

# VARIÉDADES LINGUÍSTICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

---

Márluce Coan<sup>\*</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, buscamos refletir sobre a diversidade linguística do Espanhol e as implicações para o ensino. Deram suporte à nossa proposta estudos de variação e mudança linguística aplicados ao ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esperamos que nossas considerações propiciem momentos de reflexão ao professor de Língua Espanhola e desencadeiem a inserção de tópicos referentes à variação linguística tanto no planejamento quanto nas atividades de sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Espanhola; Variação Linguística; Ensino de Língua Estrangeira.

**ABSTRACT:** In this paper we reflect about the diversity of the Spanish language and its implications for teaching. Our proposal is supported by studies of linguistic variation and change applied to teaching, by the National Parameters for Curriculum, by the Curriculum Guidelines for Elementary Education and by the Curriculum Guidelines for Secondary Education. We expect that our considerations propitiate moments of reflection to the Spanish teacher and that they trigger the inclusion of topics relating to linguistic variation in the planning of activities to the classroom.

**KEYWORDS:** Spanish Language; Linguistic Variation; Teaching of Foreign Languages.

## INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola é uma das línguas mais estudadas na atualidade. De acordo com dados do Instituto Cervantes (2010), é a segunda língua com maior número de falantes nativos e o segundo idioma de comunicação internacional. É a língua oficial de 21 países e, aproximadamente, 450 milhões de pessoas a têm como língua materna, segunda ou estrangeira. Segundo Moreno Fernández (2000, 2010), a Língua Espanhola é a língua

---

<sup>\*</sup> Doutora em Linguística – UFSC; Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC; Coordenadora do Grupo de Pesquisas SOCIOLIN-CE/UFC. [coanmalu@ufc.br](mailto:coanmalu@ufc.br)

<sup>\*\*</sup> Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br)

oficial da ONU e de todos os organismos ligados às Nações Unidas. A implantação do Mercosul proporcionou uma considerável expansão no uso do Espanhol em nosso país: aumentou a demanda para a aprendizagem desta língua e, como consequência, fomentou a necessidade de professores e de materiais didáticos para atender a esse novo mercado. No Brasil, a partir da aprovação e sanção da lei nº 11.161, que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio, o ensino de Espanhol vem ganhando espaço no cenário nacional.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua, observamos que o aluno brasileiro tem facilidade no início do estudo de Espanhol, pelo fato de esse idioma vir do Latim, como o Português. No entanto, as semelhanças entre as duas línguas não o isentam das dificuldades que existem na aprendizagem dos níveis fonético-fonológico, morfossintático ou léxico-semântico. No ensino de Espanhol como língua estrangeira – E/LE, desconsidera-se, por vezes, o fenômeno de variação linguística, com a apresentação, ao aluno, de um único modelo de língua, como se essa fosse homogênea. O professor, muitas vezes, tem conhecimento de Sociolinguística e das variedades do Espanhol, mas lhe faltam recursos e materiais ou faltam pesquisas de natureza aplicada ao ensino.

No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre variação e ensino, propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), bem como o que afirmam os documentos oficiais que norteiam o ensino de Espanhol no Brasil; por esse viés, propomos sugestões e examinamos questões que permeiam o ensino das variedades do Espanhol a brasileiros. Quanto à forma de apresentação do conteúdo, dividimos nosso texto em três partes: na primeira, expomos, sucintamente, o referencial teórico adotado, a partir de uma perspectiva aplicada ao ensino; na segunda, tratamos da diversidade linguística em Espanhol e, na última, apresentamos sugestões e tecemos considerações sobre variação e ensino de Espanhol.

## VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: DA TEORIA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista surgiram na década de 60, como reação à corrente linguística proposta por Chomsky na década de 50 - a gramática gerativa, cujo objeto de estudo é a competência de um falante-ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Segundo Bagno (2007), a Sociolinguística surgiu porque muitos cientistas nos EUA perceberam que não era possível estudar a língua desconsiderando a sociedade em que é falada, pois a língua não é homogênea e estável, mas está em constante mudança devido às interações sociais. O

estudo da variação a que nos ateremos, neste trabalho, foi impulsionado por William Labov. O modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Conforme Tarallo (2005), foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada.

Para Saussure, a língua é um sistema abstrato, regido por leis próprias, dotado de homogeneidade e de autonomia. Logo, a fala está excluída de sua análise, do que decorre a dicotomia *langue e parole*, sendo a primeira a parte social da linguagem e a segunda individual. Labov (1972) diverge de Saussure e de Chomsky que insistem na homogeneidade da língua e propõe o estudo da estrutura e da evolução da língua no contexto social da comunidade. Segundo Figueroa (1996, p. 71):

quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*). Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005) classifica essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais, como sexo, idade, etnia etc) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, julgamentos de vital importância o ensino desses três tipos de variação, principalmente, da variação diatópica, para que o aluno tenha conhecimento da ampla diversidade linguística do Espanhol.

Considerar o ensino de variantes é relevante porque, segundo Mollica (2007, p.09), “todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. Além disso, a Sociolinguística interessa-se pela função social e comunicativa da língua e vê a língua como fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Desconsiderar a língua do contexto social acarreta, na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos, por exemplo, um exercício para classificar e desmembrar o sujeito do predicado de uma oração, segundo o que afirma Lobato (1978), pode ilustrar atividades pautadas na perspectiva estruturalista,

que privilegia o estudo das relações entre os constituintes de uma estrutura (oração, período etc.).

Além disso, Bagno (2003), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato, também, é recorrente no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística de Espanhol para brasileiros, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Kraviski (2007) e Pontes (2009). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (1978), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos. Labov aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.197), “os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedades não-padrão, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação”. Outra questão, levantada pela referida autora, diz respeito à correção do aluno por parte dos professores. Estes ficam inseguros e não sabem, na maioria dos casos, se devem corrigir ou até mesmo se é adequado falar em erros na sala de aula. Com relação a esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p.42) propõe que: “diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.”

Neste sentido, se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística do Espanhol, é necessário apresentar-lhe as variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala. Segundo Soares (2005, p. 17), “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais”.

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM ESPANHOL

A Língua Espanhola está presente em mais de vinte países, fundada a uma integração étnica, cultural e linguística em cada contexto local. De acordo com o Instituto Cervantes (2010), o Espanhol conta, atualmente, com mais de 450 milhões de falantes que têm esse idioma como língua materna, segunda ou estrangeira. Nesse contexto, quando falamos das variedades linguísticas do Espanhol, em nenhum momento podemos pensar em uma unidade linguística, pois toda língua abriga uma gama enorme de variantes nos níveis fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical e pragmático-discursivo que constituem as mais diversas variedades peninsulares e americanas.

Devido à diversidade linguística do Espanhol no mundo, e para efeitos didáticos, propomos uma divisão do Espanhol em seis zonas, a partir dos estudos de Moreno Fernández (2000; 2010) e de Rama (1982), este desenvolveu os conceitos de “comarcas <sup>1</sup>” e de “geração” para tratar das especificidades dos “sistemas literários latino-americanos”. O termo “comarcas” refere-se ao território geográfico, social e cultural das regiões da América Latina que, em alguns estudos, correlacionam as dimensões geográficas do Brasil e da América Hispânica. Para a América, Rama (1982) sugere a divisão em comarcas culturais, tomando como base estudos linguísticos, antropológicos e culturais. Nessa proposta, temos a comarca pampeana, envolvendo parte da Argentina, o Uruguai e o extremo Sul do Brasil; uma comarca andina, estendendo-se desde o norte da Argentina até a Colômbia e Venezuela; outra amazônica e ainda uma caribenha, reunindo as ilhas e as costas adjacentes. Moreno Fernández (2000) também propõe uma divisão para a América e propõe, ainda, zonas para a Espanha, tomando como base a fala das cidades e territórios mais influentes, ou seja, a norma urbana. A saber: a) Divisão do espanhol da América: A1. Caribe, A2. México e América Central, A3. Andes, A4. Rio da Prata e A5. Chile; b) Zonas linguísticas do espanhol da Espanha: E1. Região castelhana, E2. Região andaluza e E3. Região canária.

Com base nesses estudos linguísticos, antropológicos e culturais, para efeitos didáticos, propomos a divisão da América em cinco zonas linguísticas, a saber: a) Caribe: Cuba, Panamá, Porto Rico, República Dominicana, costas da Venezuela e da Colômbia; b) México e América central: Guatemala, Honduras, El Salvador, México, Costa Rica e Nicarágua; c) Andes: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia; d) Rio da Prata e do Chaco: Argentina, Paraguai e Uruguai; e) Chile. Sugerimos que a Espanha figure como a sexta zona linguística, por questões didáticas. No entanto, sabemos que há diferenças de usos linguísticos, nas diferentes províncias espanholas.

Além disso, vale salientar, ainda, que, de acordo com Labov (2003), todo falante apresenta alguma variação nas regras fonológicas e sintáticas, conforme o contexto imediato em que ele está inserido. A variação que ocorre em todos os níveis de uma língua é o fator que permite a manifestação dos parâmetros de diferenciação social (LÓPEZ MORALES, 2004). De acordo com Moreno Fernández (2000, 2010), é essencial que o professor, no ensino de línguas, conheça a natureza e as condições de uso do fenômeno linguístico trabalhado em sala de aula, tópicos que discutiremos nas seções que seguem.

## O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

O papel do professor no ensino de línguas, na realização de um trabalho que vá além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos alunos a existência de formas que não estão previstas pela norma, mas que aparecem nos diversos gêneros discursivos e, portanto, são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos. Com a Sociolinguística, mais especificamente com a Sociolinguística Aplicada, surgiu o conceito de competência comunicativa, que Travaglia (2002, p.17) define como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Por exemplo, se um aluno está em uma conversa informal com seus amigos usará uma variante da língua distinta da que usaria em uma entrevista de emprego.

Partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia à escola trabalhar com a variação para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua e, além disso, saber em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua à norma padrão. Pois, conforme Labov (1978), uma análise da variação linguística não constitui uma mera descrição da gramática, e sim uma descrição da língua que vai além dos manuais de gramática. Além disso, segundo Baralo (1999, p.17), a variação linguística é essencial para a competência sociolinguística, nas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Vale salientar que a competência sociolinguística é elemento indispensável para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

De acordo com Rodrigues (2005), o livro didático de língua estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas: se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos.

Na década de 60, não havia produção de materiais aqui no continente. Segundo Sebold (1998 apud OCN, 2005), os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil foram **Español en directo** (1975), **Entre nosotros** (1982) e **Antena** (1978)<sup>2</sup> os quais eram estruturados conforme os métodos de aprendizagem e de ensino de LE da época. Hoje, no Brasil, de acordo com Fernández (2000 apud OCN, 2005), encontramos uma grande variedade de livros didáticos elaborados por autores nacionais e estrangeiros. Por exemplo, **Español ahora** (2005), **Listo** (2005), **Hacia el español** (2004), **Recreo** (2007), **Entérate** (2007) etc.

Essa ferramenta de ensino traz algumas vantagens, conforme Richards (1990): padronização de instruções, estrutura e programa para o curso, qualidade, eficiência e variedade de recursos para o aprendizado. Por outro lado, há algumas desvantagens potenciais destacadas pelo autor supracitado, das quais vale apontar a possibilidade de o livro didático ter uma linguagem irreal, distorcer o conteúdo, não atender as necessidades dos alunos e ser muito caro. Bugel (1998), Kraviski (2007) e Pontes (2009) constataram que, nos livros didáticos de Língua Espanhola, a variedade peninsular ainda prevalece sobre as demais variedades americanas. Segundo Kraviski (2007), além do predomínio da variedade peninsular, os livros, quando exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade. Pontes (2009) observou o predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas em contexto comunicativo. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas o que os livros apresentam são propostas estruturais.

No entanto, é imprescindível que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol. Nesse sentido, é essencial que haja um trabalho no tocante à apresentação das variedades dessa língua. Portanto, o livro didático não deve ser a única fonte de *input* no ensino de língua. As Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (OCNEM) propõem que o professor explore as mais diversas variedades em sala de aula, desde a variedade utilizada por ele, até as variedades exploradas pelo livro didático. Ademais, é importante que o professor complemente com outros materiais, inclusive autênticos<sup>3</sup>, como *input* para aperfeiçoar o trabalho com a variação linguística.

A seguir, sugerimos algumas fontes de pesquisa sobre a Língua Espanhola às quais o professor pode ter acesso por meio da internet. Esse material pode ser útil para complementar o trabalho com o livro didático no que diz respeito ao ensino das diversas variedades. Vejamos:

---

<sup>3</sup> Até o final do século XIX, 70% (setenta por cento) da população brasileira ainda era analfabeta (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

- a) *Corpus* do Espanhol: [www.corpusdelespañol.org](http://www.corpusdelespañol.org);  
 b) *Corpus* sociolinguístico da cidade do México: [lef.colmex.mx](http://lef.colmex.mx);
- c) *Corpus* oral da linguagem adolescente: [www.colam.org](http://www.colam.org);  
 d) *Corpus* oral e sonoro do Espanhol rural: [www.uam.es/coser](http://www.uam.es/coser);  
 e) Dicionário de partículas discursivas do Espanhol: [dpde.es](http://dpde.es);  
 f) <http://periodicos.ws>;  
 g) <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>;  
 h) <http://www.todoele.net>;  
 i) <http://malted.cnice.mec.es>;  
 j) <http://www.ele.net.org/aula.net/>;  
 k) <http://elebrasil.ezdir.net>;  
 l) <http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/materiales/>;  
 m) <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>;  
 n) <http://www.ihmadrid.com/comunicativo/>  
 o) <http://www.educacion.es/exterior/uk/es/tecla/tecla.shtml>; p) <http://www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm>

O professor poderia, por exemplo, explorar a variação diafásica no que tange ao uso dos pronomes de tratamento “tú”, “vos”, “usted”, “vosotros” e “ustedes” em situações formais e informais, por meio da análise do *Corpus* sociolinguístico da cidade do México: [lef.colmex.mx](http://lef.colmex.mx), ou ainda, poderia trabalhar a variação diatópica no que diz respeito ao uso do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto do indicativo a partir de jornais dos diversos países de Língua Espanhola, por meio dos sites <http://periodicos.ws> e <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>. Destacamos, em negrito, o uso dos pretéritos em jornais da América Latina:

- (1) Wilma **castigó** a México y avanza hacia Florida. ([www.elclarin.com](http://www.elclarin.com) Argentina, sábado, 22/10/05)
- (2) El ojo del huracán ‘Wilma’ **tocó** tierra firme en México en la costa noreste de la península de Yucatán tras pasar por encima de la isla de Cozumel. ([www.elmundo.com.bo](http://www.elmundo.com.bo) Bolívia, sábado, 22/10/05)
- (3) Wilma **ha azotado** con especial fuerza al idílico balneario de Cancún. ([www.lun.com.cl](http://www.lun.com.cl) Chile, sábado, 22/10/2005)
- (4)...en el balneario mexicano de Cancún, una estación meteorológica automática **marcó** vientos de hasta 215 kilómetros por hora... ([www.granma.cu](http://www.granma.cu) Cuba, sábado, 22/10/05)

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (OCNEM), no tocante à avaliação do material didático de língua estrangeira, é preciso considerar até que ponto ele contempla a realidade nacional, regional e local em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Uma análise do material didático pautada em critérios claramente definidos e objetivos é imprescindível.

(MELONE, 2000 apud OCN, 2005). Sabemos que o trabalho com a variação linguística no ensino de Espanhol não é uma tarefa fácil, devido à enorme diversidade inerente a qualquer língua, por conta do seu caráter heterogêneo. No entanto, esse trabalho é de vital importância para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1999, p.47):

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística cumpre duas funções: a) ampliar a eficácia da comunicação; b) marcar a identidade social do falante. Portanto, a partir da variação, o professor apresenta aos seus alunos a realidade linguística dos usuários nativos do Espanhol.

Uma das primeiras tarefas diz respeito à discussão, e conseqüente minimização do preconceito linguístico. Conforme Santos (2002, 2005), há uma tendência de muitos alunos brasileiros conceberem a variedade peninsular (Espanha) como o modelo de língua mais adequado e perfeito. Além disso, vêm as variedades americanas de forma preconceituosa. Outra questão que deve ser esclarecida ao aluno diz respeito à ilusão de se aprender um Espanhol neutro. De acordo com López Morales (2004) e Moreno Fernández (2000), não existe tal variedade, pois se trata da abstração da realidade linguística do Espanhol. O autor propõe que a variação seja tratada no ensino de E/LE através de fatos linguísticos reais que apresentem variação. Nesse sentido, é necessário que o professor realize um trabalho de conscientização e de valorização no tocante a cada variedade. De acordo com as Orientações Curriculares de Espanhol para o Ensino Médio (2005, p.136):

O fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.

No que tange à exposição aos alunos das diversas variedades do Espanhol, é necessário que o professor propicie um contato significativo que vá muito além de curiosidades no que se refere ao vocabulário, ou a uma estrutura específica de língua. É indispensável que cada variante seja apresentada dentro de seu contexto real de uso e que, na medida do possível, o aluno possa conhecer como se caracteriza cada variante linguística no se refere a sua forma e uso. Por exemplo, o professor poderia explorar o uso

dos pronomes de tratamento em situações formais, no Espanhol peninsular. De acordo com Matte Bon (2003, p.244), há uma tendência de desaparecimento do uso de “usted” e “ustedes”, devido à frequência de uso de “tú” e “vosotros” em situações consideradas como formais, tais como: a relação entre professor e aluno, principalmente no contexto de ensino universitário; as relações com pessoas, em especial, jovens que trabalham no setor de serviços como atendentes, garçons, taxistas. Vejamos um exemplo de uma situação formal, na qual o detetive pede para tratar seu cliente por “tú” ao invés de “usted”.

(5) Luego el detective pregunta: “¿Puedo tutearlo, señor?”.

Sorprendido, el director responde: “Sí, como no”.

Y el detective dice: “Te repito: López sale normalmente al mediodía, toma TU coche, va a TU casa a almorzar, luego se acuesta con TU mujer, se fuma uno de TUS excelentes habanos y vuelve a trabajar.”

(Disponível em: <http://www.taringa.net/posts/humor>. Acesso em: 21.Jul.2012)

No planejamento das atividades, o professor pode associar as práticas de linguagem aos diversos gêneros textuais (orais ou escritos). Além disso, deve haver um ajuste coerente em relação à exposição da sua variedade aos alunos e das variedades presentes no livro didático. Caso seja necessário e oportuno, o professor poderá trazer materiais complementares para trabalhar as variedades que não tenham sido contempladas ainda em sala de aula. O professor poderia trazer músicas ou anúncios publicitários das diversas variedades do Espanhol (Espanhol da Argentina, da Colômbia, do Chile) e analisar fenômenos de variação diatópica, por exemplo, nomes de peças de roupa, uso das variantes “vos” e “tú” (Espanhol da Argentina e Espanhol de Madri). Por exemplo, a peça de vestuário “saia”, na Espanha se denomina “falda”, já na Argentina se diz “pollera”.

No ensino dos conteúdos gramaticais, para que o professor não se limite à mera exposição da norma padrão, sugerimos que haja a organização de atividades a partir de dois prismas: a) escolha de uma determinada estrutura gramatical e exposição de seus usos linguísticos nos diversos contextos de interação verbal (formais e informais); b) escolha de uma determinada função linguística e exposição das inúmeras formas que a expressam, nos diversos contextos. O professor poderia trabalhar a variação diatópica ao mostrar para os alunos que o paradigma verbal do *voseo* não é fixo, ou seja, as desinências verbais variam em três perspectivas: a) *Vóseo* Completo: utilização do pronome e da conjugação verbal voseantes (conforme exemplo 6); b) Pronominal: utilização do pronome *vos* com a conjugação do pronome *tu* (conforme exemplo 7) e c) Verbal: utilização da conjugação ou conjugações voseantes com o *tú* na posição pronominal (conforme exemplo 8).

(6) Completo: manchete do jornal uruguaio Abc de Monterrey: “**Vos tenés tu historia**”

(Disponível em: <http://www.periodicoabc.mx/editoriales/diógenes/vos-tenes-tu-historia.ph>. Acesso em 21.Jul.2012)

(7) Pronominal:

\_ **Y vos te criaste** en ese ambiente...

\_ Sí, cuando yo era chico.

(Guambia. Últimas Noticias. Antonio Dabezies (Montevideo), 2003 - Corpus de referência do Espanhol atual - RAE - Entrevista.

CREA, disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es))

(8) Verbal: voseo no presente do indicativo - “No, **tú no podés** haberte ido con ellos” (Exemplo do corpus de referência do espanhol atual – CREA, Uruguay - Disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es))

Outro aspecto que deve ser levado em consideração diz respeito ao nível de interlíngua dos alunos. Propomos que o ensino sob a perspectiva variacionista se efetive de forma gradual a partir da percepção do professor em relação ao nível dos seus alunos. Por exemplo, o professor não pode esperar que seus alunos do nível básico compreendam variações no nível morfossintático do Espanhol do México.

Estas são algumas sugestões que podem ajudar o professor no seu trabalho com a variação linguística em sala de aula. No entanto, cabe a cada professor buscar estratégias que considere mais viáveis para que seus alunos tenham um contato efetivo com o fenômeno da variação linguística e, desse modo, possam escolher de forma consciente qual variante do Espanhol devem utilizar, nos diferentes contextos comunicativos em que se encontrem. A partir da perspectiva de ensino aqui proposta, o professor fornecerá subsídios para que o aluno possa compreender a real funcionalidade e os usos linguísticos das estruturas gramaticais estudadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, acreditamos ter contribuído para esclarecer algumas questões relacionadas à variação linguística e ao ensino de Espanhol para brasileiros. Nesse sentido, julgamos ser de vital importância que o aluno tome conhecimento do fenômeno de variação e que, dessa forma, possa escolher conscientemente qual variante do Espanhol deve utilizar nos diversos contextos comunicativos.

No trabalho com a variação linguística em sala de aula, é essencial que o professor leve em consideração dois aspectos: a) apresentação das variedades do Espanhol de acordo com o nível do aluno e b) no ensino de gramática, correlação entre função-forma (funções-forma; função-formas e função-forma), considerando-se as variedades do Espanhol. Vejamos a

ilustração de cada um desses casos: a) funções-forma: o pretérito imperfeito do indicativo pode indicar habitualidade, iteratividade, cortesia, descrição, desejo, contrariedade etc; b) função-formas: expressão de ação presente em progresso: presente e a perífrase estar (presente) + gerúndio; c) função-forma: posse relacionada à segunda pessoa do singular – possessivo “tu” (antes do substantivo).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Gramática e o ensino de línguas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999.
- FIQUEROA, E. *Sociolinguistic Metatheory*. Language & Communication Library. Vol. 14. Oxford: Pergamon, 1996.
- INSTITUTO CERVANTES. **Español una lengua viva**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAVISKI, E.R.A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

- \_\_\_\_\_. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, 44. Texas, 1978.
- \_\_\_\_\_. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. *Sociolingüística*. 3ª Ed. Madrid: Editorial Gredos, 2004.
- MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. Tomo I: De la lengua a la idea. Madrid: Edelsa, 2003.
- MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 3edição. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORENO FERNÁNDEZ, M.F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, 2010.
- RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama, 1982.
- RICHARDS, Jacks C. *The role of textbooks in a language program*. New Routes, n. 4, april, 1997.
- RODRIGUES, D.S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005, 83f..
- SANTOS, H.S. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas, 2002, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/parentização do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH – USP. Inédita, 2005.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2005
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolingüística*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. *O ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- PONTES, Valdecy de Oliveira. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.