caperucita adónde _____, lo que trastornó la mente infantil de la pobre niña.

Resumiendo, que ocurrió lo siguiente: Caperucita _____ mucho más astuta de lo que se _____ el pobre lobo y al oír sus consejos _____ corriendo a casa de su abuela por un atajo más corto que el que le _____ el ingenuo animalejo, y _____ antes que él. Una vez en casa de su abuelita, Caperucita Roja _____ un hacha enorme con el que _____ la cabeza al pobre lobo cuando _____ lleno de su ingenua perfidia:

- Abre, abuelita, que soy yo, Caperucita Roja.

Luego, asesinado vilmente el pobre lobo, Caperucita con ayuda de su abuela, que no _____ enferma ni nada, lo _____, lo _____, _____ las partes más blandas y sabrosas del pobre bicho y las _____ para la cena después de arrojar el resto a un pozo.

Y así, un día y otro día y otro día Caperucita y su miserable y degenerada abuela se fueron comiendo todos los lobos del bosque hasta que no quedó ni uno. Lo que provocó las sospechas del grupo ecologista local que denunció la desaparición de los lobos a la guardia civil, que inmediatamente se puso en acción y tras derribar todas las puertas de la comarca descubrió la trama criminal que les hemos narrado.

Y esto es cuanto _____ que decirles a ustedes, queridos lectores.

P. E.: Naturalmente, como ustedes habrán sospechado, Caperucita _____ siempre la cesta vacía, lo que aumenta, por su premeditación, la maldad de la condenada jovencita que además _____ drogadicta y corruptora de mayores.

ÚLTIMO AVISO: NO DEJEN LOS CUENTOS INFANTILES AL ALCANCE DE LOS NIÑOS.



É) Quinta sección: País hispanohablante y nacionalidad

Venezuela y los venezolanos

1 Observa el mapa y completa el texto:



La República Bolivariana de Venezuela, cuya capital es _____, está ubicada en América del _____. Al norte se asoma al _____ y al Océano _____, al oeste limita con _____, al sur con _____ y al este con _____. Su población sobrepasa los 26 millones de habitantes y está compuesta por mestizos de blancos, amerindios y negros (93%) y amerindios (7%). La moneda venezolana es el _____ y el _____ es el idioma oficial del país.

Fuente: Adaptado de *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro, IBGE, 2004.

Para saber noticias actuales sobre Venezuela, visita los sitios de algunos periódicos electrónicos, como <www.el-nacional.com>, <www.eluniversal.com>, <www.elmundo.com.ve> y <www.elimpulso.com>.

2 Lee este fragmento de un texto publicado por el Movimiento Mundial por los Bosques Tropicales, de Venezuela, y discute con tus compañeros el problema de la deforestación de la Amazonia. ¿Qué puede uno hacer para evitar la destrucción de la Floresta Amazónica?

Venezuela

La Amazonia venezolana en sentido estricto comprende parte de los Estados de Amazonas y Bolívar y abarca un territorio de 53 000 km². En un sentido más amplio, Venezuela detenta parte de la mayor extensión de bosques tropicales vírgenes o no significativamente intervenidos que actualmente quedan en el planeta, de 391 000 km² de extensión: los bosques tropicales del Escudo Guayanés, que comparte con Brasil, Guyana, Surinam y la Guayana Francesa.

De acuerdo con datos de la ONU, la tasa de deforestación anual promedio en Venezuela, que era de alrededor de 245 000 hectáreas por año durante la década de los 70, aumentó a más del doble durante la década de los 80 alcanzando las 600 000 hectáreas por año. La tasa de deforestación en Venezuela llegó a ser el equivalente al doble de la de Brasil y tres veces superior a la de Perú. Durante 1981 y 1990 se destruyeron una superficie de bosques mayor que el área total de un país como Costa Rica y entre 1992 y 1997 se destruyeron 2 millones y medio de hectáreas, a razón de una hectárea por minuto. De mantenerse esta tasa de deforestación, Venezuela se convertiría en un desierto en menos de cuarenta años.

Adaptado de <www.wrm.org.uy>. Acceso el 16 de abril de 2007.

F) Sexta sección: ¡No te lo pierdas!

3 Lee el texto y contesta a las preguntas que siguen.

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV. Allí fundaron su ciudad capital, llamada Tenochtitlán. Se calcula que su población sobrepasaba las trescientas mil personas. En la sociedad azteca se distinguían claramente dos grupos sociales: el grupo privilegiado, formado por los sacerdotes, los guerreros y los funcionarios de gobierno, y el grupo de los no privilegiados, formado por los trabajadores comunes, o sea, los campesinos, los comerciantes y los artesanos de las ciudades. El Estado azteca tuvo una importante fuerza militar con la que logró una gran expansión territorial. La máxima extensión de los dominios se produjo en tiempos de Moctezuma, el emperador azteca hasta la llegada de los españoles.

A los tres años de la ascensión de Moctezuma al trono se cumplieron los presagios populares de que uno de los principales dioses de los aztecas, Quetzalcoátl (la serpiente emplumada), retornaría al final del reinado de Moctezuma y lo haría bajo la forma de un hombre blanco. En 1510 se sucedieron un eclipse de Sol y la aparición de un cometa. Al poco tiempo Hernán Cortéz desembarcó en las costas de México... y no pasó mucho tiempo hasta que los indígenas tomaron conciencia de que no era precisamente el dios que aguardaban.

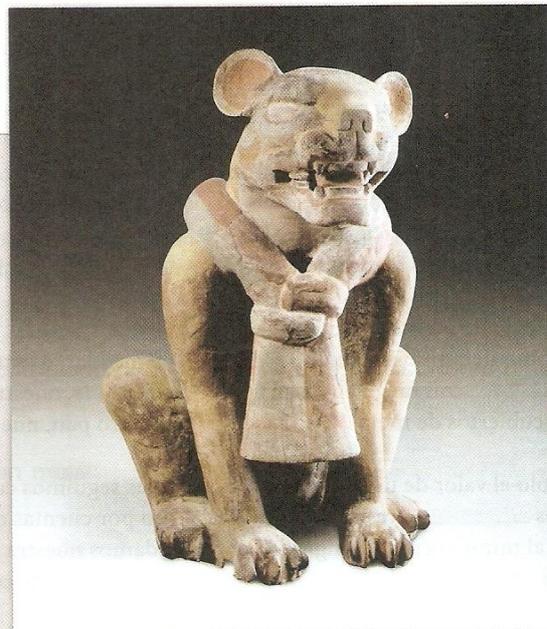
Adaptado de <www.portalplanetasedna.com.ar>. Acceso el 2 de marzo de 2007.

- ¿Cómo estaba organizada política e económicamente la sociedad azteca antes de la llegada de los españoles?
- Cuando los españoles y los portugueses llegaron a las tierras americanas ya existían aquí habitantes y sociedades organizadas. ¿Podrían ellos adueñarse de esas tierras? Discute con tus compañeros.

¡No te lo pierdas!

El en sitio del Museo Nacional de Antropología de México, <www.mna.inah.gob.mx>, puedes conocer la historia y el arte de los pueblos precolombinos que habitaban las tierras mexicanas antes de la llegada de los europeos.

El jaguar fue un animal sacralizado por las culturas precolombinas. Su figura representaba la tierra y su rugido se consideraba la voz de las montañas.



ANEXO IV

No final de cada unidade há duas seções, denominadas

A) *lecturas*



Texto A

El interrogatorio, de Virgilio Piñera

Lecturas 1

1 El texto que vas a leer presenta una situación absurda. Según el diccionario, “absurdo es algo que no tiene sentido”, es lo mismo que **irracional, ilógico, disparatado**. Lee este diálogo inusitado, en que un juez le interroga a un trabajador acusado de homicidio.

El interrogatorio

- ¿Cómo se llama?
- Porfirio.
- ¿Quiénes son sus padres?
- Antonio y Margarita.
- ¿Dónde nació?
- En América.
- ¿Qué edad tiene?
- Treinta y tres años.
- ¿Soltero o casado?
- Soltero.
- ¿Oficio?
- Albañil.
- ¿Sabe que se le acusa de haber dado muerte a la hija de su patrona?
- Sí, lo sé.
- ¿Tiene algo más que declarar?
- Que soy inocente.

El juez entonces mira vagamente al acusado y le dice:

— Usted no se llama Porfirio; usted no tiene padres que se llamen Antonio y Margarita; usted no nació en América; usted no tiene treinta y tres años; usted no es soltero; usted no es albañil; usted no ha dado muerte a la hija de su patrona; usted no es inocente.

— ¿Qué soy entonces? — exclama el acusado.

Y el juez, que lo sigue mirando vagamente, le responde:

— Un hombre que cree llamarse Porfirio; que sus padres se llaman Antonio y Margarita; que ha nacido en América; que tiene treinta y tres años; que es soltero; que es albañil; que ha dado muerte a la hija de su patrona; que es inocente.

— Pero estoy acusado — objeta el albañil. — Hasta que no se prueben los hechos estaré amenazado de muerte.

— Eso no importa — contesta el juez, siempre con su vaguedad característica. ¿No es esa misma acusación tan inexistente como todas sus respuestas al interrogatorio? ¿Como el interrogatorio mismo?

— ¿Y la sentencia?

— Cuando ella se dicte, habrá desaparecido para usted la última oportunidad de comprenderlo todo — dice el juez; y su voz parece emitida como desde un megáfono.

— ¿Estoy, pues, condenado a muerte? — gimotea el albañil. — Juro que soy inocente.

— No; acaba usted de ser absuelto. Pero veo con infinito horror que usted se llama Porfirio; que sus padres son Antonio y Margarita; que nació en América; que tiene treinta y tres años; que es soltero; que es albañil; que está acusado de haber dado muerte a la hija de su patrona, y que, finalmente, está usted perdido.

Virgilio Piñera, *Muecas para escribientes*, Madrid, Alfaguara, 1990.

B) *Selectividad* - Exames seletivos de vestibulares de universidades brasileiras

(PUC-PR/2007)

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan — no lo saben, lo terrible es que no lo saben—, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Julio Cortázar, *Historias de cronopios y famas*.
En <www.juliocortazar.com.ar>.
Acceso en octubre de 2006.

- Según el texto es posible afirmar que es INCORRECTO que, cuando te regalan un reloj, se espera que:
 - te alegres con este pequeño obsequio.
 - pase a formar parte de ti mismo.
 - te dure mucho porque es de buena marca.
 - tengas miedo de perderlo.
 - le des cuerda todos los días.
- Aún de acuerdo con el texto, es correcto afirmar que, el reloj es un pequeño objeto:
 - que nos esclaviza.
 - que vino del infierno.
 - que está lleno de rosas.
 - que debes cuidarlo porque contiene rubíes.
 - que es un picapedrero.
- La frase "No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj" significa que:
 - al reloj le regalaron tu persona.
 - te regalaron un reloj para tu cumpleaños.
 - te ofrecieron de regalo un reloj.
 - lo que te han regalado es un reloj.
 - tú eres el que regala un reloj.

(UFAL/2007)

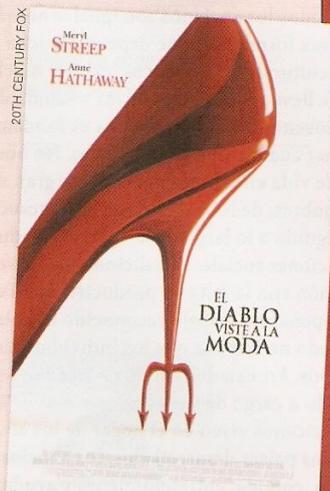
Miranda Priestly controla la revista *Runway Magazine* y gracias a esa posición es una mujer muy poderosa en el mundo de la moda de Nueva York. A pesar de ser una mujer que logra todo lo que se propone, no ha logrado nunca conseguir a una asistenta adecuada. Ninguna persona ha podido soportar mucho tiempo semejante trabajo. Sin embargo, aparece Andy Sachs, una joven que poco tiene que ver con el mundo de la moda pero que tiene muchas convicciones. *El diablo viste a la moda*, además de una comedia frívola sobre el mundo de la moda, es también una reflexión sobre el mundo del periodismo. La cinta muestra que tras la frivolidad del mundo de la moda existen intereses económicos nada banales y la posibilidad para un periodista de aprender sin importar cual sea la realidad que tenga que observar. Está basada en un libro de Lauren Weisberger, que fue secretaria de Anna Wintour cuando ésta era directora de la edición estadounidense de la revista *Vogue*.

Adaptado de <www.uol.bases123.com.ar/cines/pelicula.php?idPelicula=2581>.

- A partir da observação do uso de *muy* e *mucho* no texto, assinale como VERDADEIRAS as alternativas que apresentam o uso correto dos mesmos em espanhol e como FALSAS as que não o fazem:

<input type="checkbox"/>	mucho poco
<input type="checkbox"/>	mucho reflexión
<input type="checkbox"/>	muy banales
<input type="checkbox"/>	muy posibilidades
<input type="checkbox"/>	muy frívola
- Assinale como VERDADEIRAS as alternativas que interpretam corretamente a última oração, sublinhada no texto, e como FALSAS aquelas que não o fazem.

<input type="checkbox"/>	Lauren Weisberger é a diretora do filme <i>El diablo viste a la moda</i> .
<input type="checkbox"/>	O filme está baseado num livro de Anna Wintour.
<input type="checkbox"/>	Anna Wintour foi diretora da edição americana da revista <i>Vogue</i> .
<input type="checkbox"/>	Lauren Weisberger trabalhou como secretária de Anna Wintour.
<input type="checkbox"/>	Antes de tornar-se escritora, Lauren Weisberger foi diretora da revista <i>Vogue</i> .



No final do libro há também um apêndice com:

C) **Resumen gramatical**

I. El alfabeto

A (a)	J (jota)	R (ere/ erre)
B (be)	K (ka)	S (ese)
C (ce)	L (ele)	T (te)
D (de)	CH (che)	LL (elle)
E (e)	M (eme)	U (u)
F (efe)	N (ene)	V (uve)
G (ge)	Ñ (eñe)	W (uve doble)
H (hache)	O (o)	X (equis)
I (i)	P (pe)	Y (i griega)
	Q (cu)	Z (zeta)

- A diferencia del portugués, en español los nombres de las letras son femeninos: la a, la b, la c, etc.
- Hasta 1994, la **ch** y la **ll** eran clasificadas como letras, no como dígrafos. Así que tenían entradas independientes en los diccionarios.
- La **w** se usa sólo con palabras extranjeras.
- La **ñ** tiene entrada como letra independiente después de la n.
- La **b** también es llamada *be larga* o *be alta*.
- La **v** también es llamada *ve corta* o *ve baja*.

II. Los artículos

	Definidos		Indefinidos	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	el hombre	la mujer	un señor	una señora
Plural	los hombres	las mujeres	unos señores	unas señoras

- No se usa el artículo neutro **lo** delante de sustantivos. Se utiliza delante de palabras de otras clases gramaticales para sustantivarlas:
Lo bueno de esta escuela es que se estudia de todo.
- Y a veces delante del adjetivo con función enfática:
¿Quiere saber lo bonitas que son esas historias?
- Los sustantivos femeninos que empiezan con **a** o **ha** tónicas van acompañados de las formas masculinas de los artículos (**un / el**) y los adjetivos siguen en femenino:
El hacha del leñador está rota.
El agua fresca hace bien.
- Pero en plural van acompañados por artículos femeninos:
Las hachas del leñador están rotas.
Las aguas frescas hacen bien.

Contracción de preposición con artículo

a	+	el	=	al
de	+	el	=	del

Resumen gramatical

D) *Glosario***A**

ABARCAR: abarcar, abranger, conter.
ABASTO: abastecedor.
MERCADO DE ABASTOS: mercado de hortifrutigranjeiros.
ABOCAR: dedicar-se (a uma tarefa).
ABOGADO/A: advogado/a.
ABSUELTO/A: absolvido/a.
ABUELO/A: avô/avó.
ABURRIDO/A: entediado/a.
ACEITE: azeite, óleo.
ACERA: calçada.
ACOSAR: acossar, assediar.
ADELGAZAR: emagrecer.
AFICIÓN: gosto, prazer, *hobby*.
AFILADO/A: 1. afiado; 2. magro (referido a pessoa).
AGOTAR: esgotar.
AGRADABLE: agradável.
AGUACATE: abacate.
AGUJA: agulha.
AGUJERO: buraco, furo.
AHORRAR: poupar, economizar.
AIRE: ar.
AISLADO/A: isolado/a.
AISLAMIENTO: isolamento.
AISLAR: isolar.
AJEDRECISTA: enxadrista.
AJENO/A: alheio/a.
AJETREO: agitação, vaivém, correria.
AJO: alho.
ALBAÑIL: pedreiro.
ALBEAR: branquear.
ALETA: barbatana.
ALFOMBRA: tapete.
ALLEGADO/A: achegado/a, agregado/a.
ALMENDRA: amêndoa.
ALMUERZO: almoço.
ALQUILER: aluguel.
ALREDEDOR: ao redor, em volta de, aproximadamente.
ALUMNO/A: aluno/a.
AMISTAD: amizade.
ANCA: anca. **ANCAS DE RANA:** pernas de rã.
ANCHO/A: largo/a, folgado/a, largura.
ANCIANO/A: ancião/a, idoso/a.
ANÍMICO/A: psíquico/a.
ÁNGEL: anjo.
ANHELO: aspiração, desejo, anseio.
ANILLO: anel.
ANOCHÉ: ontem à noite.
ANTEAYER: anteontem.
AÑADIR: acrescentar, somar.
AÑO: ano.
AÑORANZA: nostalgia.
APARCACOCHE: manobrista.

APARCAMIENTO: estacionamento.
APARCAR: estacionar.
APELLIDO: sobrenome.
APODO: apelido.
ARAÑA: 1. aranha; 2. lustre.
ÁRBOL: árvore.
ARROJAR: arremessar, jogar.
ATAJO: atalho.
ATAÚD: caixão de defunto.
ATINAR: atinar; acertar.
AUN: 1. até, inclusive; 2. embora, mesmo que.
AÚN: ainda.
AUNQUE: embora, ainda que.
AUTOBÚS: ônibus.
AYER: ontem.
AZAFATA: aeromoça.

B

BACHATA: música popular dominicana.
BACHILLERATO: estudos de nível secundário.
BAILANDERO: neologismo derivado de *bailador* (dançarino).
BAJO: baixo.
BALÓN: bola.
BALONVOLEA: voleibol.
BAÑERA: banheira.
BAÑO: banheiro.
BARROTE: barra grossa.
BASURA: lixo.
BATIDORA: batedeira.
BECA: bolsa de estudos.
BELLO/A: belo/a, bonito/a.
BLANDO/A: macio/a, tenro/a, brando/a.
BOCADILLO: sanduíche, lanche.
BOCHORNOSO/A: vergonhoso.
BODA: casamento.
BOLÍGRAFO: caneta esferográfica.
BOLSILLO: bolso.
BONDAD: bondade.
BORRADOR: 1. rascunho, esboço; 2. apagador de lousa.
BOTELLA: garrafa.
BÓVEDA: abóbada.
BRAGA: calcinha.
BUÑUELO: bolinho frito, sonho.
BURLAR: burlar, enganar.

C

CACAHUETE: amendoim.
CACHARRO: vasilha, traste.
CACHORRO: filhote.
CALABACÍN: abobrinha.
CALEFACCIÓN: calefação.
CALIDAD: qualidade.
CÁLIZ: cálice.
CALLE: rua.
CAMARERO/A: garçom/garçonete.
CAMBIAR: trocar, mudar.
CAMBIO: mudança, troca.
CAMPANA: sino.
CAMPESINO/A: camponês/esa.
CANCHA: quadra.
CANTADOR: cantor.
CÁRCEL: prisão, cárcere, cadeia.
CARNÉ: carteira.
CARNICERÍA: açougue.
CARNICERO/A: açougueiro/a.
CARRERA: corrida.
CARRETERA: estrada.
CARRUAJE: carruagem.
CARTEL: cartaz.
CARTELERA: mural.
CASI: quase.
CAZADOR/A: caçador/a.
CAZADORA: jaqueta.
CAZUELA: caçarola, cozido.
CAZUELA DE MARISCOS: prato típico espanhol à base de frutos do mar.
CEJA: sobrancelha.
CENA: jantar, ceia.
CENAR: jantar.
CENTELLA: centelha, fagulha, faísca.
CEPILLAR: escovar.
CERCA: perto, próximo.
CERDO/A: porco/a.
CERRAR: fechar, trancar.
CÉSPED: grama.
CHACO: campo de cultivo.
CHAQUETA: paletó, *blazer*.
CHARLA: conversa, papo.
CHARRÚA: povo ameríndio que habitava a costa setentrional do Rio da Prata.
CHATEAR: conversar nas salas de bate-papo da internet.
CHICASQUILA: comida costarriquenha à base de *tortilla*.
CHICO/A: 1. pequeno/a; 2. menino/a.
CHILITO: pimentinha (diminutivo de *chile*).
CHISME: fofoca.
CHISMOSO/A: fofoqueiro/a.
CHISTE: piada.
CHULETA: 1. costela; 2. cola (entre estudantes); 3. bofetada, tapa.
CIELO: céu.
CILANTRO: coentro.
CINE: cinema.
CINTA: fita, filme.
CITA: 1. encontro, compromisso; 2. citação.
CLASE: aula.
CLAVO: prego. **DAR EN EL CLAVO:** acertar na mosca.

ANEXO V

Amostra das atividades de reflexão sobre a língua, conforme o livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

A) **Seção Letras y Sonidos** para atividade de variação fonológica, unidade 1, página 12.

Letras y sonidos

Lee los nombres de las letras en español y, al lado de ellas, escribe las palabras que escuches:

A (a)	J (jota)	R (ere/erre)
B (be)	K (ka)	S (ese)
C (ce)	L (ele)	T (te)
D (de)	M (eme)	U (u)
E (e)	N (ene)	V (uve)
F (efe)	Ñ (eñe)	W (uve doble)
G (ge)	O (o)	X (equis)
H (hache)	P (pe)	Y (i griega)
I (i)	Q (cu)	Z (zeta)

B) **Seção Letras y Sonidos** para atividade de variação fonológica, unidade 1, página 61.

Letras y sonidos

Escucha y repite las palabras o expresiones con I y con II:

- La I suena como en portugués, pero cuando está al fin de una sílaba no suena como u: *lavandería, librería, isla, luna, sol, árbol*. ¡Ojo! En general, la I final de una palabra enlaza con la palabra siguiente que empieza con vocal: *Él es español. Éste es un canal antiguo*.
- La pronuncia del dígrafo II es muy variada. Algunos hablantes del español lo pronuncian como la lh del portugués: *llave, llueve, calle*.

C) **Seção Letras y Sonidos** para atividade de variação fonológica, unidade 2, página 108.

Letras y sonidos

Escucha y repite las palabras con y:

- En general, la y suena como consonante delante de vocal: *yo, ayuda, ayer, uruguayo, yegua*.
- Y como vocal al final de las palabras: *convoy, rey, Paraguay, Uruguay*.

D) Seção *Letras y Sonidos* para atividade de variação fonológica, unidade 2, página 128.

Letras y sonidos

1 Escucha y repite las palabras con **c y con **z**:**

- En algunas regiones de España, la **c** delante de **e** / **i** y la **z** tienen un sonido que se produce con la punta de la lengua entre los dientes: *caza, azúcar, azteca, cebolla, ácido*.
- Ya en otras regiones de España, en las Islas Canarias y en toda Hispanoamérica la **c** delante de **e** / **i** y la **z** suenan como **s**: *caza, azúcar, azteca, cebolla, ácido*.

2 Lee este trabalenguas tres veces lo más rápido que puedas:

En la mesa
la moza Tomaza
amasa la masa
de maizena.

É) Seção *Letras y Sonidos* para atividade de variação fonológica, unidade 2, página 148

Letras y sonidos

Observa algunos usos de la **c** y de la **z**:

- palabras terminadas en **z** forman el plural en **-ces**: *actriz > actrices; pez > peces*.
- hay algunas palabras de la misma familia que se escriben con **c** o con **z**: *eficaz > eficacia; feliz > felicidad*.
- algunos verbos también sufren modificaciones ortográficas: *comenzar > comience; vencer > venzo*.
- no se utiliza la **z** delante de **e** y de **i**, excepto en algunas palabras de origen extranjera, en el nombre de la letra *zeta* o en algunos nombres propios: *Ezequiel, Ezeiza*, etc.

1 Escribe en plural:

luz ■ lápiz ■ feliz ■ eficaz ■ cruz ■ audaz ■ nariz

2 Transforma los adjetivos en sustantivos:

feliz ■ audaz ■ tenaz ■ veloz ■ capaz

3 Escribe palabras derivadas:

cerveza ■ caza ■ cruz ■ luz

Amostra das canções apresentadas em diferentes seções como atividade reflexiva da língua.

F) Unidade 1 – capítulo 3 – pág.36 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

3 La musicalidad es uno de los rasgos más importantes de la cultura cubana. Está presente en muchos poemas producidos por autores cubanos y, claro, en las canciones. Escucha la lectura de esta canción del cubano Silvio Rodríguez y completa los huecos con los verbos en presente:

Pequeña serenata diurna

_____ en un país libre
 cual solamente puede ser libre
 en esta tierra, en este instante
 y _____ feliz porque soy gigante.
 _____ a una mujer clara
 que amo y me _____
 sin pedir nada
 o casi nada,
 que no _____ lo mismo
 pero _____ igual.
 Y si esto fuera poco,
 _____ mis cantos
 que poco a poco
 muelo y rehago
 habitando el tiempo,
 como le cuadra
 a un hombre despierto.
 _____ feliz,
 _____ un hombre feliz,
 y _____ que me perdonen
 por este día
 los muertos de mi felicidad.

Extraída de <www.silviorodriguez.org>.
 Acceso el 5 de diciembre de 2006.



G) Unidade 1 – capítulo 6 – pág.61 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

2 Lee la letra de esta canción del chileno Víctor Jara y tacha la forma inadecuada:

Te recuerdo Amanda

Te recuerdo, Amanda,
la / las calle mojada,
 corriendo a la fábrica
 donde trabajaba Manuel.
 La sonrisa **ancha / anchas**,
 la lluvia en el pelo,
 no importaba nada,
 ibas a encontrarte con él.
 Con él, con él, con él, con él.
 Son cinco **minuto / minutos**.
 La vida es eterna en cinco minutos.
 Suena la sirena. De vuelta al trabajo
 y tú caminando lo iluminas todo,
 los cinco minutos te hacen florecer.
 Te recuerdo, Amanda,
 la calle mojada,
 corriendo a la fábrica

donde trabajaba Manuel.
 La sonrisa ancha,
 la lluvia en **los / el** pelo,
 no importaba nada,
 ibas a encontrarte con él.
 Con él, con él, con él, con él,
 que partió a la sierra,
 que nunca hizo daño.
 Que partió a la **sierra / sierras**,
 y en cinco minutos quedó destrozado.
 Suena la sirena, de vuelta al trabajo
mucho / muchos no volvieron,
 tampoco Manuel.
 Te recuerdo, Amanda,
 la calle mojada,
 corriendo a la fábrica
 donde trabajaba Manuel.

Texto y música de Víctor Jara, *Pongo en tus
 manos abiertas*, Chile, Jota Jota, 1969.

H) Unidade 11 – capítulo 6 – pág.121 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

2 Lee esta canción que el salvadoreño Álvaro Torres le hizo a su patria e identifica los verbos en pretérito imperfecto. Después, contesta: ¿De qué trata el reencuentro referido en la canción?

Reencuentro

Hacía tanto que no me detenía a contemplarte
 Que había olvidado hasta la sensación de disfrutarte
 Pero hoy bajé hasta el fondo de tu vientre
 Hasta ahí donde se vive de esperanza
 De donde un día yo me fui a buscar mi suerte
 El tiempo vuela que hace que en estas calles yo era un niño
 Como cualquiera ganándome la vida en mil oficios
 En el barrio ya no hay nadie conocido
 Nuevas vidas han brotado y pido al cielo
 Que Dios bendiga el futuro de estos niños
 Toma esta canción, patria querida
 Escrita con nostalgia y con melancolía
 Es mi corazón el que se inspira
 Pues en la distancia te añoro cada día
 Tú estás más bella que cualquiera pensaría que no has sufrido
 Porque las huellas las has cubierto con perdón y olvido
 Muchas cosas han pasado en estos años
 Pero quiero que se entrenen mis amigos
 Que todavía los recuerdo y los extraño

Extraído de <www.alvarotorres.com>. Acceso el 12 de febrero de 2007.

Amostra das atividades referentes à variação linguística apresentada na seção *No todo el mundo dice lo mismo* no livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

I) Unidade 1 – capítulo 4 – pág.38 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

Espanoles, argentinos, chilenos y uruguayos van al **mercado central**, los mexicanos van a la **central de abastos** o al **mercado**, los venezolanos van al **mercado de mayoristas**. En España, Argentina, Chile, México y Venezuela las personas van al **centro comercial**, pero los uruguayos van al **shopping center**, hay argentinos que también van al **shopping** y chilenos que van al **mall**.

Espanoles, chilenos y mexicanos van a una **tienda de discos**, pero los argentinos, uruguayos, algunos chilenos y venezolanos van a una **disquería**, y hay también venezolanos que van a una **discotienda**.

J) Unidade 1 – capítulo 5 – pág.48 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

El vocabulario de las comidas es uno de los más variados de una lengua. Observa en esta tabla algunas de esas diferencias.

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
filete / bistec	bife	bistec / <i>beef-steak</i>	bistec	bife / churrasco	bistec
mantequilla	manteca	mantequilla	mantequilla	manteca	mantequilla
pan de molde	pan de miga	pan de molde	pan bimbo	pan de molde	pan cuadrado
melocotón	durazno	durazno	durazno	durazno	durazno / melocotón
plátano	banana	plátano	plátano	banana	cambur
fresa	frutilla	frutilla	fresa	frutilla	fresa
papaya	mamón	papaya	papaya	papaya	lechosa
zumo	jugo	jugo	jugo	jugo	jugo
judía / alubia / habichuelas	poroto	poroto	frijol	poroto	caraota
maíz	choclo	choclo	elote	choclo	jojoto

El español de España y el español de América; Vocabulario comparado, Madrid, SM, 2003.

K) Unidade 1 – capítulo 7 – pág.68 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

Mientras los españoles suelen vivir en **pisos**, los argentinos, chilenos y mexicanos viven en **departamentos**; ya los uruguayos y venezolanos viven en **apartamentos**. Para hacer sus necesidades, los españoles usan el **váter**, o la **taza**, mientras los argentinos y uruguayos utilizan el **inodoro** y los venezolanos, la **poceta**. Los españoles reciben a sus invitados en el **salón**, o **cuarto de estar**; ya los argentinos, chilenos y uruguayos los reciben en el **living**. Para refrescarse del calor, españoles, chilenos y venezolanos se bañan en la **piscina**, argentinos y uruguayos en la **pileta** y mexicanos en la **alberca**.

L) Unidade 1 – capítulo 6 – pág.57 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

Muchas prendas de vestir tienen nombres distintos en los países de lengua española. Observa en este cuadro algunas variantes relacionadas con la ropa:

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
falda	pollera	falda / pollera	falda	pollera / falda	falda
camiseta	remera / chomba	polera	camiseta	camiseta / remera / buzo	franela
bragas	bombachas / bikini	calzones	calzones / pantaletas	bombachas	pantaletas / blumer / bikini
sujetador / sostén	corpiño / sutién o <i>soutien</i>	sostén	<i>brassiere</i> o brasier o <i>brassier</i>	corpiño / sutién o <i>soutien</i> / sostén	<i>brassiere</i> / sostén
cazadora	campera	casaca	chamarra	campera	chaqueta

M) Unidade 2 – capítulo 12 – pág.124 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

Cuando necesitan comprar medicinas por la noche, los españoles van a una **farmacia de guardia**, ya los argentinos, chilenos, mexicanos, uruguayos y venezolanos van a una **farmacia de turno**.

N) Unidade 3 – capítulo 17 – pág.181 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

No todo el mundo dice lo mismo...

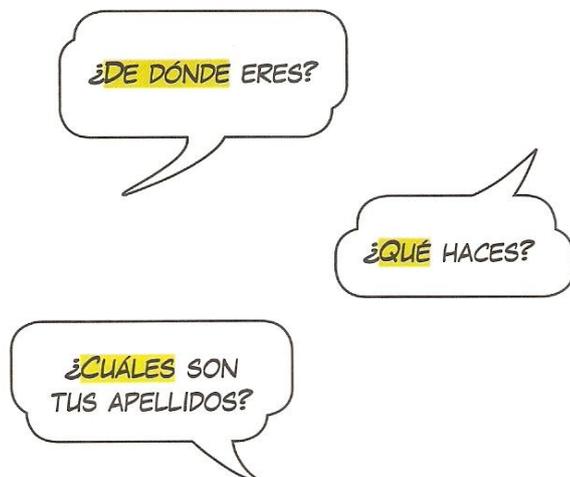
Observa algunas diferencias de vocabulario sobre la profesiones:

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
camarero	mozo	garzón, camarero, mozo, mesero	mesero	mozo	mesonero
dependiente, vendedor, tendero	vendedor	vendedor, dependiente	dependiente	empleado, vendedor, visitador, cadete	dependiente, tendero, bodeguero, vendedor
aparcacoches	<i>valet parking</i>	aparcador	<i>valet parking</i>	guarda coches	<i>valet parking</i>

O) Unidade 1 – capítulo 1 – pág.11 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

Pronombres interrogativos

Observa algunos pronombres que solemos utilizar para hacer preguntas:



P) Unidade 1 – capítulo 2 – pág.18 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

Se pone en contacto y, poco después, le llaman a una entrevista. Lee el diálogo entre él y entrevistadora:

- Buenos días, señora. Soy candidato al puesto de vendedor.
- ¿Es usted Renato Campos?
- No, me llamo Ricardo Fernández.
- Perdone. Aquí tengo su ficha. ¿Tiene veintidós años, verdad?
- Sí, eso es.
- ¿Tiene experiencia trabajando en una cafetería?
- En una cafetería, no; pero sí en un restaurante chino.
- ¿Y le gusta trabajar con el público?
- Sí, mucho.
- ¿Y dónde vive usted?
- Vivo un poco lejos del centro, pero eso no es un problema.
- Veo aquí en su ficha que ya no estudia. ¿Puede decirme por qué?
- Este año no he podido estudiar porque estoy en paro desde febrero. Pero quiero hacer un curso preparatorio para ingresar en la Universidad.
- ¿Y qué carrera piensa hacer?
- Todavía no lo sé. Quizás turismo o gastronomía.
- Ya está, señor Fernández. El puesto es suyo. ¿Quiere hacer alguna pregunta?
- Bueno, sí, ¿cuál es el horario de trabajo?
- De lunes a viernes, de las siete de la mañana a las tres de la tarde. Los sábados, de ocho a doce.
- ¿Y cuánto ofrecen de sueldo?
- Son siete mil pesos por mes en el periodo de experiencia. Pasados tres meses, hay un aumento del veinte por ciento.

Q) Unidade 1 – capítulo 6 – pág.58 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

Charla

1 Lee el diálogo entre una madre que está buscando a su hijo y un policía:

– Oiga, señor, ¿puede ayudarme, por favor?

– ¡Sí, cómo no! ¿Qué pasa?

– Es que no sé donde está mi hijo... Hace poco estaba aquí conmigo y ya no lo ve

– Tranquila, señora, vamos a buscarlo ahora mismo. ¿Cómo se llama el muchacho?

– Luis Enrique.

– ¿Cuántos años tiene?

– Nueve.

– ¿Cómo es físicamente?

– Es moreno, tiene el pelo corto y rizado, es bajo y delgado, tiene pecas y lleva gafas.

– ¿Cómo está vestido?

– Lleva un *short* amarillo y una polera blanca.

– ¿Hace cuánto tiempo que está perdido?

– ¡Ay, por favor, cuántas preguntas! Vamos a buscarlo que estoy desesperada.

– Está bien, señora. Quédese tranquila que voy a enviar estas informaciones por radio y otros guardias nos van a ayudar.

– Muy bien. Mientras tanto, voy a buscarlo yo.

– Mamá, dame una moneda para comprarme un helado.

– Hijo mío, ¿dónde te has metido? ¡Hace quince minutos que te estoy buscando!

– Estaba allí, jugando con unos amigos nuevos.



R) Unidade 1 – capítulo 2 – pág.20 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

Para que te fijes

Tú y usted / vosotros y ustedes

Así como en portugués, en español utilizamos distintas expresiones para saludar o terminar una conversación. Podemos ser formales o informales, según el grado de intimidad que tenemos con la persona con quien hablamos. En general, somos formales con personas mayores o desconocidas e informales con quienes tenemos familiaridad.

En España, se suele utilizar el pronombre personal **tú** para el tratamiento informal y el pronombre de tratamiento **usted** para una situación formal. En el primer caso, los verbos se conjugan en segunda persona y en el segundo caso los verbos se conjugan en tercera persona. Observa la diferencia:

Perdona. Aquí tengo **tu** ficha. ¿**Tienes** veintidós años, verdad?

Perdone. Aquí tengo **su** ficha. ¿**Tiene** veintidós años, verdad?

Vos

En diversas regiones de Latinoamérica la forma de tratamiento **vos** reemplaza al **tú**. Ese fenómeno es denominado **voseo** y se utiliza principalmente en presente de indicativo y en imperativo.

Perdoná. Aquí tengo **tu** ficha. ¿**Tenés** veintidós años, verdad?

El voseo...

... ocurre principalmente en:

- Argentina, Uruguay, parte de Paraguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y parte de México – donde su uso está generalizado en todas las clases sociales;
- Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá y Cuba – donde su uso, menos generalizado, compite con el uso de **tú**. En ese caso, cuando no es aceptado por las clases sociales cultas, se considera de poco prestigio.

Por lo tanto, a grandes rasgos se podría resumir el uso de los pronombres de tratamiento de la siguiente forma:

		En España	En Hispanoamérica
Informal	singular	tú	tú / vos / usted
	plural	vosotros/as	ustedes
Formal	singular	usted	usted
	plural	ustedes	ustedes

S) Unidade 2 – capítulo 11 – pág.122 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

- Lee este texto que trata de una característica de la lengua española en El Salvador. Subraya todas las palabras que estén en diminutivo y reescríbelas sin la partícula de diminutivo.

Hablando en diminutivo

No sé si mis compatriotas se han dado cuenta, pero nosotros, los salvadoreños, tenemos la tendencia, costumbre, maña o manía de mencionar el nombre de las cosas usando diminutivos.

Su uso generalizado es tomado por el salvadoreño como algo normal o natural al hablar. No sé por qué se da este fenómeno de ponerle las terminaciones “ito” o “ita” a los nombres propios o comunes. Quizás su origen sea porque en nuestro país todo es chiquito. Hasta el sobrenombre es en diminutivo, “El Pulgarcito de América”. Así pues, todo a nuestro alrededor lo convertimos en diminuto. Tenemos nuestro carrito, nuestra ropita, nuestra casita, vamos a la escuelita, compramos nuestras cositas en la tiendita de la niña Tenchita, etc.

Cuando más se da este fenómeno de hablar en diminutivo es a la hora de la comida. Para darles un ejemplo, hace solo un par de días llegué a darle una espiadita a mi hermana Conchita. Y lo primero que me ofreció fue una sopita de frijolitos, con arrozito, quesito, cremita, aguacatillo, masitas y tortillitas tostadas. De tomar, me sirvió un par de cervecitas bien heladitas con manguito verde, con su limoncito, chilito, salita y tomatillo bien picadito.

Luego llegaron mis sobrinitos y me pidieron los llevara en mi cacharrito a comprar unos sorbetitos y unas paletitas al supercito de Don Ramoncito, el viejito curcunchito y cieguito, marido de la niña Zoilita.

El salvadoreño no tiene novia o amante, tiene su mamacita, mamayita o su movidita. Tampoco, el salvadoreño, tiene dinero ahorrado, tiene unos centavitos guardaditos. No tiene tuberculosis crónica por fumar mucho, tiene una tosecita por el cigarrito. No sale de paseo con una amiga que la pretende, sale a dar un vuelcín con un su boladito. No nos vamos a hacer la siesta, nos acostamos en el silloncito que está en la salita por un par de minutitos. No tomamos café con pan, tomamos una tacita de café con pancito dulce.

Mientras más terminaciones “itos” o “itas” tenga la palabra, más pequeña es. Por ejemplo,

T) Unidade 2 – capítulo 12 – pág.126 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

El participio pasado..

- de los **verbos regulares** se forma con la adición de la partícula **-ado** a la raíz de los verbos terminados en **-ar** (*bailar* → *bailado*) y la partícula **-ido** a la raíz de los verbos terminados en **-er** e **-ir** (*beber* → *bebido*; *salir* → *salido*).
- de los **verbos irregulares** no sigue un patrón único. Observa algunos de esos participios:
devolver → *devuelto*; *disolver* → *disuelto*; *disponer* → *dispuesto*; *envolver* → *envuelto*; *hacer* → *hecho*;
poner → *puesto*; *resolver* → *resuelto*; *romper* → *roto*; *satisfacer* → *satisfecho*; *ver* → *visto*; *volver* → *vuelto*;
abrir → *abierto*; *cubrir* → *cubierto*; *decir* → *dicho*; *descubrir* → *descubierto*; *escribir* → *escrito*;
imprimir → *impreso*; *morir* → *muerto*.

U) Unidade 2 – capítulo 13 – pág.136 do livro “Espanhol: série novo Ensino Médio”

Para que te fijes

El pretérito indefinido

Tanto el pretérito perfecto como el pretérito indefinido del español corresponden al *pretérito perfeito* del portugués. Como hemos visto en la unidad anterior, el primero suele utilizarse en situaciones temporales que incluyen el presente. Ya el pretérito indefinido, que vamos a estudiar ahora, se utiliza en situaciones temporales que no incluyen el presente.

¿Qué **compraste** ayer en el súper, Laura?

Observa los modelos de conjugación de los verbos regulares en pretérito indefinido:

Amar	Comer	Salir
amé	comí	salí
amaste	comiste	saliste
amó	comió	salió
amamos	comimos	salimos
amasteis	comisteis	salisteis
amaron	comieron	salieron

¡Ojo!

Cuando no se explicitan los marcadores temporales que incluyen el presente (*Esta semana, este mes, este año, hoy, este verano, nunca, todavía, ya*, etc.) o los que no incluyen el presente (*ayer, la semana pasada, el año pasado*, etc.), utilizamos el pretérito perfecto o el indefinido según el contexto de la enunciación.

1 Utiliza los verbos en pretérito indefinido para completar las frases:

- _____ (yo / escribir) **la carta ayer**.
- _____ (ellas / viajar) **a Rusia el mes pasado**.
- Anoche tú y yo** _____ (comer) **todos los bocadillos**.
- _____ (él / llegar) **a casa a las once en punto y enseguida** _____ (llamar) **a su novia por teléfono**.
- El año pasado mis hermanas** _____ (comprar) **los regalos y se los** _____ (llevar) **a los niños**.
- Después de la fiesta, María** _____ (besar) **a Jorge**.
- ¿ _____ (tú / estudiar) **para los exámenes la semana pasada?**

2 Escribe frases utilizando las informaciones y los verbos regulares en pretérito indefinido. Haz como el ejemplo:

ella / llegar / ayer Llegó ayer.

- ¿ ? / vosotros / escribir el informe / el mes pasado
- yo / comprar un libro / anoche
- nadie / estudiar español / la semana pasada
- ellos / partir / hace dos días

ANEXO VI

Roteiro de transcrição de entrevista adotado pelo Projeto NURC/SP – núcleo USP, publicado em Preti et al. (2005).

Quadro dos símbolos convencionais e normas para transcrição de entrevistas gravadas.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda...() nível de renda nominal
Hipótese do que ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	Porque as pessoas TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar Para ::: ou mais	Ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qual quer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
	Ligando as linhas	
INQ.:		Inquiridor
INF.:		Informante
...		Qualquer pausa, de qualquer tamanho. Ex.: são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
::		Prolongamento vogal/consoante na sílaba e de qualquer duração. Ex.: ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
:: ...		Combinação de sinais. Ex.: oh:::... (alongamento e pausa)

-- --		Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático. Ex.: ... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
-		Silabação. Ex.: si-la-ba-ção
((minúscula))		Comentários descritivos de comportamento não verbal. Ex.: ((tossiu))
MAIÚSCULA		Entonação enfática ascendente na palavra inteira ou em sílabas. Ex.: porque as pessoas reTÊM moeda
Estrangeirismo, nomes de obras		São grifados em itálicos
“ ”		Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação. Discurso indireto citado pelo informante. Ex.: Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...
?		Interrogação. Ex.; e o Banco... Central... certo?
[Superposição, simultaneidade de vozes. a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Iniciais maiúsculas		Só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
Fáticos		Ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: ta? Você está brava?
Obras e nomes estrangeiros		Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
Números		Por extenso.
Exclamação		Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
Pontuação		Não utilizados, as reticências marcam qualquer tipo de pausa.
Cadenciamento		Não se anota o <i>cadenciamento</i> da frase.

Exclamação		Não se indica o ponto de exclamação (frases exclamativas)
Ponto, vírgula		Não se utiliza sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na introdução.
Em negrito		Frases interrogativas feitas pelo inquiridor

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 D2.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUADRO DO PARÂMETRO PRÉ-ESTABELECIDO PARA A ENTREVISTA ESTRUTURADA CONFORME O MODELO DE DAHER (1995). ENTREVISTA FORMULADA EM 4 BLOCOS.

BLOCO 1				
TEMA	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPOTESES	PERGUNTAS
•As documentações legais: PCNEM, OCEM	• Verificar o conhecimento que o professor tem sobre as orientações dos PCNEM, OCEM e do PPP para o ensino de língua estrangeira.	• A qualidade e efetivação dos objetivos para o ensino de E/LE depende do conhecimento que o professor tem sobre os PCNEM e OCEM?	• As orientações curriculares dos PCNEM e OCEM ainda não influenciam nas práticas de ensino de E/LE nas salas de aulas.	1. Você conhece e tem acesso ao PPP da sua escola? 2. Você conhece as propostas pedagógicas dos PCNEM para o ensino de LE? 3. Você conhece e/ou já teve acesso as OCEM, ou seja, as orientações curriculares para o ensino de E/LE no Ensino Médio? 4. Você conhece os principais objetivos para o ensino de E/LE na sua escola?
BLOCO 2				
TEMA	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPOTESES	PERGUNTAS
•O tratamento dado à variação linguística no material didático	• Identificar no discurso dos docentes o tratamento dado à variação linguística nas aulas de E/LE;	• Os professores reconhecem a variação linguística que é tratada no material didático? • Que espanhol ensinar em sala de aula?	• A variação linguística não tem o seu devido tratamento em sala de aula devido ao fato dos professores desconhcerem as orientações curriculares dos PCNEM e OCEM sobre o tema.	5. Por estarmos num contexto fronteiroço Brasil-Venezuela, onde alguns alunos venezuelanos estudam em nossas escolas e os nossos alunos têm grande possibilidade de visitarem a Venezuela, principalmente a

				<p>cidade de Santa Elena na fronteira. O que isso influencia na hora de planejar suas aulas?</p> <p>6. Em algum momento você foi confrontado por algum aluno que questionava a variedade da língua espanhola da Venezuela em comparação com a variante da Espanha ou de outro país hispanofalante?</p> <p>7. Qual variedade da língua espanhola que você observa que é mais freqüente no material didático adotado em sala de aula?</p> <p>8. Você costuma levar atividades de escutas e de vídeo para a sala de aula?</p>
BLOCO 3				
TEMA	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPOTESES	PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> ● O material didático como insumo no processo ensino-aprendizagem de LE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a visão do professor sobre material didático utilizado em sala de aula para o ensino de LE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual o reconhecimento que o professor dá ao material didático para o ensino de E/LE em sala de aula. ● Qual material didático é usado para o ensino de E/LE em sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> ● A importância do material didático de LE depende do conhecimento que o professor tem sobre sua função no processo ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. 	<p>9. Que você entende por material didático para práticas de docências em sala de aula para o ensino de língua espanhola?</p> <p>10. Quais os principais materiais didáticos que você utiliza em sala de aula para ensinar língua espanhola?</p> <p>11. No seu ponto de vista, qual a função do material didático para as suas práticas docentes?</p>

BLOCO 4				
TEMA	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPOTESES	PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> ● PNLD 2012 de língua estrangeira. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Averiguar qual a participação do professor no PNLD 2012. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os professores conhecem o livro didático distribuído pelo PNLD? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os professores não conhecem o conteúdo e princípios teóricos do livro didático porque não tiveram acesso ao Guia do Livro Didático. 	<p>14. Você participou do processo de escolha do livro didático no PNLD para o ano de 2012? (se a resposta for sim: qual/como foi sua participação?)</p> <p>13. Quais os critérios que você levou em conta na hora de adotar esse livro didático e não outro?</p> <p>14. Das opções de livros indicado pelo Guia do livro didático, qual o livro adotado pela sua escola?</p> <p>15. Qual sua opinião quanto ao ensino da língua espanhola aqui em Roraima, considerando o contexto de fronteira Brasil-Venezuela?</p>

APÊNDICE II

TRANSCRIÇÃO GRAFEMÁTICA DA ENTREVISTA ORAL SEMI-ESTRUTURADA

INF1 – Professor(a) do turno matutino

INF2 – Professor(a) do turno vespertino

INQ: – Entrevistador(a) / Pesquisador(a)

BLOCO 1: verificar o conhecimento do professor sobre as documentações legais.

1 ▶ Você conhece e tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da sua escola?

INF1	NÃO...
INF2	não... INQ: [você já teve acesso a ele não? não...

2 ▶ Você conhece as propostas pedagógicas dos PCN para o ensino de línguas estrangeiras?

INF1	SIM... INQ: [você poderia falar mais ou menos assim... alguma coisa que você possa lembrar... no momento não...
INF2	humm não... eu vi na faculdade.... mas na escola em si... na escola eu não conheço.

3 ▶ Você conhece e/ou já teve acesso as OCEM... ou seja... as orientações curriculares para ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio?

INF1	NÃO... (sorrindo)
INF2	não ... INQ: [não? nem o de língua espanhola? não... nem de língua espanhola... eu posso continuar falando? INQ: [pode sim... eu só escutei falar sobre isso num... num curso que eu fiz com você... aí eu ouvi falar o que era... na Universidade Federal na semana da hispanidad... eu não conhecia...

4 ▶ Você conhece os principais objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira na sua escola?

INF1	NÃO...
INF2	sim... INQ: [você poderia dar algum exemplo? o objetivo é trabalhar as quatro destrezas com ele... principalmente a destreza de:: de elaboração de textos... de:: fala e também no terceiro ano voltado pro vestibular...

BLOCO 2: avaliar o conhecimento e tratamento dado a variação linguística pelo professor

5 ▶ Por estarmos num contexto fronteiriço Brasil-Venezuela, onde alguns alunos venezuelanos estudam em nossas escolas e os nossos alunos têm grande possibilidade de visitarem a Venezuela, principalmente a cidade de Santa Elena na fronteira. O que isso influencia na hora de planejar suas aulas?

INF1	basicamente nada né... não influencia nada... porque eu sigo o... procuro seguir a risca o conteúdo que eu tenho que dar... e caso eu tenha um aluno que seja de fronteira e... que ele manifeste algum conhecimento com relação a língua espanhola... então eu procuro direcionar. um... um ensino diferenciado no sentido de trocar informações ... porque nem sempre pelo fato dele está na fronteira... isso quer dizer que ele tenha u::ma... uma boa... um bom conhecimento da língua estrangeira... muitas vezes até dificulta... porque ele aprende de... de uma... de uma maneira NÃ::O... não dirigida... ele fala só pur... pura troca mesmo né... ele acha que... por imitação e não com a convicção do que ta sendo falado... se tÁ corre::to né... si na pronuncia na escrita e enfim... tudo...
INF2	ah... eu tento... tento... os cds de lá que tem uma variante bem diferen::te... é:: contar um pouco do contexto deles... né... de Santa Elena não... mas da Venezuela em si eu tento...

6 ▶ Em algum momento você foi confrontado por algum aluno que questionava a variante da língua espanhola da Venezuela em comparação com a variante da Espanha ou de outro país hispanofalante?

INF1	NÃO... nem uma vez... eu mesmo muitas vezes faço é... é... faço essa diferenciação de palavra... que por estarmos perto daqui da fronteira... existe semelhanças... eles procuram falar de uma forma que sejam entendido né... é::... por exemplo... o lhamo... o xamo e não falam djamo... né? o importante é que eles estejam sendo compreendido...
INF2	sim... porque eu tenho alunos que são nativos... são cubanos... colombianos... venezuelanos... e eles queriam saber por que:: dessa variante... e eu expliquei pra eles... os vocabulários... né? e o de... as fonéticas de falar o lhamar... e algumas palavras que... que na Espanha se pronuncia direitinho dependendo da localização...

e aqui não... aqui na Venezuela se come as letras... e eles queriam saber o porquê disso...

7 ▶ Qual variedade da Língua Espanhola que você observa que é mais freqüente no material didático adotado em sala de aula?

INF1 bem... a::: varieDAde... é pra ser bem sincera eu não vejo assim que se::ja... que exista uma variedade... sabe... por exemplo... o regionalismo eu não vejo que tenha... nem qui::... eu acho que só assim... como é um livro didático é muito formal... não tem muita variedade com relação... com relação a aspectos assim regionais... palavras que são ditas só em determinadas regiões eu vejo assim nos livros didáticos... que eu já utilizei...

INF2 eu eu utilizo da Espanha mesmo... é tanto que o livro adotado pela escola eu utilizo assim o mínimo possível... eu não gostei muito dele né...

INQ: [qual?...

é::: *espanhol mesmo*... da capa rosa com azul... *espanhol mesmo*... Ivan Martin... mas eu... eu utilizo o *espanhol mesmo*... tiro có::pia...

8 ▶ Você costuma levar atividades de escutas e de vídeo para a sala de aula?

INF1 com certeza... sim como eu falei anteriormente né... e levo gosto muito de de levá-los pra sala de vídeo e que eles possam assistir os filmes e eu também muitos e... é::: tantos livros que eles possam procurar na biblioteca... fazer pesquisas e::: a última pesquisa que nós fizemos foi com relação a origem das línguas neolatinas foi bem interessante... até chegar ahmm trazer pra nossa língua portuguesa... nosso novo acordo ortográfico e::: é isso...

INF2 sim... sim levo sim... levo::: diálogos das variantes que eu gosto muito de trabalhar com eles... músicas e filmes também com eles...

BLOCO 3: avaliar a visão do professor sobre o material didático.

9 ▶ Que você entende por material didático para práticas de docência em sala de aula para o ensino de Espanhol como língua estrangeira?

INF1 eu entendo como... material diDÁTico?... é todo acervo que você pode disponibilizar pra... pra fazer com que o seu aluno tenha umÁ... uma a:::prendizagem mais interativa então o datasHO::W... mú::sica... filme... livros gibis... né?... tudo aquilo que for possível você trazer pra sala de aula e fazer com que o seu aluno é::: veja de uma for:::ma prática né... é::: as características daquele lugar::: que você... da língua que você está aprendendo...

INF2 material didá:::tico... eu acho que é::: é a fundamentação de um assunto né... que não

somente gramática gramática... mas que possa ter léxico é... função... uma visão sociolinguística de alguma coisa... cultura... eu acho... acho uma variedade... um mundo dentro daqueles papeis ali...

10 ▶ Quais os principais materiais didáticos que você utiliza em sala de aula para ensinar Língua Espanhola?

INF1 li::vro primeiramente né... é::: fil::mes e músicas...

INF2 livros... ah... mas você quer os nomes dos livros?

INQ: [como você quiser...

li::vros... os CDs... textos é de cultura de festa que são comuns aqui e na Espanha... ou em outros países... qui...

11 ▶ No seu ponto de vista, qual a função do material didático para as suas práticas docentes?

INF1 bem... eu acho que... eu acho que a função principal no meu ponto de vista é auxiliar o professor é ele vai auxiliar é::: fazendo que ele::: desenvolva uma aula mais interativa... mais agradável ma::is... ma::ais ilustrativa enfim assim que eu vejo...

INF2 é de reforçar... pra mim é reforçar... porque pra mim não adianta de nada eu passar ele é::: e não tá aí por trás... eu explicar... eu estou ali por trás... e reforça o que eu estou ensinando a eles...

BLOCO 4: Averiguar qual o conhecimento e participação do professor no PNLD

12 ▶ Você participou do processo de escolha do livro didático no PNLD para o ano de 2012?

(se a resposta for sim: qual/como foi sua participação?)

INF1 NÃO...

[não?... eu ia perguntar quais os critérios que você levou em conta na hora de adotar o livro...

Mais eu posso responder... eu acho assim que:::... infelizmente quando quando se vai fazer a escolha do livro ele num... não... infelizmente é muito por editora... a editora tem uma forte influência na escolha do livro... alguns professores eles tendem a escolher aquele livro é... que é mais coloRI::do... pelas fotos que tem muitas...

INF2 não...

[não?

não... porque quando eu entrei na escola os livros já tinham sido escolhido...

13 ▶ Quais os critérios que você levou em conta na hora de adotar esse livro didático e não outro?

INF1	(a resposta consta na pergunta anterior – vinte e quatro)
INF2	... [a informante não participou do processo de escolha do livro]...

14 ▶ Das opções de livros indicado pelo Guia do livro didático, qual o livro adotado pela sua escola?

INF1	NÃO... eu não sei...
INF2	Se eu não me enga::no... se não me engano parece que foi o <i>síntesis</i> ...

15 ▶ Qual sua opinião quanto ao ensino da Língua Espanhola aqui em Roraima, considerando o contexto de fronteira Brasil-Venezuela?

INF1	<p>francamente poderia ser bem melhor... porque nós temos principalmente a questão da fronteira... e a facilidade de sair pela fronteira pra outros países né... de língua espanhola... ma::is eu acredito como eu falei anteriormente... como é uma disciplina infelizmente que não é... que não é:: reprovativa o aluno ainda tem aquela... aquela ideia de que tanto faz estudar como não... porque não existe uma cultura de conscientização da importância de ter uma segunda língua né... é::: na sua vida... infelizmente não existe isso... ((silencio))</p> <p style="text-align: center;">INQ: [muito obrigado e até a próxima...</p> <p>foi um prazer...</p> <p>a entrevista durou 17min15seg</p>
INF2	<p>ah... ele era... eu acho que ele deveria ser bem melhor porque:: o espanhol dá pra trabalhar com... uma diversidade de coisa né... infelizmente o espanhol não reprova nas escolas... não sei por que isso ainda tá acontecendo no ensino médio... é os alunos começam a levar na brincadeira e com isso o professor também deixa um pouco a desejar... mas deveria ser um pouco forte porque o espanhol... não sei porque é tão desvaloriza::do... bem aqui tem um país que fala a língua espanhola... é não sei por que acontece isso... ((silêncio))</p> <p style="text-align: center;">INQ: [obrigado pela sua participação...</p> <p>de nada...</p> <p>a entrevista durou 10min23seg</p>