

O CONTO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A APRENDIZES BRASILEIROS DE ESPANHOL

Valdecy de Oliveira Pontes – valdecy.pontes@ufc.br

Doutor em Linguística (UFC) e Pós-doutor em Estudos da Tradução (UFSC)

Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL)

Universidade Federal do Ceará (UFC), *campus* Benfica.

Denísia Kênia Feliciano Duarte – denisiaduarte@gmail.com

Mestre em Estudos da Tradução – POET pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

RESUMO: Neste artigo, objetivamos tecer uma discussão sobre o uso do texto literário, mais especificamente do gênero conto, no ensino de Espanhol a aprendizes brasileiros, cujo foco se dará, principalmente, em função do seu uso como recurso didático para o ensino da variação linguística. Inicialmente, a partir dos pressupostos da Sociolinguística Laboviana e dos estudos de Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Picanço (2003), Kraviski (2007), Coan e Pontes (2013), Pontes (2009, 2014), Lima (2014) e Faraco (2015), analisamos a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Espanhol para brasileiros. Em seguida, propomos o uso de contos para o ensino da diversidade linguística do Espanhol e apresentamos propostas de atividades. Dessa forma, buscamos promover uma reflexão quanto à importância de se considerar o uso do texto literário no ensino da variação linguística a aprendizes de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário; Ensino de Espanhol; Variação Linguística.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar sugestões e reflexões para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira- E/LE, considerando as variedades linguísticas do Espanhol. Para isso, o ponto de partida será o trabalho com contos como recurso para o ensino das variáveis linguísticas e suas variantes¹, visando a que o aluno possa estar ciente do fenômeno de variação linguística. Essa questão é de extrema relevância para que o discente tenha conhecimento sobre o uso efetivo da língua, considerando os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, e não esteja limitado ao que está escrito nos livros didáticos e gramáticas prescritivas.

Na primeira parte deste trabalho, a partir dos pressupostos da Sociolinguística Laboviana e dos estudos de Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Picanço (2003), Kraviski (2007), Coan e Pontes (2013), Pontes (2009, 2014), Lima (2014) e Faraco (2015), analisamos a

¹ Labov (1978, p.02) afirma que são variantes os enunciados que possuem o mesmo significado referencial, ou seja, o mesmo significado representacional ou estado de coisas: “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade”. O autor ratifica o princípio da equivalência semântica e destaca ser necessário que, como variantes de uma regra variável, se aceitem enunciados que possuam o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto, mas não rigorosamente o mesmo significado.

abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Espanhol para brasileiros. Em seguida, propomos o uso de contos para o ensino da diversidade linguística do Espanhol e, por último, apresentamos propostas para o ensino da variação linguística na Língua Espanhola através de contos.

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebemos o fenômeno de variação como uma realidade social. A variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição, conforme Labov (1978). Company Company (2003) destaca que a possibilidade de escolha entre uma forma linguística e outra ocorre geralmente: (i) entre dois grupos de falantes; (ii) em um mesmo falante, com a possibilidade de escolha entre duas estruturas; (iii) na escolha de uma estrutura em uma determinada situação social comunicativa. De acordo com Labov (1978), as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, averiguamos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005), retomando a proposta de Coseriu (1976 [1968]), classifica essas variações como diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico), diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como escolaridade, estrato social, etnia etc) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, julgamos 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.

No que diz respeito ao ensino da Língua Espanhola, esse foi introduzido no currículo escolar brasileiro no ano de 1942. Segundo aponta Picanço (2003), a inclusão do Espanhol na época se justificou pela necessidade de fortalecer o espírito patriótico, representativo de uma nação com uma história de lutas pela unidade de seu povo e uma literatura mundialmente consagrada: a Espanha. Em seu sinuoso percorrido, essa língua passou por períodos, nos quais praticamente desapareceu das salas de aula (nas décadas de 60 e 70) até seu retorno (na década de 80) e consolidação como disciplina escolar, nos anos 90.

Em prol dos ideais nacionalistas, a partir da década de 30, o governo promove e incentiva a produção de materiais didáticos editados no Brasil, surgindo assim, junto com a disciplina de Língua Espanhola, as primeiras obras destinadas a seu ensino nas escolas públicas do país. Apesar da orientação governamental do ensino pelo método direto, o qual abolia o uso da língua materna na sala de aula, até 1960, predominavam os materiais com viés na gramática/tradução. Na visão de Picanço (2003), as atividades nessa época incluíam exercícios de tradução e versão tradicionais, e o modelo linguístico predominante, quando não o único, era o Espanhol peninsular, em especial o madrileno. Nas práticas pedagógicas, no entanto, havia uma tendência ao uso de métodos chamados *ecléticos*, uma mistura da abordagem tradicional e do método direto.

Esse cenário se prolongou discretamente nos anos de 60 e 70, devido ao desaparecimento do Espanhol em praticamente todas as escolas e, em consequência, as editoras perdem interesse na publicação de materiais para essa finalidade. Pode-se dizer que, para a disciplina de Espanhol, o método direto, tanto na sala de aula quanto nos livros didáticos, pouco vingou no contexto escolar brasileiro.

Já no seu retorno ao âmbito educacional, nos anos 80, o Espanhol é incorporado sob a bandeira do enfoque comunicativo, em especial a partir da segunda metade da década, porém, na prática, sofre forte influência do estruturalismo linguístico. O uso da Língua Materna retoma espaços na sala de aula, mas a prática tradutória, fortemente associada ao método gramática/tradução, ficará no esquecimento nessa década e nas subsequentes.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas pelo movimento de importação de livros didáticos elaborados com base na abordagem comunicativa, muitos deles provenientes da Espanha. A diversidade de obras oferecidas para o mercado brasileiro permitia ao professor um leque de possibilidades na escolha de materiais, entretanto, a maioria dos livros não era adequada à realidade escolar e sociocultural dos aprendizes, além do preço ser elevado e haver dificuldades para a importação. Apesar das dificuldades, os livros importados foram as poucas ferramentas de apoio dos professores durante a primeira metade da década de 90. A partir de 1995, começaram a surgir vários livros publicados por editoras brasileiras, nos quais se percebiam algumas das características que identificam o enfoque comunicativo como, por exemplo: diálogos que remetem ao contexto real dos aprendizes; diversas avaliações do mesmo assunto; e tarefas que instigam a interação entre os alunos.

Na atualidade, segundo dados oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela distribuição de obras didáticas de todos os componentes curriculares. A escolha desse material é feita em consenso pelos professores da rede pública, responsáveis pela disciplina, e renovada a cada três anos. O

PNLD envia exemplares de amostra das coleções autorizadas às escolas para que os professores possam avaliar e selecionar as mais adequadas à realidade e ao contexto no qual estão inseridos os seus alunos. Segundo Rojo (2013), no que tange aos livros distribuídos a partir de 2011, eles são considerados “livros novos”, sobre os quais, quase não há estudos dispensados em relação ao seu currículo e suas metodologias de ensino.

No que se refere ao trabalho com a variação linguística, Lima (2014) afirma que o livro didático não deve apresentar este tema apenas para cumprir uma exigência formal, mas deve haver um compromisso no que diz respeito a sua defesa e discussão. Conforme Faraco (2015), os livros abordam a variação linguística, de forma superficial, restrita a exemplos de variação geográfica e excluem a variação social que é, uma questão a ser explorada, já que esta serve de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes à cada comunidade de fala. Por exemplo, para González (2015, p. 244): “a distinção entre norma culta e norma-padrão é extremamente importante para uma pedagogia de língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que os falantes “mais cultos” usam em suas interações sociais e aquilo que é preconizado como “o certo””.

Por outro lado, 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 Língua Estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Kraviski (2007), Coan e Pontes (2013) e Pontes (2009, 2014). 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 (2003), 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 (2003) assevera 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. Nas palavras de Labov e Harris (1986, apud Bortoni-Ricardo, 2005, p.181): “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante”.

Na concepção de Pontes (2009) e Francis e Pontes (2014), nos livros didáticos de Língua Espanhola, há predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo

a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua 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. Para Rodrigues (2005), o livro didático de Língua Estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas, quer dizer, 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. Corroborando esta questão, González (2015, p. 245) reitera que: "é necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua". Coelho et al. (2015) propõem, ainda, uma reflexão sobre a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, a partir das diferentes variedades da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

Ao analisarmos os livros didáticos de Espanhol, verificamos que a variedade privilegiada, quase que unicamente, é a variedade paulista. A rigor, as variações ocorrem com maior ênfase no nível lexical, seguido do fonético, e, por último, do morfossintático, conforme Pontes (2014). Esta riqueza de diversidade não tem sido levada em consideração no ensino em muitas instituições, e, tampouco, é contemplada a contento nos manuais didáticos. Porém, é de suma importância explorá-la na hora de ensinar Espanhol como Língua Estrangeira, pois, muitas vezes, os manuais apresentam somente uma única variedade do Espanhol como se a língua fosse um bloco homogêneo, conforme afirma Kraviski (2007). De acordo com a autora, quando os livros didáticos explicitam as variedades americanas, o fazem de forma superficial e elas aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade.

No entanto, é imprescindível que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol. Desse modo, o livro didático não deve ser a única fonte de *input* no ensino de língua. Pois, para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCN - EF): "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" (BRASIL, 1998, p. 47). Ademais, é salutar que o professor complemente o conteúdo, abordado pelo livro didático, com outros

materiais, inclusive autênticos², como *input* para aperfeiçoar o trabalho com a variação linguística.

Por fim, no sentido de suprir essa lacuna na abordagem do ensino da variação linguística, a partir de uma perspectiva sociolinguística, o professor poderia elaborar atividades e/ou propostas didáticas, considerando as orientações dos documentos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil (Parâmetros Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais). Dessa forma, para direcionar a elaboração de propostas, selecionamos as orientações desses documentos em relação ao viés sociolinguístico. Assim, de acordo com os PCNEM (2000, p. 28), o aluno de Língua Estrangeira deve:

- Saber distinguir as variantes linguísticas;
- Escolher o registro adequado à situação, em que se processa a comunicação;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em relação aos aspectos sociais e/ou culturais.

As orientações das OCNEM (2006), sobre o tratamento dado à variação linguística da Língua Espanhola, também, poderão nortear o professor no desenho de atividades. Assim, expomos um pequeno resumo dessas orientações para uma melhor sistematização:

- Considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de Espanhol e estimular essa reflexão;
- Expor os estudantes às variedades sem reproduzir dicotomias simplistas e redutoras, tampouco, propagar preconceitos linguísticos;
- Abordar a variedade desde os níveis iniciais, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático.

Na próxima seção, propomos o uso do gênero conto como recurso didático para o desenho de propostas e/ou atividades que contemplem a tratamento do fenômeno de variação linguística.

3 O USO DE CONTOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes de falar, especificamente sobre o gênero conto como recurso didático para o ensino da variação linguística, exporemos considerações sobre o estudo dos gêneros. Para Bazerman (1994), podemos entender como gênero o que as pessoas reconhecem como gênero, seja na institucionalização ou pela denominação, em cada momento do tempo. Bronckart (2001) expõe que os gêneros possuem uma identidade e são entidades fortes, visto que, nas produções textuais,

²Segundo Kramsch, o termo 'autêntico' é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação. (KRAMSCH, 1993, p.175).

nos condicionam a tomadas de escolhas que não devem ser aleatórias ou totalmente livres. Desse modo, o uso de gênero, no ensino de línguas, possibilita que o aluno tenha consciência de que a língua tem restrições de usos, por exemplo, não podemos dizer *casa a* no lugar de *a casa*, isto é, mudar a ordem *artigo-substantivo*.

Nessa perspectiva, nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19) “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Portanto, hoje, “a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais”. Por conta disso, devido a essa flexibilidade inerente à categoria de gênero, buscamos trabalhar com o gênero conto, considerando a natureza dinâmica, social e linguística.

Marcuschi (2011, p. 20) assevera que todo gênero se realiza em textos, sejam eles orais ou escritos, pois “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Para Kress (2003, p. 87), os textos são o “resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”.

Isto posto, concebemos como um fator importante tanto para o gênero quanto para a língua, a sua natureza dinâmica e heterogênea. Considerando esta questão, Marcuschi (2011, p. 20) ressalta que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”, o que está de acordo com a visão de Bazerman (1994) de que os gêneros são fatos sociais e não somente fatos linguísticos, concepção adotada para esta pesquisa.

No que diz respeito ao gênero como instrumento de ensino de línguas, na acepção de Rabardel (1995), para que a interação verbal ocorra de forma eficaz por intermédio do gênero, este deve ser apropriado pelo sujeito para que ele possa conduzir a atividade languageira. De acordo com Bronckart (2001), a apropriação dos gêneros é um instrumento crucial de socialização, de possibilidade de inserção prática dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas. É nesta perspectiva que propomos o uso do gênero conto como instrumento de ensino da língua espanhola, pois, como Nascimento e Saito (2005), consideramos o gênero, de modo geral, como um objeto de ensino e aprendizagem que não se limita a estruturas gramaticais, ou seja, este possibilita o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradoras.

Cristovão et al. (2006, p. 44) afirmam, ainda, que conhecer um gênero é “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente-produtor a tomar

decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto”. Nesse sentido, Para Barros (2012, p. 70), ao dominar um gênero, o indivíduo “não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também, um instrumento cultural.” Portanto, propomos o ensino da variação linguística em Língua Espanhola por meio do gênero conto, com o intuito de conceber a língua como interação social.

No que toca a esse gênero, o compreendemos como um texto literário. De acordo com Mota (2013, p. 2), “os textos literários também ocupam um lugar de importância, porque ao se trabalhar com textos literários nas aulas de LE, o seu valor estético aguça a imaginação, constituindo-se como um caminho necessário para a didática nas aulas de línguas materna ou estrangeira”. Sendo assim, julgamos que este tem um papel relevante no ensino, já que o trabalho com o texto literário pode aguçar a imaginação e ser uma trilha para a didática no ensino de línguas.

Para Santoro (2007, p.11), “língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua”. Nesta perspectiva, ao pensar sobre o texto literário e a sua funcionalidade diante do ensino de línguas, consideramos ser pertinente o uso desses em sala de aulas. Conforme Mendonza (2007, p.67), este pode motivar o aluno a “inferir, sistematizar referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos”. Portanto, os contos vêm a ser um instrumento de união entre o texto literário e o ensino. Além disso, é um texto comunicativo que possibilita o aluno pensar em Língua Estrangeira e explorar seus aspectos culturais, sociais, linguísticos etc.

De acordo com Cortázar (1974, p. 147), há três acepções de contos: a) relato de acontecimento; b) narração oral ou escrita de um acontecimento falso; e c) fábula que se conta às crianças para diverti-las. Deste modo, o conto é um texto narrativo que nos permite contar alguma coisa, cuja natureza narrativa configura um modo de interação comunicativa. Para Fiorussi (2003, p.103) “Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado”. Conforme Duarte (2014, p. 22, tradução nossa)³, “o conhecimento dos elementos que compõem a narrativa, junto a proposta do professor possibilita uma maior possibilidade de que o aprendiz compreenda

³ Citação original: “El conocimiento de los elementos que componen la narrativa, junto la propuesta del profesor, possibilita una mayor posibilidad de que el aprendiz comprenda estos textos, además de poder trabajar las estructuras lingüísticas y los aspectos culturales.” (DUARTE, 2014, p. 22)

estes textos e possa trabalhar estruturas linguísticas e aspectos culturais”. Logo, concebemos o gênero conto como uma prática interativa com um papel social importante.

Ainda no que tange ao gênero conto, Gaignoux (2014, p.216) afirma que “a finalidade primeira desse gênero literário é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero”. A autora, também, acrescenta que “o trabalho com esse gênero na sala de aula pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura quanto pela análise textual, levando-o a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto” (GAIGNOUX, 2014, p.216).

Vale ressaltar que optamos, especificamente, ocupar-nos com o conto moderno, considerando a sua disponibilidade no ambiente virtual e que ele possui entre as suas características: a) mistura de realidade e ficção; b) presença de obstáculos ou problema para serem resolvidos; c) linguagem inovadora; d) resgate de valores clássicos; e) história curta; f) apresentação de um momento significativo da vida do personagem principal (GOTLIB, 1985). Logo, consideramos que, devido a esses traços, esse tipo de narrativa torna-se atrativa para o leitor.

No tocante às vantagens do texto literário para o ensino de Língua Estrangeira, Sitman e Lerner (1996) afirmam que este tipo de texto pode desenvolver a consciência do uso da linguagem em suas distintas manifestações, visto que sua linguagem é apresentada em um contexto autêntico, em registros e dialetos variados, enquadrada dentro de um marco social. Para Duarte (2014), o uso de contos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira pode potencializar a compreensão da língua, pois são mostras autênticas da língua, nas quais podemos encontrar elementos como metáforas, ditados populares, casos concretos de variação etc.

Em relação ao uso do gênero conto como recurso didático, pontuamos que este, por ser um material autêntico, apresenta um leque de possibilidades em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos. Corroborando esta questão, Plaza (2007) salienta que os materiais autênticos como recurso didático trazem grandes possibilidades didáticas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Para além disso, o autor ressalta que esses textos podem resultar atrativos para os estudantes e, por apresentarem a língua natural, possibilita uma maior motivação e aproximação destes com os falantes nativos.

Plaza (2007) elenca as seguintes vantagens: a) Ajuda a amenizar e dinamizar a aula; b) Motiva o aluno, por ser uma mostra genuína de uma língua, a uma realidade e uma cultura diferente da sua; c) Aviva a curiosidade; d) Aproxima o aluno de aspectos socioculturais da realidade hispânica, conscientizando-o de que uma língua não é apenas regra gramatical ou vocabulário, senão um meio pelo qual as pessoas se comunicam e compreendem o mundo; e) Permite que o

professor escolha o material em função do seu conhecimento das características e motivações do grupo específico ao que vai dirigido.

Então, vemos esse gênero literário como um recurso didático para o ensino de casos concretos de variação e mudança linguística da Língua Espanhola, pois conforme Faraco (2002), ao contrário de alguns tipos de textos, outros textos, como o literário, podem apresentar recursos expressivos (dialetais, socioletais etc) de uma variedade não padrão da língua.

A opção por se trabalhar com contos literários justifica-se pelo fato de o texto literário nos oferecer um vasto repertório de variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas, difícil de conseguir, conforme Naranjo e García (2000). Vale destacar, ainda, a dificuldade para se trabalhar com *corpora* de dados orais que dessem conta da diversidade linguística de todos os países hispânicos. De acordo com Silva (2009), mesmo que, na atualidade, haja uma gama de bancos de dados orais da Língua Espanhola, há diversidade no que diz respeito à metodologia para a coleta dos dados, ao estilo e às datas. Para além disso, o acesso para os pesquisadores/professores limita-se à consulta via internet e à aquisição em formato de mídias. Segundo Sánchez Lobato (1996, p.237): “na manifestação escrita é mais factível, por sua reflexão, reconhecer a norma do sistema da língua, a norma (valor sociocultural) que coesiona todo o sistema espanhol”. Há certas variantes que não estão presentes em *corpus* de língua oral. Por exemplo, seria difícil explicar de forma satisfatória o emprego do imperfeito narrativo, pois este uso não aparece no Espanhol falado, restringe-se às narrativas escritas, conforme Gutiérrez Araus (1997).

Com o objetivo de exemplificar as potencialidades do gênero conto, para o ensino da variação linguística, na próxima seção, exporemos sugestões de atividades para a abordagem de casos concretos de variação, no âmbito do ensino de Espanhol a aprendizes brasileiros.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

No planejamento das atividades, o professor pode associar as práticas de linguagem aos diversos gêneros textuais (orais ou escritos). Além disso, deve haver adequação 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. Vejamos algumas propostas de atividades, a partir do gênero conto, para o ensino de casos concretos de variação linguística, no ensino de Espanhol a brasileiros:

- (i) O professor poderia trazer microcontos 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”;
- (ii) 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). Por exemplo, os valores aspectuais do pretérito perfeito composto do indicativo (PPC), na variedade mexicana, a partir do conto *! Diles que no me maten!*, do escritor mexicano Juan Rulfo ; b) escolha de uma determinada função linguística e exposição das inúmeras formas que a expressam, nos diversos contextos. Por exemplo, o uso do pretérito perfeito simples (PPS) e do PPC para expressão de passado no conto *Sólo vine a hablar por teléfono* do escritor colombiano Gabriel García Márquez.
 - (iii) 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) Voseo completo: utilização do pronome e da conjugação verbal voseantes; b) Pronominal: utilização do pronome vos com a conjugação do pronome tú; c) Verbal: utilização da conjugação ou conjugações voseantes com o tú na posição pronominal. Para isso, poderia escolher trechos dos contos “bruja”, “el móvil” e “las armas secretas” do escritor argentino Julio Cortázar.
 - (iv) A partir de diálogos entre personagens de contos hispanos, o professor poderia explorar os usos dos pronomes de tratamento, destacando que Espanha e América não são dois blocos homogêneos;
 - (v) Os usos e motivações extralinguísticas e históricas, para o uso de um pronome “vosotros” frente a “ustedes”, poderiam ser contemplados, a partir da comparação de diálogos de um conto do espanhol Camilo José Cela e outro do escritor chileno Roberto Bolaño;
 - (vi) O professor poderia explorar a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, nas diferentes variedades da Língua Espanhola, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo pode utilizar-se de uma ou outra variante, considerando os condicionamentos e o entrelaçamento social e valorativo de cada variante. Para isso, a título de ilustração, sugerimos explorar o conto mexicano “! Diles que no me maten!” e o seu curta-metragem, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=08g0qnhTpE8>.

Para além da exposição de sugestões, no sentido de articular as orientações sociolinguísticas, presentes nos documentos oficiais (PCNEF, PCNEM e OCEM), com uma demonstração prática que mostre o uso de contos no ensino da variação linguística na sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), ilustraremos o desenho da proposta didática da última sugestão apresentada (VI). Exploraremos a variação entre o pretérito perfeito simples (indicativo) e o pretérito perfeito composto (indicativo) no Espanhol mexicano, a partir do fragmento do conto ¡Diles que no me maten!, do escritor Juan Rulfo. Vejamos:

Entonces **pensó** que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. **Dejó** caer otra vez los brazos y **entró** en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

-Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero solo **salió** la voz: -¿Cuál hombre? **-preguntaron.**

-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos **mandó** a traer.

-Pregúntale que si **ha vivido** alguna vez en Alima **-volvió** a decir la voz de allá adentro.

-¡Ey, tú! ¿Que si **has habitado** en Alima? **-repitió** la pregunta el sargento que estaba frente a él.

-Sí. Di leal coronel que de allá mismo soy. Y que allí **he vivido** hasta hace poco.

-Pregúntale que si **conoció** a Guadalupe Terreros.

-Que diz que si **conociste** a Guadalupe Terreros.

-¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo **conocí**. Ya **murió**. (Fragmento do conto ¡Diles que no me maten!)

Quadro 1 – Proposta de atividade

NÍVEL:	2º ano do Ensino Médio
TEMPO:	Aproximadamente 50 minutos.
ORIENTAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA:	1. “Saber distinguir as variantes linguísticas” (PCEM, 2000). 2. “Considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de espanhol e estimular essa reflexão” (OCEM, 2006).
GÊNERO TEXTUAL:	Conto
CONTEÚDO	Pretérito Perfeito Simple (PPS) x Pretérito Perfeito Composto (PPC)
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:	1. Passar o curta-metragem do conto “Diles que no me maten”(https://www.youtube.com/watch?v=qKoFQwcnojE), pedir que os alunos leiam o fragmento (VER O TEXTO ACIMA), logo, discutir a temática e o conteúdo; 2. Identificar os valores e os distintos contextos de uso dos pretéritos (PPS e PPC) na variedade mexicana; 3. Analisar se o uso dos marcadores temporais está de acordo com a norma padrão ou se sofre variação na variedade mexicana; 4. Propor a tradução do fragmento, para o público argentino (adulto), e sua publicação no blog: “traducción de cuentos en Brasil”. Na atividade tradutória, o professor pode considerar, ao contrastar as variedades do espanhol (mexicana e argentina), algumas orientações dos autores, explicitados na seção teórica deste artigo. Por exemplo, Coelho et al. (2015) sugerem uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística, a partir das diferentes variedades da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

ORIENTAÇÕES PARA A TRADUÇÃO DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA:	<ol style="list-style-type: none">1. O professor deve oferecer informações sobre o autor e seu país, além de aportar conhecimentos socioculturais das comunidades mexicanas e argentinas (uso de textos auxiliares);2. Antes da tradução, o professor deve propor uma atividade em grupo para que os alunos analisem os seguintes aspectos da proposta de tradução:<ol style="list-style-type: none">(i) objetivo da tradução;(ii) função do conto na cultura argentina;(iii) lugar, tempo, meio;(iv) público receptor.4. Analisar a tradução dos pretéritos de cada grupo para o Espanhol argentino, considerando a função de cada forma, os condicionamentos (linguísticos e extralinguísticos) e o entrelaçamento social e valorativo de cada variante;5. Por fim, os alunos, em grupos, antes da publicação no blog, realizarão a revisão da tradução.
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ponderamos que o conto não deve ser subutilizado nas aulas de Língua Estrangeira, ou seja, não podemos explorar somente os aspectos de análise e descrição da língua. Logo, antes de qualquer análise, é importante que examinemos questões inerentes à estrutura e funcionalidade do gênero, bem como a compreensão leitora.

No que tange ao ensino da variação linguística, no âmbito do ensino de Espanhol a aprendizes brasileiros, vemos o gênero conto como um recurso didático significativo para o ensino de casos concretos de variação e mudança linguística da Língua Espanhola, pois esse gênero, geralmente, traz uma gama de recursos expressivos (dialetais, socioletais, etc), das variedades de uma língua, que podem ser explorados em sala de aula, conforme Naranjo e García (2000).

É necessário considerar, também, que, como professores de Espanhol como Língua Estrangeira, deparamo-nos com muitos problemas, entre eles: (i) a reduzida carga horária; (ii) a dificuldade de adequar o uso dos textos com o que nos solicitam os currículos dos centros de línguas e as escolas. No entanto, se o docente conseguir explorar ao máximo das potencialidades do gênero conto, concluímos, como Sanz (2006), que os aprendizes estarão aptos para ler outros gêneros textuais, além de saber utilizar a Língua Estrangeira estudada, nos diversos contextos pragmático-discursivos, analisados no conto.

7 REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de avaliação. 366f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.
- BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: **Freedman & Medway. Rethinking genre**. London: Taylos & Fracis, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRONKCART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo**: quem ensina qual variante a quem? Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999. p. 117-141.
- COAN, M.; PONTES, V. O. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, Cascavel, v. 9, n. 18, p. 179-191, 2º sem. 2013. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079>. Acesso em: 5 maio. 2014.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. et al. **Para conhecer Sociolinguística** (Coleção para conhecer Linguística). São Paulo: Contexto, 2015.
- COMPANY COMPANY, C. ¿Qué es un cambio lingüístico? En: COLOMBO, F. y SOLER, M. Á. (coords.). **Cambio lingüístico y normatividad**. México: UNAM, 2003. p. 13-32.
- CORTÁZAR, Julio. **Del cuento breve y sus alrededores, en último round**. México: Siglo XXI, 1974.
- COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de A. Barbieri. NASCIMENTO, Elvira Lopes; SANTOS, Aparecida M. dos. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n.1, p. 41-76, 2006.

DUARTE, D. K. F. **El uso de los cuentos para la Enseñanza de los pretéritos en Español como Lengua Extranjera**: una propuesta sociolingüística. 2014. 63f. Monografia (Graduação em Letras-Espanhol) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19 – 30.

FIORUSSI, André. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p.103.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na sala de aula: trabalhando o gênero conto. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 3, 2014, Rio de Janeiro. **Cadernos dos CNLF**, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014. p. 207-223.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225 – 248.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arco/Libros, 1997.

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) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

LIMA, Ricardo Joseph. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIERA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115 – 132.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In **Cuadernos de Educación** 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007, p. 140.

MOTA, C. J. A literatura como ferramenta didática no Ensino de LE. In: FORUM ENTIDADES E ALTERIDADES, 2013, Itabaiana. **Anais do VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade**. Itabaiana: UFS. 2013. p. 1-8.

NARANJO, Fina García y GARCÍA, Concha Moreno. Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. En: **Actas del XI Congreso de ASELE**. Zaragoza, 2000, p. 819-829.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina B. (Org). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

PICANÇO, D. C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PLAZA, C. F. **Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE**. 2007. p. 2362-2370. Disponível em: <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PONTES, V. O. **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.

PONTES, V. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução**, N° 48, Novembro: 2014.

PONTES, V. O.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Mutatis Mutandis** v. 07, Medellín, 2008, p. 83-99, 2014.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Université de Paris 8, 1995.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa**. 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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.

SANTOS, H. S. **Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/parendizagem 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.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura**: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SITMAN, R.; LERNER, Y. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ÁSELE, 5., 1996, MÁLAGA. **Actas del Congreso Internacional de Ásele**. Málaga: ÁSELE. 1996. P. 227-233.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

Title

The short story as a pedagogical resource for the teaching of linguistic variation to Brazilian learners of Spanish.

Abstract

In this paper, we intend to discuss the use of literary texts, more specifically of the short story genre, in the teaching of Spanish to Brazilian students. The focus will be mainly its use as a pedagogical resource for the teaching of linguistic variation. Based on the findings of Labov and Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Picanço (2003), Kraviski (2007), Coan and Pontes (2013), Pontes (2009, 2014), Lima (2014) and Faraco (2015), we analyze the approach to linguistic variation adopted by Spanish textbooks for Brazilians. Next, we propose the use of short stories to teach the Spanish linguistic diversity and present activity proposals. Thus, we seek to promote the reflection on the importance of considering the use of literary texts in the teaching of linguistic variation.

Keywords

Literary Texts; Spanish Teaching; Linguistic Variation.

Recebido em: 29/03/2018.

Aceito em: 20/04/2018.