

O ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO:

QUEM ENSINA QUAL VARIANTE A QUEM?

Talia Bugel

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada

Orientador: Jose Carlos Paes de Almeida Filho

IEL - UNICAMP

Talia Bugel

**O ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO:
QUEM ENSINA QUAL VARIANTE A QUEM?**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada na Área de Ensino
- Aprendizagem de 2ª Língua e Língua
Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de
Almeida Filho

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1998

FICHA CATALOGRÁFICA

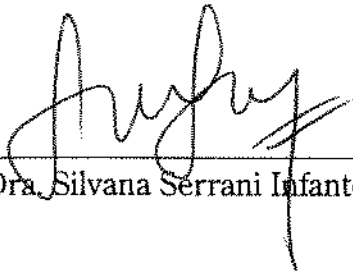
B865e Bugel, Talia
O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? / Talia Bugel - - Campinas, SP: [s.n.], 1998

Orientador: José C. P. de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Língua espanhola - estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda linguagem. 3. Língua espanhola - dialetos. I. Almeida, José Carlos P. de II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador



Profa. Dra. Silvana Serrani Infante



Profa. Dra. Beatriz Gabbiani

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por TALIA ALISSA BUGEL GANS

e aprovada pela Comissão Julgadora em
01 / 06 / 98.

Almeida

*Para meu pai, Eugenio e para minha mãe, Tirza,
vindos do tcheco, croata, polonês, hebraico, yídiche, primeira geração de
falantes nativos de espanhol, minha língua materna.
E para minha irmã, Clío, exploradora de linguagens outras.*

Muito obrigada:

- Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa recebida desde março de 1992 até maio de 1994.
- Ao pessoal administrativo e da biblioteca do IEL.
- Às autoridades do Parlamento Latino-Americano, pelas autorizações de afastamento por ocasião dos meus compromissos na Unicamp.
- À Míriam Xavier de Oliveira, pela cuidadosa diagramação.
- Aos professores Neide e Mario González (USP) e ao professor Martins (Faculdade Ibero-Americana) pela receptividade e as valiosas informações fornecidas.
- Aos meus professores uruguaiois que me iniciaram na lingüística e particularmente aos doutores Adolfo Elizaincín, Luis Behares e Beatriz Gabbiani, pelo apoio e o envio de artigos.
- Às minhas amigas colegas uruguaiois, Virginia Bertolotti, Claudia Broveto e Magdalena Coll, pelo apoio pessoal e profissional, as sugestões bibliográficas, a compra de livros e o envio de artigos.
- À professora doutora Marilda Cavalcanti, coordenadora da CPG em 1995, por uma conversa fundamental, na hora certa.
- Às minhas amigas, colegas brasileiras, Maria Paula Frota pela leitura atenta de partes deste trabalho, Graciela Foglia tanto pelas inúmeras e proveitosas conversas, quanto pelas defumadas e bem regadas intuições baralhadas sobre o assunto desta dissertação, Luzia Araújo e Cristina Rodrigues pelo apoio em momentos difíceis deste processo.
- A Gustavo Diverso, Carmen Mercado, Nestor Coelho, Wagner Ramalho, Eliane Freire, Daniel Carranza, Marise Carrari, Alexandre Barbosa, Juan Esquivel e os outros amigos, pela companhia, o interesse, o apoio - pessoal e virtual -, a paciência e a compreensão ao longo da escrita deste trabalho.
- À professora doutora Silvana Serrani, pelas importantes contribuições por ocasião da qualificação do projeto desta dissertação.
- Aos coordenadores e professores dos Institutos pesquisados; sem a colaboração daqueles que colaboraram, esta pesquisa não poderia ter sido elaborada. Além do mais, sem eles, meu trabalho teria menos sentido.
- Aos meus pais e à Clío pela confiança e todos os sustentos imprescindíveis - material, intelectual, espiritual e afetivo.
- À Hebe M. Nicolau, pela escuta e também pela fala e pela transferência; pelo carinho, o cuidado e o apoio essenciais.
- Ao meu orientador, José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo estímulo e o apoio sem limites, por sua orientação responsável e respeitosa, dialogada e corajosa; enfim, porque trabalhar ao seu lado foi uma experiência intelectual, acadêmica e humana extremamente enriquecedora.

Las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos.

Cervantes

SUMÁRIO

Resumo	9
Capítulo 1 - Apresentação geral da dissertação	11
Capítulo 2 - As variantes do espanhol na Espanha e na América: o tratamento dado pela filologia, pela dialetologia e pela sociolinguística, à questão	23
2.1 - Origens das variantes americanas do espanhol	26
2.2 - As reações culturais face às variantes linguísticas	36
2.3 - Descrição gramatical das variantes escolhidas para estudo	49
2.3.1 - Descrição fonológica	50
2.3.2 - Descrição sintática	64
Capítulo 3 - A interação de variantes do espanhol em sala de aula: um tópico de pesquisa em linguística aplicada	71
3.1 - A pesquisa em linguística aplicada	73
3.2 - As diferentes abordagens no ensino de línguas	78
3.3 - O ensino de espanhol em São Paulo nos últimos 30 anos	91
Capítulo 4 - Variantes diferentes em situação de ensino	99
4.1 - As propostas de materiais didáticos adotados nos cursos de espanhol para falantes de portugueses	100
4.1.1 - Análise da proposta do <i>Manual de español</i>	103
4.1.2 - A proposta de <i>Vamos a hablar</i>	109
4.1.3 - A proposta de <i>ven</i>	113
4.1.4 - A proposta do <i>Curso dinámico de español</i>	128
4.1.5 - Resumo da análise das séries didáticas	131
4.2 - A perspectiva dos protagonistas da interação de variantes em situação de ensino/aprendizagem	132
4.2.1 - Análise das entrevistas realizadas junto aos coordenadores	134
4.2.2 - Análise das entrevistas com professores dos Institutos onde foi desenvolvida a pesquisa	146

4.2.3 - A perspectiva dos alunos em relação à língua aprendida e suas variantes	161
4.2.4 - Resumo da análise das entrevistas realizadas com coordenadores e professores, e do questionário aplicado aos alunos	166
4.3 - A prática docente na sala de aula	170
4.3.1 - Análise da prática docente em três turmas do Instituto A.....	171
4.3.2 - Análise da prática docente em três turmas do Instituto B	179
4.3.3 - Institutos C e D	185
4.3.4 - Resumo da análise da gravação das aulas assistidas	185
Capítulo 5 - Conclusões	187
Resumo traduzido	195
Bibliografia citada	197
Bibliografia consultada	201

RESUMO

O ensino/aprendizagem de espanhol é prática antiga no Brasil, porém nas duas últimas décadas vários acontecimentos marcaram decisivamente seu rumo: em 1985, foram criados os Centros de Línguas na rede pública, incluindo o espanhol; em 1986 instaurou-se o ensino obrigatório da língua no 1º e 2º graus, no Estado de São Paulo; em 1991 foi assinado o Tratado de Assunção - a integração torna-se manifesta nos planos político, económico, social e cultural. O país explicita sua necessidade de se comunicar satisfatoriamente - em termos lingüísticos - com os países vizinhos, falantes de uma língua estrangeira.

Contudo, nota-se uma defasagem no que diz respeito ao enfoque adotado para tratar do ensino/aprendizagem de espanhol nesse novo contexto. O ponto de referência continua sendo a Península, como parâmetro lingüístico e cultural. Os materiais didáticos elaborados na Espanha dominam o mercado e as instituições de ensino, ainda oferecendo insumos que se afastam das necessidades dos alunos brasileiros que precisam estabelecer contato com seus vizinhos latino-americanos.

A abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas coloca a necessidade de se ir além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, argumentando que saber uma língua implica um conhecimento de estratégias reais de uso e uma familiarização com aspectos culturais e pragmáticos da língua. Essas colocações exigem considerar as línguas não como blocos homogêneos e estáveis, mas como sistemas dinâmicos com variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas, acerca das quais os alunos precisam ter consciência, com o objetivo de entender seu significado e seu uso pelos diferentes grupos sociais com os quais virão a ter contato.

Nesse contexto, o ensino de espanhol a partir de materiais didáticos que focalizam a variante castelhana peninsular revela-se incoerente com a situação vivenciada atualmente no Brasil. Temos hoje, na cidade de São Paulo, um importante contingente de falantes nativos de variantes americanas da língua, que atuam como docentes em prestigiosos institutos de línguas da cidade, constituindo-se em modelos vivos da língua e cultura dos países latino-americanos. Da interação desses professores com os materiais didáticos peninsulares surge uma situação didática lingüística nova que é a que analisamos nesta dissertação.

A análise foi desenvolvida no marco da pesquisa interpretativista e focalizou três

âmbitos simultaneamente: a) avaliação dos materiais didáticos utilizados atualmente nos institutos particulares de ensino de espanhol para adultos, em termos da variante de espanhol apresentada; b) entrevistas com coordenadores e professores que atuam hoje nesses institutos, e questionários aos alunos; c) gravações de aulas com anotações de campo, com o objetivo de oferecer exemplos da interação das variantes na sala de aula alegadamente comunicativa.

Da análise surge que prevalece hoje uma situação de instabilidade, na qual os professores renunciam parcialmente às suas variantes maternas. Os argumentos alegados abrangem da necessidade de se ensinar uma “língua padrão” supostamente homogênea - e persistentemente identificável com o castelhano peninsular - até a pretensão de possibilitar aos alunos “o domínio de todas as variantes”. As interferências da variante materna dos professores são inúmeras, no primeiro caso; as “lacunas” de conhecimento abundam no segundo, devido à impossibilidade dos docentes de trabalhar com vários dialetos que para eles são “estrangeiros”. Ou seja, nenhum dos objetivos colocados pelos responsáveis das instituições, no que diz respeito às variantes da língua, é alcançado.

Precisamos ter em conta que todos os docentes estão afastados dos seus grupos de referência lingüística, interagindo com falantes de outras variantes e sob a influência da imersão no português do Brasil. Não procuramos nem argumentamos a favor de uma “pureza” lingüística. No entanto, consideramos necessária uma tomada de decisões a esse respeito, baseada na reflexão crítica e não mais produto das circunstâncias - trabalhistas, de mercado e outras. Só nessa medida será possível oferecer aos alunos brasileiros um panorama autêntico da situação lingüístico-cultural da América Latina, para que eles, por sua vez, sejam capazes de identificar suas necessidades e desejos de contato com grupos de falantes nativos de espanhol, fazendo escolhas racionais, com maiores chances de sucesso no alcance dos seus objetivos.

A ausência dos latino-americanos nas atividades de desenvolvimento de materiais didáticos para ensino de espanhol a falantes de português é patente. A necessidade e a conveniência de se dispor de materiais didáticos locais, a partir das variantes americanas é abertamente colocada por muitos dos protagonistas da situação. Aparentemente, não há razões para não se empreenderem iniciativas inovadoras nesse âmbito do ensino do espanhol no Brasil.

PALAVRAS CHAVE: ensino/aprendizagem de línguas
abordagem comunicativa
variantes do espanhol

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO

Passamos hoje por uma fase de integração na América Latina, em particular na região do cone sul, por conta da instauração do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O Brasil e demais países latino-americanos participantes do Pacto de Assunção sentem pela primeira vez a necessidade de ultrapassar barreiras lingüísticas e culturais, e resolvem tomar atitudes concretas acerca da integração nesse nível. A partir de um movimento que começa na área comercial e se expande até a área política, abrangendo diversos âmbitos, várias instituições articulam programas para dar conta da integração lingüística e cultural. Considere-se, por exemplo, a importância de uma decisão como a de estabelecer a oferta de cursos de espanhol em centros de ensino de línguas instalados em 1957 e a obrigatoriedade nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo desde 1996.

Os povos dos diferentes países assistem a uma verdadeira avalanche de ofertas diversas mediante as quais podem entrar em contato com seus vizinhos, falantes de uma língua que há pouco tempo atrás era considerada tão próxima que o seu domínio não exigia um aprendizado formal e, ao mesmo tempo, tão alheia que não valia a pena se aventurar pelos caminhos da sua cultura. Poderíamos dizer que as imagens do Brasil que circulavam até recentemente pelos outros países da América Latina sugeriam um país homogêneo, terra de praias e samba, assim como o estereótipo que o Brasil tinha acerca da “América Latina” era homogeneamente “cucaracha” e corrupta.

Chama a atenção hoje notar que, em termos lingüísticos, as adaptações, a interlíngua correntemente usada nos contatos entre falantes de espanhol e de português - oportunhol - parecem não satisfazer mais os usuários. Dessa forma, a oferta maciça de cursos de uma e outra língua vem ao encontro de uma procura correspondente. Algumas das observações de Charaudeau (1984), a propósito do campo intercultural, vêm de encontro à nossa questão:

O que se pode dizer atualmente sobre este campo de estudo? Primeiro, que não se tem nem mesmo certeza - como se poderia pensar em nome de um certo rigor científico - que ele pressupõe um conhecimento prévio das sociedades e culturas que se propõe comparar. Com efeito, se aceitarmos como postulado de base da ciência dos signos que é a descoberta da **diferença** que

permite elaborar sistemas de significação, então este conhecimento prévio será constantemente posto em questão, sempre que se confrontar uma sociedade com outra. O que leva a pensar que, neste domínio, não se deveria proceder por **comparação** entre entidades culturais pré-definidas para estudar suas semelhanças e dissemelhanças, mas por **contraste** de imagens culturais para estudar a **interação** das mentalidades postas na presença umas das outras.

Simultaneamente, descobrir-se-ia que as classificações em grupos sócio-culturais não são fáceis de estabelecer. Haveria uma multiplicidade de fronteiras que impediriam de considerar, por exemplo, que os espaços nacionais, ou mesmo continentais são outros tantos espaços culturais homogêneos, mesmo se, por outro lado, alguns traços os caracterizam como diferentes uns dos outros. (p. 114)

O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma série de traços característicos, um dos quais é de fundamental interesse para este trabalho: o fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas - o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras -, vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variante apresentada como *espanhol padrão culto*. A rigor, conforme veremos mais adiante no caso da cidade de São Paulo, essa variante é ensinada por professores falantes nativos de outras variantes, consideradas padrão em seus respectivos países. Contudo, muitos desses falantes qualificam suas variantes - com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas - como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão proposta nos livros didáticos e fitas hoje disponíveis para o ensino do castelhano no Brasil. Vemos assim que, no imaginário dos povos latino-americanos falantes de espanhol, também a Espanha é vista como uma entidade homogênea em termos lingüísticos, além de ser parâmetro de referência em termos culturais.

Contatos informais com falantes de variantes latino-americanas de espanhol, dedicados ao ensino da língua no Brasil, confirmam a existência de uma divergência entre a variante proposta no material de ensino que chega da Espanha e as respectivas variantes dos professores, em termos fonológicos, lexicais e sintáticos. Serão aqui examinadas as principais causas e conseqüências dessa situação de interação de variantes do espanhol em sala de aula, com a intenção de identificar características das posições dos diferentes agentes de ensino, na península e no continente. Consideramos importante realizar esse percurso tendo presente algumas observações de Charaudeau (op.cit.) acerca da pesquisa neste âmbito:

Será que julgar o outro não seria dizer algo sobre si mesmo? Procurar definir sua própria identidade não significaria partir para a descoberta do que nos diferencia dos outros? E como esses outros são eles mesmos diferenciados, talvez a identidade cultural seja o resultado de uma acumulação de diferenças. Tal hipótese, que pode ser incômoda porque não permite mais conceber a noção de identidade de modo homogêneo - a própria identidade cultural é uma noção fragmentada -, deveria abrir o caminho para novos estudos no campo do intercultural: em quê, para uma dada comunidade sócio-cultural, o fato de fazer uma apreciação sobre uma outra comunidade sócio-cultural é revelador da sua própria mentalidade? (p. 114)

Temos então, material didático peninsular e professores não peninsulares. Assim sendo, é impossível deixar de examinar os aspectos culturais do contexto no qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, bem como as atitudes face à língua que cercam esse processo. No entanto, uma maior atenção é dedicada à análise de alguns pontos de divergência entre a variante proposta pelos livros didáticos e fitas, e as usadas espontaneamente pelos professores latino-americanos. Alguns dos aspectos analisados situam-se no nível fonológico, outros no nível lexical, e outros, ainda, dizem respeito à sintaxe. Analisarei de que modo e em que medida essas divergências entre as variantes, manifestadas no cenário da sala de aula, incidem no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito aos alunos.

Um dos problemas colocados pela situação anteriormente explicada é: por que usar uma variante lingüística da Espanha para se comunicar na América? Isso tem conseqüências. Alguns anos atrás, passeando pelo campus com uma colega uruguaia residente há muitos anos na Suécia, apresentei-a para alguns amigos brasileiros. Depois de uns poucos minutos de conversa, veio uma pergunta que foi se tornando para mim cada vez mais significativa, enquanto ganhava interesse meu assunto de pesquisa. Por que é que você fala português de Portugal? Ao que minha amiga estrangeira respondeu: "porque aprendi português na Suécia". Sem saber no momento o que os falantes nativos brasileiros pensavam da resposta, a mim ela se revelou significativa. E logo surgiu uma preocupação: seria possível que um diálogo similar se desenvolvesse na Espanha? Com espanhóis perguntando a brasileiros por que eles falam espanhol de algum país da América, e eles respondendo com a maior naturalidade que é assim porque tinham aprendido espanhol no Brasil?

Permanece longe da minha intenção considerar a situação atual exclusivamente como uma expressão de expansionismo cultural da parte da Espanha. Proponho "apenas"

uma reflexão a partir da questão da proximidade geográfica e cultural. Parece mais do que natural que a Espanha empreenda projetos de ensino da língua a partir da variante falada na península. O que parece menos natural é que na América Latina, em seus próprios países e no Brasil, falantes americanos ensinem generalizadamente variantes que não as próprias, nem aquelas com as quais os brasileiros irão se defrontar com maior probabilidade em seus contatos - sociais, culturais e comerciais.

É importante então explorar a possibilidade deste trabalho contribuir para a reflexão sobre a problemática, para a difusão dos materiais didáticos que já estão sendo desenvolvidos em alguns países americanos (Argentina, Uruguai), e para a elaboração de outros materiais didáticos que se tornem necessários.

A reflexão sobre essa problemática e sobre a possibilidade de difusão dos materiais didáticos que estão sendo desenvolvidos visa contribuir para evitar contextos geradores de dúvida e deslocamento, de situações constrangedoras no ensino do espanhol no Brasil de hoje. Um deles é o fato de os professores e os alunos acabarem usando uma “salada” de variantes da língua, onde aparecem traços característicos de variantes americanas e peninsulares; o outro é a indefinição cultural em que permanecem submersas as variantes da língua, como se fossem apenas conjuntos de palavras que não tivessem uma ligação direta com sistemas sócio-culturais específicos.

As perguntas de pesquisa que surgem das observações anteriores podem ser organizadas em dois grupos. No que diz respeito aos aspectos culturais da atitude dos professores face à variante materna, considero necessário saber:

- Que concepções os professores têm acerca das variantes de espanhol?
- Qual é a avaliação feita da própria variante?
- A condição de divergência entre variantes é percebida? Qual é a avaliação dessa condição?
- De que forma se lida com a condição de divergência entre variantes na sala de aula?

Sendo as línguas uma das manifestações de características culturais, a idéia que os alunos têm acerca da hierarquização das culturas provavelmente influirá em sua aceitação das diversas variantes. Para tanto, considero importante pesquisar:

- Os alunos sabem da existência de variantes de espanhol?
- Quais variantes de espanhol são procuradas? (Com vistas a levantar dados mais

complexos acerca desta questão, os alunos foram divididos em três grupos - iniciantes, intermediários e avançados.)

No que diz respeito aos aspectos especificamente lingüísticos e pedagógicos, precisamos saber:

- Qual variante e quais as características dessa variante de espanhol veiculada pelos materiais didáticos usados para o ensino?
- Existe uma diferença entre a variante proposta pelos livros didáticos e fitas, e a usada em sala de aula pelo professor?
- Quais são as conseqüências do processo de ensino-aprendizagem onde se apresenta simultaneamente mais de uma variante?

Todas as perguntas anteriores visam responder a questão maior apresentada no título da dissertação - Quem ensina qual variante de espanhol a quem em São Paulo? - e explorar diferentes faces do problema, suas causas e conseqüências. Talvez venha a ser possível provocar desdobramentos desta pesquisa num diálogo benéfico com os cursos de espanhol em São Paulo, ou mesmo em outras regiões do Brasil onde essa situação também venha a ocorrer.

O interesse do Brasil pela língua espanhola é antigo, haja vista os trabalhos pioneiros de autores como Idel Becker e Antenor Nascentes. Contudo, o estudo dos aspectos culturais do florescimento atual do interesse pelo espanhol no Brasil precisa dos recursos fornecidos pelos resultados da investigação atual sobre atitude face às línguas estrangeiras, num caminho de “desestrangeirização”¹ da língua e cultura alvos para os falantes de português. Conforme apontado por Moacir Gadotti (embora não especificamente fazendo referência a fatos lingüísticos), “a integração só pode realizar-se entre partes que se reconhecem mutuamente como diversas” (1993, p.19). Esta observação justifica as entrevistas elaboradas com vistas a pesquisar a atitude dos professores falantes nativos de diversas variantes de espanhol, face ao português, à sua variante materna e à variante padrão peninsular que ensinam.

Gadotti aponta ainda que “num processo de integração é preciso, certamente, falar de nossas **semelhanças**, mas também das nossas **diferenças**”, nesse sentido, “as

¹ Uso aqui o termo tal como utilizado por Almeida Filho na Apresentação do seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 1993.

diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas” (p.19). Embora as sugestões do pesquisador sejam orientadas à uma reformulação da escola, apresentam sugestões que também estão na base do ensino de línguas no contexto em que ele está acontecendo hoje em nossa região. Seria interessante, nessa medida, orientar os professores de espanhol das escolas de línguas em direção à interculturalidade proposta pelo autor, ao invés de encaminhá-los para uma homogeneização da língua, que acaba apagando as diferenças e descaracterizando as diversas variantes do espanhol.

Na prática, a manutenção do uso generalizado de material didático desenvolvido na península ibérica limita o gesto da América tentando se mostrar, manifestar suas diferenças, para poder ser reconhecida enquanto tal pelos alunos brasileiros que aprendem espanhol. Veremos no capítulo que contém a análise do material usado, que esse pode não ser o caso do *Curso dinámico de español*, mas no caso da série didática *ven*, as variantes americanas aparecem indistintamente como curiosidades, sem aprofundamento no que diz respeito às características culturais que as acompanham. Partindo da idéia de que o interesse atual pelo aprendizado de espanhol baseia-se, principalmente, nas condições regionais de integração que estão tendo lugar atualmente, recorrer a séries didáticas desenvolvidas a partir de uma realidade bastante diferente daquela com a qual os alunos irão se defrontar, não parece ser exatamente um caminho em direção à desestranheirização da língua e cultura dos países vizinhos do Brasil.

A análise dos livros didáticos e fitas usadas nas diferentes escolas é feita a partir de estudos sobre dialetologia, gramática contrastiva e variantes de espanhol falado e escrito. Essa análise é essencial para compreender as dimensões lingüística e cultural de cada uma das variantes, principalmente no que diz respeito às diferenças entre elas. Como apontado por Gadotti no artigo anteriormente citado, é fundamental não se camuflarem as diferenças, visto que o seu reconhecimento é condição básica para que se possa investigá-las (1993, p.26).

O esforço no sentido de reconhecer as diferenças entre as variantes do espanhol aparece manifestado já nos trabalhos desenvolvidos ao longo deste século pelos lexicógrafos analisados por Amaral (1989) em sua tese de doutorado sobre os dicionários bilingües português-espanhol/espanhol-português. Nesse sentido, a autora aponta:

Ainda sobre o componente semântico, considerando a macro-estrutura dos dicionários analisados, com exceção de Viqueira Barreiro, todos os autores prefaciam suas obras dizendo trabalhar com *americanismos*. (p.123)

Em seu artigo, Amaral analisa os trabalhos de Becker, D’Albuquerque, de Garcia,

Marques, Martínez Almoyna, Ortega Caverro e Viqueira Barreiro, e comenta a dificuldade de se abranger a diversidade dialetal da língua². Segundo os dados por ela fornecidos, a Península Ibérica inclui 17 regiões autônomas e a América hispânica inclui 18 países onde se fala espanhol. A autora comenta a dificuldade de se incluir tamanha diversidade dialetal em um dicionário bilíngüe, considerando-se, além disso, o fato de sequer existirem dicionários monolíngües que incluam todas as variantes. Um outro “problema” mencionado é “a desigualdade de fontes disponíveis e a diversidade de critérios dos hispano-americanos na apreciação do léxico de seus diversos países” (p.123).

Numa tentativa de enriquecer o material por ela analisado, Amaral apresenta algumas sugestões, uma das quais - inspirada em sua proposta de que os dicionários bilíngües selecionem seu léxico em função de seu público, “evitando agradar a todos, para agradar muito a um” - diz respeito diretamente ao assunto tratado nesta dissertação:

como atitude coerente com a primeira, o lexicógrafo deveria explicitar seus critérios de seleção do léxico (Espanhol de onde? Português do Brasil e/ou de Portugal? Que subléxicos?),
(p.124)

Devido ao fato de que os materiais didáticos analisados (*Curso dinámico de español*, *ven*, e *Vamos a hablar*) são todos eles apresentados por seus autores respectivos como sendo materiais que incluem preocupações com características do enfoque comunicativo de ensino de línguas³, a análise das anotações e gravações de aulas baseia-se nos estudos sobre ensino comunicativo de línguas, desenvolvido fundamentalmente por Widdowson

² Amaral trabalha com: a) Becker, I.: *Dicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*. 11ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Nobel, 1987. b) Becker, I.: *Dicionário Popular Espanhol-Português*. 2ª ed., São Paulo: Nacional, 1951. c) Becker, I.: *Pequeno Dicionário Espanhol-Português*. São Paulo: Nacional, 1945. d) D’Albuquerque, A. T.: *Dicionário Espanhol-Português*. Belo Horizonte: Itatiaia, s.d., 2v. e) Garcia, H. de: *Dicionário Espanhol-Português*. 1ª ed., 6ª imp., Rio de Janeiro: Globo, 1958. f) Marques, H. (dir.): *Novo Dicionário Hespanhol-Portuguez*. Lisboa: Antonio Maria Pereira, 1897. g) Martínez Almoyna, J.: *Dicionário de Espanhol-Português*. 2ª ed., Porto: Porto, 1974. h) Ortega Caverro, D.: *Diccionario Português-Español*. Barcelona: Ramón Sopena, 1985. i) Ortega Caverro, D.: *Diccionario Português-Español/ Español-Português*. Barcelona: Ramón Sopena, 1977. j) Viqueira Barreiro, J. M.: *Diccionario Español-Português y Português-Español*. Madrid: Aguilar, 1961.

³ Embora essas sejam as declarações dos autores, veremos, no desenvolvimento da análise, que tal preocupação é limitada à intenção, particularmente no caso da série didática *Vamos a hablar*, que apresenta um enfoque direto, de cunho estruturalista.

(1978, 1979) e Wilkins (1976) no exterior, e difundido por Almeida Filho, Lombello e outros pesquisadores em Linguística Aplicada no Brasil. Uma das constatações básicas do enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de línguas é logo apresentada por Widdowson em seu livro *O ensino de línguas para a comunicação* (tradução publicada no Brasil em 1991):

A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. **Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo**. (p.13; o destaque em negrito é meu)

Vemos assim que este enfoque é fundamental para o tipo de pesquisa que pretendo fazer, uma vez que a importância de se estudar a diferença entre variantes do espanhol visa seu uso adequado em cada situação. Dito de outra forma, considero importante que os professores ensinem e os alunos entendam que, na interação, é fundamental lembrar o interesse da acomodação linguística - tal como explicada pela sociolinguística -, que auxilia o falante no uso da variante adequada ao contexto no qual está inserido. Isso evita o uso de uma variante “padrão” que pode ser uma criação não necessariamente vinculada a uma comunidade específica, mas que é imposta devido a uma questão de supremacia e/ou tradição cultural. Graças a uma atitude que leve em conta o contexto cultural e considere os princípios da acomodação linguística, pode-se evitar o fenômeno mediante o qual os alunos se transformariam em “gramáticas ambulantes” - nas palavras de Widdowson (p.14)⁴ -, capacitando falantes fluentes.

Essa preocupação do enfoque comunicativo pela interação aparece refletida especificamente nos trabalhos de Almeida Filho acerca do ensino-aprendizagem de línguas próximas como o espanhol e o português. A esse respeito, o autor ressalta como um dos principais traços do movimento contemporâneo de ensino de línguas a “valorização da comunicação real, da interação, da negociação de termos e sentidos, da reformulação e da autonomia, ao invés da mera reprodução, imitação e preenchimento de lacunas”, assim como a “busca de uma consciência de linguagem através da nova língua que se aprende respeitando-se a língua e cultura autóctones” (1993, p.50). Boas

⁴ “... quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes.”

razões para se pesquisarem os aspectos que unem e distinguem variantes dentro de uma língua que encontra, pela primeira vez, a oportunidade de alcançar a cultura brasileira de um novo ponto de partida: apresentando-se como um amplo leque de experiências culturais originadas de um tronco comum, porém com ricas características locais.

O tronco comum a que faço referência é o castelhano imposto nacionalmente na Espanha pelos reis católicos Fernando e Isabel, a partir da cidade de Toledo, foco de irradiação cultural nos séculos XV e XVI, e qualificada por Cervantes como “*peñascosa pesadumbre, gloria de España y luz de sus ciudades*”⁵. O Brasil vive pela primeira vez a oportunidade de usufruir da riqueza das variantes do espanhol, graças à conjuntura político-econômica do fim do século XX. Até recentemente, só era reconhecida a variante padrão castelhana. Esse fenômeno estendeu-se ao ponto de, há apenas vinte anos atrás, os alunos estudantes de espanhol em universidades do porte da USP não terem consciência da existência das variedades da língua, estas só descobertas, com surpresa, por ocasião de viagens pelo continente. O interesse pela riqueza lingüística está em plena fase de descoberta e isso certamente é um forte estímulo que me leva a investigar o assunto.

A pesquisa desenvolvida é de natureza etnográfica e buscou professores-sujeitos falantes nativos de alguma das variantes do espanhol latino-americano e seus alunos, adultos falantes nativos de português que tenham escolhido algum dos quatro grandes institutos selecionados para a pesquisa. Três deles usam séries didáticas e fitas desenvolvidas na Espanha, enquanto um outro tem uma proposta elaborada por sua diretora, falante nativa de uma variante americana.

Conforme já apontado na primeira seção deste capítulo, existe hoje uma oferta maciça de cursos de espanhol no Brasil, incluindo uma proposta de ensino obrigatório da língua nas escolas de 1º e 2º graus (atualmente fundamental e média, respectivamente) da rede pública de São Paulo. Considerando-se as exigências de uma dissertação de mestrado, este trabalho constitui um primeiro passo ao desenvolver um estudo limitado à cidade de São Paulo e ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em grandes Institutos particulares que apresentam uma proposta lingüístico-cultural para aprendizes adultos.

A metodologia de pesquisa aplicada escolhida compreende questionários aos alunos e professores, entrevistas subseqüentes com professores e coordenadores dos cursos,

⁵ O grifo é meu e a citação é tirada da placa afixada em um dos muros da cidade.

gravação de aulas, análise lingüística dos livros didáticos e fitas usados pelos diferentes institutos escolhidos para a pesquisa, e entrevistas com professores da USP e fundadores da Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo.

Sendo a procura maciça por aulas de espanhol um fenômeno recente, e considerando que isso indica mudanças no papel que o espanhol ganha no imaginário social brasileiro, os questionários aos alunos visam elucidar quais são essas mudanças e qual é o papel de que se investe o espanhol atualmente no Brasil.

Os questionários para coordenadores e professores visam fornecer observações complementares acerca das atitudes culturais face às variantes lingüísticas e, ao mesmo tempo, coletar dados acerca da formação que cada Instituto oferece a seus docentes. Paralelamente, as entrevistas com professores focalizarão especificamente os aspectos fonológicos, gramaticais, lexicais e culturais da proposta de ensino veiculada pelo material didático. A análise desse material contribuirá para apontar questões específicas de divergência entre variantes em situação de ensino-aprendizagem. Por último, será desenvolvida uma análise e comparação das diferentes propostas ao nível teórico e também na prática - graças à observação e gravação de aulas de espanhol para adultos falantes de português.

Conforme apontado por Almeida Filho, a experiência educativa de aprender outra língua é caracterizada por liames sócio-político-psico-culturais (1993, p.27), não envolvendo apenas um exercício consciente de aprendizado de formas codificadas, mas também uma série de reações sociais e psicológicas à experiência (p.32). A partir dos questionários apresentados aos alunos, será possível avaliar a mudança de atitudes implicada por essa procura de aulas de espanhol, supostamente com o objetivo de superar a situação culturalmente limitada que supõe o uso de uma interlíngua, passando a dominar alguma das variantes de espanhol usadas na Espanha ou na América. Além do mais, o contato com a realidade heterogênea deve resultar num enriquecimento do panorama lingüístico e cultural dos estudantes, pois é improvável que uma pessoa vivencie durante vários anos uma experiência de ensino-aprendizagem sem que ela provoque mudança alguma na sua atitude.

Graças às entrevistas com os professores, foi possível conhecer a realidade cotidiana do espanhol como língua estrangeira na cidade de São Paulo. Esse aspecto foi complementado pelos dados fornecidos através da gravação de aulas, onde surgiram os pontos de confronto que se manifestam quando as variantes da língua aparecem conjugadas simultaneamente na sala de aula.

A análise de livros didáticos e fitas, desenvolvida com a colaboração imprescindível

dos professores, ressalta alguns aspectos específicos de dificuldade, surgidos da interação de variantes no nível fonológico, lexical, sintático e fático. A partir destas observações, será possível propor algumas estratégias para superar eventuais dificuldades que provavelmente incidem negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Em seu artigo “Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil”, Schmitz (1991) propõe uma divisão destes em três blocos, “a saber, (i) gramáticas pedagógicas contrastivas, (ii) gramáticas de uso baseadas em frequência de ocorrência, (iii) abordagens comunicativas” (p.31). Na introdução do seu trabalho, o autor oferece alguns esclarecimentos coincidentes com algumas das preocupações manifestadas pela equipe que desenvolveu o material didático *Vamos a hablar*, utilizado até recentemente em São Paulo. Schmitz aponta:

Sendo o espanhol e o português duas línguas irmãs, o brasileiro, desde o início de seu estudo, não tem grandes dificuldades. Todavia, se ele quer aprender bem esta língua, isto é, se deseja falar ou escrever com proficiência e não simplesmente “sobreviver” com uma mistura chamada popularmente de “portunhol”, o aprendiz precisa se esforçar bastante para separar léxica e gramaticalmente as duas línguas, pois a semelhança entre os dois idiomas apresenta grandes armadilhas lingüísticas ... (p.31)

Schmitz ressalta o interesse da gramática contrastiva, principalmente para o aluno intermediário, que “começa a tomar conhecimento das diferenças sutis entre os dois idiomas” (p.32). O acesso a dados contrastivos constituiria uma contribuição fundamental, aponta Schmitz, para se evitar a formação de uma interlíngua fossilizada, resultado da mistura de elementos das duas línguas, porém permanece desatendida a questão da mistura de elementos das variantes da língua-alvo. Chama a atenção perceber que a mistura de elementos fonéticos raras vezes é levada em consideração nas aulas de língua, ou seja, o material didático e os exercícios propostos deixam de lado o que diz respeito à pronúncia do espanhol, e percebemos, por exemplo, os alunos brasileiros mantendo intactas as nasalizações características da língua portuguesa.

Das análises anteriormente mencionadas e das entrevistas com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode surgir a possibilidade de avaliar se existem caminhos possíveis no sentido de desenvolver um método de ensino de espanhol a partir das variantes latino-americanas (de forma parecida ao que acontece com o ensino de inglês, por exemplo, onde os alunos têm a opção de aprender em escolas orientadas a partir das grandes variantes usadas nos Estados Unidos ou na Inglaterra). A partir

dessa hipótese, poderíamos considerar a possibilidade ou avaliar a intenção de se adotar, na América Latina, uma variante de espanhol culto padrão não-ibérico com o objetivo de ser usada para o ensino no Brasil, levando em conta a proximidade lingüística e cultural, e os estímulos recentes representados pela integração comercial.

A pesquisa se desenvolve ao longo de três capítulos a seguir. No capítulo 2 veremos o tratamento dado às variantes pela filologia, pela dialetologia e pela sociolingüística. O capítulo 3 é dedicado a mostrar a questão da interação de variantes em sala de aula numa perspectiva metodológica alegadamente comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. O capítulo 4 apresenta a interação das variantes em ação, através de entrevistas a coordenadores e professores, questionários aos alunos, e análise de aulas assistidas nos Institutos pesquisados. O capítulo derradeiro, de número 5, resume então os resultados principais do esforço de investigação contido nesta dissertação.

CAPÍTULO 2

AS VARIANTES DO ESPANHOL NA ESPANHA E NA AMÉRICA: O TRATAMENTO DADO PELA FILOGIA, PELA DIALETOLOGIA E PELA SOCIOLINGÜÍSTICA, À QUESTÃO

A sistematização das contribuições dos pesquisadores locais, no que diz respeito à história da língua espanhola na América, é um empreendimento que freqüentemente encontra empecilhos pelas próprias características dos trabalhos disponíveis. Canfield (1988) é um dos autores que aponta essa dificuldade.

Um dos elementos de confusão e, ao mesmo tempo, uma limitação na história escrita do espanhol da América, tem sido o hábito de muitos autores, consistente em descrever a língua da sua região sem muito conhecimento do espanhol falado em outras partes da Hispano-América. Passa-se assim a impressão de que os traços locais são únicos, enquanto que, na realidade, os fenômenos que descrevem podem existir de forma idêntica a 600 quilômetros de distância. Os *argentinismos*, *mexicanismos*, ou *panameñismos*, freqüentemente resultam ser americanismos que aparecem muito disseminados. (p.20)

E tal como poderá ser constatado ao longo do capítulo que se inicia, a orientação teórica que caracteriza esses trabalhos está permeada de elementos que deixam espaço para posicionamentos que, em muitos casos, revelam um marcante viés perante as variantes americanas da língua. Com o passar do tempo, o rigor das investigações vem aumentando, razão pela qual as observações e constatações dos pesquisadores se tornam mais precisas, tendendo a se evitar os julgamentos de valor, procurando, em lugar deles, dar espaço para conclusões sustentadas por argumentos fornecidos pelo avanço da Linguística Aplicada e da Linguística Geral enquanto ciências humanas. Kany comenta a respeito disso, fazendo referência especificamente a um dos fenômenos estudados, o *voseo* característico do Rio da Prata, em reflexões que analisaremos mais adiante.

... as sentenças condenatórias se tornam mais ou menos rigorosas, provavelmente, conforme o enraizamento maior ou menor, alcançado pelo *voseo* na língua local. Os comentaristas mais científicos mostram uma maior serenidade, e, dentro do espírito último de Cuervo, se conformam - como deve ser feito - em registrar as formas sem cair em denúncias apaixonadas.

Assim, o gramático costarricense Quesada¹ diz simples e precisamente: “No tratamento corrente, até entre as pessoas de distinção social, é desconhecido o *tú*; utiliza-se o *vos* concordado com formas arcaicas ou vulgares da segunda pessoa do plural”. (p. 87)

Paralelamente às avaliações da filologia, veremos neste capítulo as contribuições da dialetologia e da sociolinguística na avaliação das variantes do espanhol. A escolha desta linha de pesquisa que associa filologia, dialetologia e sociolinguística é tomada de Elizaincín (1984) quando propõe, seguindo Malkiel², que a dialetologia tem como antecedente a filologia do século XIX e se estende até chegar na sociolinguística (p. 75).

Em seu artigo sobre a variação linguística, Francisco Abad (1993) ressalta o papel de Rufino José Cuervo como “o descobridor linguístico do espanhol da América” e recorre às apreciações do dialetologista a respeito de que a língua deriva do caráter social do ser humano e de sua liberdade, dependendo então a mudança idiomática também dos fatores humanos (p.77). O autor menciona a referência de Cuervo, já em 1901³, aos caracteres dialetais da língua na América e acrescenta suas próprias observações:

A língua possui pela sua própria natureza comunitária e sociológica um equilíbrio sempre instável: consiste numa tensão estrutural das formas, mas essas formas não se encontram uniformemente distribuídas nem são completamente as mesmas no conjunto do mesmo idioma. Língua significa uniformidade de estrutura, mas também diferenciação e complexidade e interpenetração de traços ... (pp. 79-80)

Abad recorre também a Saussure para argumentar em favor da diferenciação interior percebida no domínio da língua, concluindo que “os limites dialetais se cruzam”, ao ponto de não haver propriamente dialetos mas caracteres dialetais. O trabalho de alguns formalistas, Jakobson entre eles, sustenta a afirmação de Abad a respeito da coexistência

¹Kany cita Quesada, N.: Lecciones de Gramática Castellana. P. 397, 3ª ed. San José de Costa Rica: 1935

²Elizaincín cita Malkiel, Y. “From Romance Philology through Dialect Geography to Sociolinguistics” in *International Journal of the Sociology of Language*, 9, pp. 59-84.

³Canfield e Abad citam Cuervo, R. J.: El castellano en América. *Bulletin Hispanique*, 3, 1901.

permanente do sincrônico e do diacrônico, como explicação para a variação da língua⁴.

Mesmo que os falantes quase não se dêem conta disso ou não se dêem conta em absoluto, numa certa medida, o sincrônico e o diacrônico coexistem sempre na língua. Nada existe fora da história ou das sociedades, e a linguagem leva em si, sempre, as dependências da história e da ordenação social; essas dependências são as que dão lugar à variabilidade e à mudança idiomáticas. (p. 83)

Já no âmbito da sociolinguística, Sebastián Mariner Bigorra, em 1981, ressalta a renovada atualidade da distinção entre língua e dialeto, tornando-se um problema candente. O autor relembra o fato de que a unidade linguística não conseguiu preservar a unidade da América Hispânica com a Espanha e ressalta outros dados pertinentes para nosso tema:

... no começo do século IX, encontra-se no Concílio de Tours o primeiro testemunho conservado de consciência de uma “*rustica romana lingua*”. Passaram-se perto de 400 anos: umas 15 gerações, cada uma das quais acreditou estar falando a mesma língua que falavam seus pais, de forma tal que a transformação do latim em outra(s) língua(s) não apenas foi realizada sem a contribuição da vontade dos falantes, talvez mesmo sem que a maioria deles sequer percebesse. (p.334)

Efetivamente, a distinção língua/dialeto é de extrema utilidade para este trabalho, sendo que o não reconhecimento dessa distinção é uma das causas da situação existente de confusão na hora da interação em sala de aula de espanhol, em São Paulo, atualmente. A opção é geralmente ignorar o fato de que tanto na Espanha quanto na América, são usadas variantes dialetais do espanhol padrão peninsular (de Castela) e que na medida em que a procura é instigada pela integração deslanchada no âmbito do Mercosul, seria factível fornecer aos alunos brasileiros elementos que assegurassem uma comunicação efetiva com seus vizinhos da região.

Veremos então em que medida a filologia, a dialetologia e a sociolinguística contribuíram para analisar a situação que investigamos aqui.

⁴ Abad cita a) Saussure, F.: *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1981. b) Jakobson, R.: *Obras selectas*, I, Madrid: Gredos, 1988.

2.1 - Origens das variantes americanas do espanhol

Conforme anteriormente asseverado, um dos pontos de estudo são as variantes do espanhol na América e seus antecedentes. Um dos aspectos mais controvertidos nas descrições do espanhol da América é definir quais foram as variantes do espanhol ibérico que mais influência tiveram no continente americano.

A hipótese de que a maior parte das contribuições veio da região de Andaluzia vem sendo discutida amplamente, desde o começo do século. Dámaso Alonso e Pedro Henríquez Ureña dedicaram-se exaustivamente a estudar esse assunto, e o autor Guillermo Guitarte (1983), no artigo "*Sobre el andalucismo en América*", chega à conclusão de que este seria de fato um "pseudoproblema". Na sua resenha, Guitarte afirma que Pedro Henríquez Ureña, em seu livro *Observaciones sobre el español en América*, rejeita a influência do andaluzismo na América em geral, reduzindo-a apenas a uma certa semelhança com a variante usada na região que se chamou de "terras baixas da América": as Antilhas, as costas atlânticas do México e da Colômbia, o litoral venezuelano, Chile e o Rio da Prata. E essa semelhança, segundo o autor, não seria devida a uma importação de traços lingüísticos, mas a desenvolvimentos paralelos (p.20). Henríquez Ureña chega a esta conclusão a partir do resultado de sua pesquisa acerca da procedência dos grupos de imigrantes espanhóis, e apoiado nos estudos que Rufino Cuervo desenvolvera logo no começo do século, defendendo sempre a idéia de que a população americana provinha de "toda a península ibérica", observação que segundo Guitarte não anula a contribuição andaluza, mas a nivela com as outras contribuições.

De outro lado, Lope Blanch dedica seu artigo "*La originalidad del español americano y las lenguas amerindias*" a rebater detalhadamente as conclusões a que chega o filólogo Ángel Rosenblat - dedicado a comprovar "rigorosa e sistematicamente" a tese geral do seu mestre Rufino Cuervo, que tentou explicar a diferenciação dialetal das terras altas e baixas da América mediante uma única tese geral. Contrariamente a isso, Lope Blanch enfatiza a intervenção de múltiplos fatores na constituição de uma língua, e particularmente no caso do transplante de uma língua para territórios já povoados. Entre esses fatores temos: as diferentes línguas indígenas em cima das quais se assentou o castelhano; a origem regional dos conquistadores e colonizadores - e seu nível sócio-cultural; a densidade da população nativa, sua organização sócio-política e seu grau de desenvolvimento cultural; as diferentes fases de conquista e colonização; a intensidade dos contatos com a metrópole ou o isolamento em relação a ela; as atitudes conservadoras ou inovadoras dos grupos colonizadores; as características dos fluxos

migratórios e sua procedência; o processo de aquisição do castelhano pelos indígenas e seu bilingüismo; a capacidade de penetração das línguas indígenas na língua espanhola; as possibilidades de evolução interna do sistema castelhano em cada uma das regiões americanas; a atitude - social e oficial - dos falantes de espanhol perante as línguas indígenas; os diferentes níveis culturais alcançados durante a época colonial pelos assentamentos hispânicos (p. 51). Lope Blanch aponta para a complexidade e a heterogeneidade do espanhol falado na América, que requer uma explicação complexa, que leve em consideração os múltiplos fatores envolvidos no fenômeno.

A detalhada pesquisa desenvolvida pelo autor estudado conclui destacando que a influência das línguas ameríndias na fonética do espanhol americano é muito pequena. Paralelamente, Lope Blanch propõe considerar as falas andaluzas como formas inovadoras, revolucionárias do castelhano - seguindo neste caso, Menéndez Pidal⁵.

Tais inovações chegavam às costas da América na boca dos marinheiros, muitos deles andaluzes, e nessas regiões da costa, afastadas do controle culto das capitais vice-reinais, enraizavam-se esses andaluzismos populares e mesmo vulgares, que não conseguiam chegar até as terras do interior ou eram rejeitados nelas pela força da tradição culta. (p. 92)

Este assunto é relevante para minha dissertação na medida em que todas as discussões estudadas sobre a evolução das variantes latino-americanas do espanhol começam, como seria de esperar, por uma análise das variantes do espanhol trazidas pelos imigrantes. Considerando-se que o espanhol não é uma língua originária da América, é explicável que os pesquisadores interessados no assunto, dêem início às suas investigações estudando o ponto de partida dos dialetos latino-americanos, que obviamente são os dialetos peninsulares - unidos pelo castelhano que os colonizadores tinham em comum.

É extremamente interessante notar a consciência sociolingüística - digamos assim - de filólogos anteriores ao surgimento da sociolingüística como disciplina. Rufino Cuervo, no começo do século, não considera o espanhol da América como um simples espanhol ibérico deslocado, mas como um desenvolvimento original, com matizes próprios, desenvolvidos a partir da base das variantes espanholas trazidas pelos colonizadores.

Em seu trabalho sobre fonologia americana, Canfield (op. cit.) faz alguns comentários

⁵ Lope Blanch cita o *Manual de Gramática Histórica* de Menéndez Pidal.

que reafirmam novamente os argumentos apresentados acerca da hegemonia e disseminação da língua de Castela, hoje correntemente reconhecida como o espanhol. A hegemonia da língua das regiões centrais e do norte da Espanha - principalmente Castela-Mancha e Castela-Leão -, o castelhano ou latim de Castela, responde fundamentalmente ao papel de seus falantes na reconquista da península das mãos dos mouros. A questão do predomínio confirma-se então não por algum valor intrínseco, mas nem mais nem menos que por uma série de fatores pouco relacionados, a princípio, com questões lingüísticas: a organização e o poder político e militar, o equilíbrio das relações entre a Igreja e o Estado, o predomínio das atividades literárias, e um efetivo processo de aculturação de outros povos (Canfield: p.13).

Não podemos esquecer a importância fundamental da cidade de Toledo como motor cultural da região no século XV, centro de difusão da língua e da cultura castelhanas na península toda. A preocupação da corte e dos círculos intelectuais da época com a normatização da língua era imensa, ao ponto de acabar coincidindo a publicação da gramática de Nebrija com a descoberta da América.

Contudo, os conquistadores não saíram diretamente de Castilha. Canfield explica:

... os traços fundamentais do espanhol da América encontram-se em Castela; portanto, é castelhano. Mas à medida que, com a Reconquista, o castelhano se estendia em direção ao sul da Espanha, começaram a se produzir algumas mudanças na sua estrutura, dando lugar, em última instância, ao que conhecemos como o dialeto andaluz do castelhano, com seu foco em Sevilha, mas com extensas prolongações em Extremadura e em Granada (Navarro 1933). (...) Os documentos dos arquivos revelam que a maior parte das primeiras expedições saíram dos portos do sul: Sevilla, Huelva, Palos, Málaga e Cádiz. (p.14)

Temos então uma língua castelhana que chega à América já modificada pela sua passagem através da península em direção ao sul. O autor explica os traços e características do dialeto andaluz que se instalaram na América ao longo de um processo particularmente lento. Apresenta como prova disso o fato de que as primeiras transcrições de línguas indígenas, feitas na primeira metade do século XVI, mostram traços fonológicos característicos de Nebrija, próximos aos usados na região de Toledo. Dessa forma, as características do dialeto andaluz foram se assentando em cima dessa base castelhana original, numa situação dominada pela mudança lingüística. Canfield calcula que as mudanças propriamente ditas, produzidas ao longo dos séculos XVI e

XVII, tiveram dificuldade para atingir as regiões mais inóspitas do continente, mantendo-se assim claramente a primeira contribuição castelhana alimentada pelas sucessivas levadas de conquistadores castelhanos (Canfield: pp.14-15).

Vemos então que Canfield sustenta também, coincidentemente com Guitarte, um questionamento da hipótese da maciça contribuição do dialeto andaluz na constituição das variantes americanas da língua. Em lugar disso, o pesquisador considera a contribuição de traços das várias regiões de origem dos conquistadores, acrescentando-se à base dos dialetos predominantes do sul da península.

A partir de 1600 e durante um período de uns duzentos anos, sucessivas ondas de povoadores levaram para a América outros desenvolvimentos fonológicos do sul da Espanha. Mesmo que ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX tenham chegado à América cada vez mais espanhóis procedentes do norte da península, em uma ou duas gerações, esses galegos, asturianos e vascos adotaram, levados pela pressão social, os usos lingüísticos americanos originários do sul da Espanha. (p.17)

E com base nessas observações dispõe-se a uma análise fonológica das variantes americanas do espanhol, a partir das relações que podem ser estabelecidas com os dialetos peninsulares. De acordo com o autor, um exame dos andaluzismos fonológicos que fazem parte hoje do espanhol da América revela uma tendência geral em direção a um esforço articulatório menor, que ele designa como *lenguaplana*. Essa atitude se manifesta na diminuição da tensão muscular necessária para conseguir a concavidade requerida da língua para pronunciar as sibilantes e a elevação característica da pronúncia das palatais e alveolares (Canfield: p.17).

Amado Alonso (1967) também dedica parte de suas pesquisas à análise do componente andaluz nas variantes americanas. A esse respeito, ele comenta:

Os castelhanos podem confundir pela fala um hispano-americano com um andaluz, nunca com um galego ou aragonês. A impressão de andaluzismo que os castelhanos recebem é autêntica; um fato certo. Porém, tal impressão (...) não tem justificativa histórica. (p.12)

O autor explica a base da impressão: dois traços principais da pronúncia: o *seseo* e o *yeísmo*; mas em seguida observa que o *yeísmo* aparece documentado previamente na América, enquanto o *seseo* aparece aqui seguindo um processo autóctone e

lingüísticamente heterogêneo, se comparado com o andaluz. A conclusão de Alonso é então que nenhum dos dois fenômenos passou da Andaluzia para a América. Também não foge a este autor a evidência da enorme variedade do espanhol americano nas diferentes regiões e destaca que nas principais variantes, em termos de importância na época colonial, a língua não tem nada de andaluz.

A tese que coloca o espanhol anterior ao clássico (o do século XV) como base do espanhol americano também é descartada por Alonso. O autor começa questionando o próprio conceito do espanhol “ante-clássico” em termos lingüísticos, argumentando que o termo só pode ser usado no âmbito dos estudos literários. No que diz respeito à lingüística, o pesquisador destaca a renovação permanente da contribuição lingüística peninsular na América e aponta:

A base do espanhol americano é a forma americana que adquiriu naturalmente o idioma falado pelos espanhóis do século XVI, os de 1500 e os de 1600, e alguns decênios do XVII. (...) Nem a pronúncia do século XV (mudada no XVI), nem as formas verbais, nem as palavras nem as formas sintáticas que na Espanha ficaram obsoletas no século XVI perduram na América, e menos ainda constituem a base lingüística no continente. (p.12)⁶

Uma outra hipótese analisada por Alonso (op. cit) é a que sustenta que o espanhol popular seria a base do espanhol americano. Com a intenção de rebater essa hipótese, o autor chama a atenção para um detalhe que pode parecer sutil mas precisa ser bem entendido. Assim, ele se refere à idéia de que “o Novo Mundo foi conquistado e colonizado pelo povo espanhol” e à interpretação errada que se faz comumente da acepção de “povo”.

... o “povo” que saiu da Espanha para povoar a América e construir nela uma cultura era composto de camponeses, vilões, artesões, clérigos, fidalgos, cavaleiros e nobres, aproximadamente na mesma proporção que o “povo” que ficou na Espanha. Talvez menos nos extremos: com certeza nos nobres titulados e, muito provavelmente, nos rústicos lavradores e pastores, mais difíceis de se arrancar da terrinha. Mas, fora isso, a composição demográfica não deve ter diferido sensivelmente no elemento espanhol da Colônia e no peninsular. (p. 15)

⁶ Alonso aponta que o espanhol do século XV é base do futuro espanhol sefardi (p.11).

Alonso conclui que a explicação da base do espanhol popular para o espanhol americano não é pertinente, insistindo em que a língua “é rustica nos rústicos, vulgar no vulgo, culta nos cultos, tanto na América quanto na Espanha” (p. 17). Temos a essa altura a contribuição de um esclarecimento que nunca é demais: nos séculos XVI e XVII, o uso de *vos* não era concorrente vulgar do uso de *tú* - como considerado até recentemente -, e sim de *vuestra merced*.

O autor passa então a analisar a língua dos conquistadores, enfatizando a tradição expansionista da Espanha, o fato de que nenhuma língua moderna da época tinha tentado ainda constituir sua gramática - fora o espanhol -, com as conseqüências uniformizadoras desse tipo de gesto, que

propõe e impõe um ideal de bem falar que de uns indivíduos passou para os espanhóis em geral, e que pesou na história do idioma em ambas as margens do Atlântico, muito mais do que qualquer uma das limitações geográficas (andaluzismo), cronológicas (século XV) ou demográficas (vulgarismo) que vêm sendo propostas como base para o espanhol dos americanos.
(p. 20)

O autor relembra que a mudança ou permanência das formas lingüísticas não é resultado de um processo natural e sim de escolhas dos falantes, que determinam diferenças de grau, nunca de essência, explicitando preferências e gostos coletivos (p.32). Temos então que na época da colonização, desenvolvia-se na Espanha o processo de estabelecimento de uma língua nacional, orientado a partir da Castela, cuja língua atuava como elemento nivelador importante, disseminando um instrumento de comunicação de alcance muito geral. No entanto, as diferentes regiões peninsulares mantinham suas línguas regionais, às quais se superpunha a língua nacional comum - que por essa razão passa de ser chamada de “castelhano” ao invés de “espanhol” -, instrumento esse usado pelos habitantes regionais para se comunicarem mutuamente (p. 42). A esse fenômeno, acrescenta-se o deslocamento para o Novo Continente:

É fato real e necessário que, ao se juntarem numa nova e concreta população americana, aragoneses, andaluzes, castelhanos, leoneses, extremenhos e vascos, todos eles e cada um no seu âmbito pessoal aumentassem nas suas respectivas falas a proporção do geral e diminuíssem proporcionalmente o regional, na medida do possível e da sua consciência. É bem sabido: se juntarmos e deixarmos numa ilha deserta duas pessoas de línguas

extremamente desiguais, no ato inicia-se a gestação de uma terceira língua. (p.44)

Alonso conclui que a base lingüística do espanhol da América é a nivelção realizada pelos expedicionários durante o século XVI, determinando assim o início do americano, com claro predomínio do castelhano, na medida em que nele coincidiam todos os regionais chegados à América e também pela idéia generalizada na sociedade, no sentido da conveniência de todos compartilharem a mesma língua (p. 46). Parece lógico que a necessidade sentida pelos habitantes da península tenha se deslocado com eles e acabasse sendo também o sentimento dos povoadores americanos, que depois imprimiram à língua características próprias da vida no novo continente.

Isso no que diz respeito à base lingüística do espanhol americano. Quais seriam as explicações para a evolução particular do espanhol na América? Alonso descarta vários dos argumentos muitas vezes defendidos por outros estudiosos. O espanhol americano não evoluiu a partir das contribuições regionais - proporcionalmente insignificantes, segundo o autor; nem a partir da língua do século XV, permanentemente influenciada pelas levas posteriores de imigrantes; nem a partir de uma variante diastrática particular, porque vieram para a América integrantes de todas as classes sociais peninsulares. O autor coloca a origem da originalidade nos próprios americanos, respondendo a dois tipos de leis internos aos falantes.

O primeiro é de lingüística geral: toda língua viva e praticada evolui sem cessar como condição inseparável do seu próprio funcionamento; a evolução consiste em esquecer e inovar; uma e outra coisa são originariamente atos individuais, e seu grau e ritmo de generalização dependem das condições sociais. O espanhol da América tinha de evoluir, assim como o da Espanha. (p.50)

O segundo princípio é histórico e diz respeito à forma em que o cambio lingüístico acontece.

O idioma é um instrumento onde vão fixando suas marcas as mãos que trabalham com ele. Os espanhóis que foram povoar as novas terras tinham como óbvio modelo para se constituir como sociedade a organização social de onde saíram, e levaram para lá não apenas seus ofícios, suas sementes agrícolas e seus instrumentos da vida prática, mas também suas artes liberais, universidades e colégios, libros e gráfica, ciências e letras, religião e inquisição e, em fim, uma escala de classes sociais nas quais se dividir e uma idéia, feita de apetites e deveres, daquilo que

constituía o sucesso ou a frustração de uma pessoa. **Mas, ao se estabelecerem na América, pensando em fazer igual, fizeram algo novo desde o primeiro momento**, porque desde o primeiro momento os espanhóis da América sentiram modificar-se seus ideais e suas condições de convivência e de sucesso pessoal. (p.51) (O negrito é meu.)

Alonso é categórico em sua afirmação de que a base do espanhol americano são os próprios americanos e seus descendentes *criollos*, as atitudes adotadas com finalidades de integração à nova vida, às novas condições, que fizeram com que o enraizamento e a evolução dos costumes e da língua espanhóis seguissem caminhos originais. Com o passar do tempo, surgiram e triunfaram tendências regionais e locais americanas, desenvolvendo-se assim o que o pesquisador chama de “dialetos incipientes”, que progressivamente sofrem um processo de nivelação pela organização educativa e pelo avanço das comunicações - cinema e rádio, na época da escrita do texto resenhado (1967).

As idéias propostas por Alonso continuam sendo defendidas na atualidade. Elizaincín (1984) destaca a impossibilidade de que 300 milhões de pessoas, “do Rio Grande até a Terra do Fogo” utilizem uma única forma lingüística. O resultado inevitável é uma máxima diversificação, “em todas as direções, em todos os níveis, no complexo esquema de seus usos e peculiaridades” (p.71). Considerando-se que os dialetos variam e mudam com o decorrer do tempo, podemos distinguir na América, de acordo com o pesquisador, dialectos conservadores e dialetos inovadores (p.72). A conclusão é, mais uma vez, que o espanhol da América, considerado como um todo, tem traços próprios, não provém nem depende de nenhuma região especial da Espanha, porque todas as regiões estiveram representadas na conquista e na colonização (p.73).

Por outro lado, Silva-Corvalán (1997) chama a atenção para o fato de que é o léxico o componente da língua que mais favorece a diferenciação dialetal (pp. 81-82). Nessa medida, o que a pesquisadora caracteriza como “espanhol atlântico” ou “espanhol da América” e o “espanhol castelhano” adquirem status de manifestações concretas, “apenas dentro do mosaico de dialetos geográficos, estilísticos e sociais onde constata-se tanto a unidade quanto a diferenciação” (p.84). Nesse panorama, os diversos grupos com poder político, cultural e econômico, nos diferentes países hispano-americanos são os que determinam a oposição entre o que é “padrão”, “aceitável” e “prestigioso” e o que aparece representando normas coloquiais ou vernáculos aceitáveis em contextos determinados, e normas inaceitáveis ou avaliadas como sendo “incorretas”. A

pesquisadora destaca a estabilidade das unidades estruturais da língua - fenômeno que mantém a unidade com a península depois de tantos anos -, sem esquecer porém o fato de que os usos diferem a ponto de resultar numa falta de compreensão entre os hispano-americanos, em muitos casos. O mosaico sugere pacífica convivência e a ausência de oposições e conflitos entre os diferentes dialetos.

Vimos que Alonso informa acerca de registros de *yeísmo* na América anteriormente aos surgidos na Espanha. No entanto, em seu artigo "*La ll' y sus alteraciones en España y América*", Guitarte (1983) aponta dados diferentes. Este pesquisador destaca o *yeísmo* - com suas diversas realizações - como o fenômeno mais importante acontecido depois da revolução fonética registrada na língua entre 1560 e 1630. Mas ele situa a mudança no que ele chama de "centro geográfico" da língua: Madri e o reino de Toledo. Guitarte diz recomendar a prática da distinção *ll-y* "porque tal pronúncia não é considerada afetada em lugar nenhum", embora reconheça que a não distinção é praticada comumente por falantes que dominam totalmente as variantes consideradas padrão, ao ponto de os madrilênses considerarem a distinção como um traço regional - embora castiço (pp. 159-160). O pesquisador aponta que o *yeísmo* é um fenômeno histórico acontecido em muitas línguas (p. 161) e descarta que tenha-se difundido na América como um produto andaluz imposto aos colonos (p. 162), uma vez que há registros do fenômeno em outras regiões espanholas - León, por exemplo. De outro lado, em seu trabalho "*Notas para la historia del yeísmo*", Guitarte relaciona documentação que prova a existência do fenômeno no século XVI na península, em Salamanca - 1547 - assim como na América, em Lima - 1581 - (pp. 128-129); as pesquisas filológicas desenvolvidas em Buenos Aires no século XIX registram *yeísmo* logo no começo dos estudos, em todas as observações de que temos testemunho.

Os registros das diversas formas de tratamento e sua evolução na Espanha e na América também são antigos. As pesquisas indicam que O cruzamento de formas singulares e plurais teve origem na evolução do paradigma verbal em espanhol. As consequências desses cruzamentos serão apresentadas por ocasião do estudo das reações culturais face às variantes, e veremos as diferentes formas que resultaram no Chile, por exemplo. Kany (1969) explica que *vos* foi originalmente uma forma plural - e enquanto tal sobreviveu até o início do século XVI. A seguir, acrescentou-se *otros* a *nos* e a *vos*, transformando-se as formas fundidas em plural - diferenciáveis de *nos* e de *vos*, que foram a princípio também usadas como formas singulares de respeito, acompanhadas sempre do verbo na segunda pessoa do plural.

O autor exemplifica com o uso registrado no *Poema del Cid* (1140), onde:

usa-se *vos* como fórmula respeitosa de tratamento entre o rei e os nobres, entre marido e mulher, entre nobres (...); pelo contrário, *tú* é usado para se dirigir às pessoas da categoria inferior (...). Mas, inclusive neste documento primitivo, usa-se ocasionalmente tanto a forma singular *tú* quanto a plural *vos* para se dirigir à mesma pessoa, mas não na mesma frase (...). Muito mais freqüente era no século XV esse intercâmbio de *vos* e *tú* (...). Em meados do século XV, todas essas formas eram usadas com grande promiscuidade, e muitas das atuais formas do *voseo* americano são derivadas daquela confusão. (pp.81-82)

Além de *vos* e *tú*, a pesquisa bibliográfica do autor revela que outras formas cultas de tratamento no século XV foram *vuestra merced* e *vuessa merced*, com forma verbal em terceira pessoa do singular. Essas características derivaram no *usted* do século XVII (Kany: pp.81-82).

As pesquisas indicam um começo de mudança no uso, ao longo do século XVI, durante o qual o intercâmbio de *vos* e *tú* se manteve, porém perdendo *vos* gradativamente seu valor de respeito. Baseado em testemunhos escritos da época, Kany aponta que seu uso “não implicava insulto, mas ao menos familiaridade íntima ou posição social superior da parte do falante”. Já no século XVII, as apreciações em torno do uso de *vos* indicavam claramente sua falta de prestígio:

... Covarrubias - em 1611 - diz que *vos* nem sempre é bem recebido; Ambrosio de Salazar - 1622 - afirma que *vos* é considerado como “afronta muito grande”; Correas -1626 - declara que *merced* é usado em tratamento respeitoso; *él* é mantido entre o mais elevado *merced* e o familiar *vos*. *Vos* era usado no tratamento de criados e camponeses ou entre amigos íntimos, e inclusive para se dirigir ao rei “com o devido respeito e no uso antigo”, ou seja, seu uso era convencional, assim como *tú* fôra na literatura do século XVI. O gramático Juan de Luna observa (1619): “O primeiro [título] e mais baixo é *tú*, dado às crianças ou àquelas pessoas com quem queremos mostrar grande familiaridade ou amor. *Vos* se diz aos criados e vassalos.” (p. 84)

Ao longo do século XVII, *vos* foi praticamente substituído por *tú* no tratamento familiar, assim como *usted* substituiu *vuessa merced* no tratamento culto. Porém, *vos* sobrevive até hoje na América hispânica, e Kany (op. cit.) adota a explicação de Cuervo:

devido ao fato de que os conquistadores, originários

majoritariamente de uma classe social humilde, utilizavam *vos* entre eles; aos índios e mestiços se dirigiam usando *vos*, assumindo assim um ar de superioridade. (p. 84)

No âmbito da pesquisa lingüística então, a questão das variantes do espanhol - tanto na península quanto na América - vem sendo estudada há tempos e assumida, tanto nos aspectos de similaridade quanto nos de diferenciação, interação e dificuldades de compreensão. Como veremos no desenvolvimento desta dissertação, a situação é muito diferente no que diz respeito ao ensino da língua, onde a intenção homogeneizadora insiste em arrasar com a diversidade lingüístico-cultural. E essa situação surge das reações dos próprios falantes perante as variantes.

2.2 - As reações culturais face às variantes lingüísticas.

As reações culturais face às variantes lingüísticas marcam todo o âmbito da comunicação e particularmente as situações de ensino-aprendizagem. A hierarquização que os falantes fazem das diferentes variantes tem uma influência que acaba tendo conseqüências na escolha da variante que será ensinada. No caso do espanhol, o processo de instalação da língua no novo continente tem efeitos até os dias de hoje.

Em seu estudo sobre a fonologia do espanhol americano, Canfield chama a atenção para o clima de religiosidade e nacionalismo que permeou a conquista e colonização da América pelos espanhóis, e destaca a rapidez do processo, marcante para a época. O autor aponta a rapidez do processo e a quantidade de colonizadores como explicação para a disseminação impressionante dos assentamentos espanhóis. Esses fatores justificariam que várias regiões americanas, distantes entre elas milhares de quilômetros, tenham recebido uma língua e cultura em idêntico estágio, pois foram colonizadas simultaneamente, a partir dos portos do sul da península (p.13). A presença marcante da cultura espanhola e a dinâmica dos intercâmbios entre o continente e a península são apontadas por Canfield como o veículo que permitiu ter acesso fácil, entre 1500 e 1800, às mudanças sofridas pela língua no sul da Espanha, influenciando profundamente as diferenças dialetais na América (p.14).

Em suas observações, Kany lembra o leitor da relativa uniformidade da língua literária em todo o âmbito hispano-falante, por oposição às diferenças observáveis na língua falada - tanto na Espanha quanto na América. De acordo com sua exposição, o que ele chama de “espanhol modélico” é limitado aos grupos cultos da península e inclui muitos

usos correntes no espanhol americano, sendo que, paralelamente, muitas expressões consideradas populares na Espanha acabaram sendo aceitas nas classes altas americanas. Contudo, o autor conclui:

Seja como for, a verdade é que a distância existente entre a língua falada e a linguagem literária é consideravelmente maior na América. O autor hispano-americano se furta muito mais à realidade lingüística em sua obra escrita do que o autor espanhol. (p.13)

Seria possível dizer que os professores hispano-americanos também fogem muito mais da sua realidade lingüística nas salas de aula? Esses professores usam paradigmas verbais diferentes dos usados espontaneamente na fala cotidiana? Adotam traços fonológicos não característicos da sua região de origem? Quando esse fenômeno ocorre, qual é a reação dos agentes envolvidos? Existe um estranhamento ou não? Enquanto é muito difícil imaginar um professor espanhol adotando traços característicos de alguma variante americana, na hora de ensinar a língua, o abandono desses traços da parte dos americanos, para substituí-los por traços peninsulares, parece ser assumido com naturalidade. Veremos estas questões mais adiante, no capítulo 4 deste trabalho, porém esse tipo de atitude desvenda justamente um conjunto de reações culturais perante as variantes lingüísticas.

Essa reação cultural pode ser percebida no autor que estamos estudando. Assim, lemos na obra de Kany, de 1969, apreciações como a seguinte:

Quaisquer que sejam as formas do *voseo* geralmente adotadas pela fala vulgar e rústica de um país determinado, as pessoas cultas e semi-cultas dos centros urbanos tentam com freqüência evitar, ou pelo menos elevar um pouco o sabor baixo do *voseo*, substituindo a forma verbal correta, a da segunda pessoa do singular, pela forma verbal correspondente à segunda pessoa do plural, acompanhada de *vos* (a substituição de *tú* seria pomposa e pedante): *vos tomas, comes, vives, tomaste, tomarás*, etc. (...) Assim acontece em Quito, por exemplo, onde foram estabelecidos dois tipos de uso na conversação familiar (...): o comum ou corrente - *vos tomas*, etc. -, e o vulgar - *vos tomás*, etc. -. Mesmo assim, os grupos híper-sensíveis e puristas usam o *tú* com as correspondentes formas verbais corretas com diversos graus de sucesso. (p.85)

Os comentários do autor revelam uma clara rejeição às formas americanas, tanto da

parte dos falantes cultos americanos a respeito da sua própria variante, quanto do pesquisador. Expressões tais como “*eleva el sabor bajo del voseo*” mostram esse tipo de atitude. Lamentavelmente, não contamos com estudos mais recentes - excetuando-se alguns poucos países -, apoiados na sociolinguística, que contribuam para analisar esse tipo de situação a partir de parâmetros menos conservadores. A análise feita por Kany transmite uma idéia de falência até na tentativa de superar as “falhas” das variantes americanas, pois os falantes acabam adotando formas mistas, incoerentes em termos gramaticais. (O uso seria: *vos tomás* ou *tú tomas*.)

Na visão do autor, para o caso específico do tratamento formal e informal, mais uma vez, foi na Espanha onde o “problema” foi resolvido satisfatoriamente:

Essa confusão foi resolvida na Espanha (...) por meio do uso correto de *tú* com as formas verbais da segunda pessoa do singular e de *usted* com as formas verbais da terceira pessoa do singular para o tratamento culto. Mas em dois terços da Hispano-América, foi mantido o *vos* das massas em regiões livres de certas considerações sociais de classe. (p.86)

Para exemplificar, o uso na península é hoje: *tú hablas* no tratamento informal e *usted habla* no tratamento formal, enquanto que na América, manteve-se o “uso das massas”: *vos hablás*. No entanto, o pesquisador aponta que nas regiões onde foram levadas em conta as hierarquias sociais, ou seja, nos vice-reinados do Peru e do México, tidos como centros da cultura colonial, onde a classe intelectual culta pôde exercer uma influência importante no que diz respeito à “pureza linguística”, o uso de *vos* foi considerado ofensivo, adotando-se *tú*. Kany chama a atenção para o fato de que essa qualificação do *tú* enquanto forma culturalmente superior é mantida até hoje, mesmo nos países de *voseo* intenso, onde os círculos intelectuais costumam adotá-lo.

A experiência pessoal de uso da língua no Rio da Prata e intercâmbios informais com falantes nativos evidenciam o passado tempo e as mudanças de atitude em relação as informações registradas por Kany. No entanto, existiram efetivamente tentativas de eliminar o *voseo*, num claro exemplo do que seria a atitude dos falantes face às variantes regionais de uma língua.

Os puristas de cada país onde se encontra vigente desataram em invectivas contra o *voseo*, mas ninguém tão violentamente quanto o argentino Arturo Capdevila, quem, em seu *Babel y el castellano* (págs. 87 ss.), manifestou que o Peru e México devem sua atual forma *tú* às suas origens culturalmente superiores. Capdevila

torna-se extremamente cáustico em sua denúncia do *voseo* em sua terra natal. Chama-o de “*sucio mal, negra cosa, horrendo voseo*”, e assim por diante. No entanto, parece encontrar-se profundamente enraizado demais para que seja possível exterminá-lo da Argentina. A diatribe de Capdevila ecoa na América Central, no gramático guatemalteco Bonilla Ruano (III, 11-13), que fala de “*craso barbarismo*”, “*repugnante vos*”, “*el denigrante voseo*”, “*infamante vos*”. Previamente, Bello tinha censurado seu uso no Chile (*Advertencias* [1834]) assim como Román (I, 397), quem diz que o sistema popular de conjugar os verbos é “capaz por si só de desorientar qualquer estrangeiro até ele chegar a pensar que se trata de um dialeto especial”. Na Colômbia foi anatematizado por Cuervo, que nas edições primeiras de suas *Apuntaciones* lhe conferiu a etiqueta de “repugnante”, qualificando o embrolho dos pronomes de “*menjurge que encalabrina los sesos*”. Em suas edições posteriores ([1914, 1939], parágrafo 332) corrigiu sua expressão, limitando sua denúncia às seguintes palavras: “É inútil dizer que para quem estiver acostumado ao modo de expressão culto e literário, isso tudo soa como um barbarismo”. No Equador, além de *Barbarismos fonéticos*, de Lemos, encontramos um pouco conhecido artigo de Francisco Javier Salazar (“La pronunciación del castellano en el Ecuador”, *Revista Ecuatoriana*, I [1889], 209-16), onde ele sustenta a idéia de que as formas verbais irregulares, junto com outros “provincianismos e barbarismos”, com o passar do tempo criarão “vários dialetos do castelhano, mais ou menos bárbaros, e tão diferentes entre si quanto o árabe que se fala em Argel comparado com o do Egito ou o da Síria”. Na Costa Rica, Gagini (pág. 244) observa que semelhantes misturas de formas “deixam de cabelos em pé os peninsulares que as escutam”. Acrescentando depois um comentário - curiosamente verdadeiro - no sentido de que os aventureiros espanhóis que foram para a América usavam o *voseo* na esperança de ocultar daquela forma seu berço humilde, passando por nobres aos olhos dos americanos. (Kany: p. 87)⁷

O autor também aponta a existência de outro tipo de apreciações, que ele qualifica

⁷Kany cita Capdevila, Buenos Aires: Losada, 1940; Bonilla Ruano, J. M.: *Gramática castellana: mosaico de voces y locuciones viciosas*, Volume 3, Guatemala, 1939; Bello, A. e R. Cuervo: *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Paris: Roger & Chernoviz, 1921; Román, M. A.: *Diccionario de chilenismos y de otras voces y locuciones viciosas*, Santiago de Chile, 1901-18; Cuervo, R.: *Bulletin hispanique*, III, 1901; Lemos, G.: *Barbarismos fonéticos del Ecuador*, Guayaquil, 1922; Gagini, C.: *Diccionario de costarrriqueñismos*, 2ª ed., San José, 1919.

como mais científicas, onde os pesquisadores simplesmente registram as formas de uso sem fazer denúncias. O trabalho de Kany é de 1969 e a evolução da ciência linguística nas últimas décadas nos impede de ignorar que hoje já não é mais possível sustentar com ingenuidade que algum posicionamento possa ser objetivo, colocando apenas observações sem qualificações. Poderíamos dizer que até hoje existem os preconceitos face às variantes americanas do espanhol, e uma das manifestações desses preconceitos é justamente o fato de que até hoje, na América, professores falantes nativos de variantes do continente, tenham de adaptar sua língua aos traços fonológicos, lexicais e sintáticos da península, quando chegada a hora de ensinar.

Contudo, os enfoques que ainda qualificam o *voseo* como sendo vulgar, continuaram vigentes; em 1978, García de Diego comenta:

Fundamentalmente, o castelhano vulgar da América é o vulgar comum a várias regiões da Península, embora com particularidades correspondentes a determinados dialetos da Espanha e com algumas modificações introduzidas posteriormente. A maioria dos fenômenos que minuciosamente foram estudados nas falas vulgares dos países americanos encontram-se na fala vulgar da Espanha. (p.380)

E inclui entre esses traços vulgares: o uso generalizado do *voseo* na Guatemala, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Argentina, além do uso alternando com *tú*, encontrado na Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador e Chile.

Vamos observar agora detalhadamente esse fenômeno nas diferentes regiões que interessam diretamente a esta dissertação. As regiões foram escolhidas em função das origens dos professores entrevistados e cujas aulas foram gravadas e analisadas. O fenômeno do *voseo* foi escolhido para desenvolver o estudo da reação cultural face às variantes regionais por ser um traço característico da América, e porque sua estigmatização de longa data é objeto de estudo permanente.

De acordo com Kany, na região do Rio da Prata (Argentina, Uruguai e Paraguai), o *voseo* caracteriza tanto a fala popular quanto a das classes média e alta, constituindo essa amplíssima difusão, a característica mais marcante da região em termos sociolinguísticos. Fora da região, o uso é bem menor, excetuando-se as classes mais baixas. Na região do Rio da Prata o *voseo* é usado no tratamento familiar entre iguais, e pode um superior usá-lo com um inferior. Kany registra esse caso como um meio de se manter a distância, sendo que ao mesmo tempo implica afeto. É também usado pelos pais para se dirigir aos filhos e, em Buenos Aires - aponta o autor - também pelos filhos

com seus pais, enquanto que no interior e entre as classes baixas, os filhos se dirigem aos pais usando *usted*. Por sua vez, os pais do interior e das classes baixas costumam alternar *vos* e *usted* com seus filhos, adotando *usted* para expressar repreensão, enquanto que no caso das crianças mais novas é usado para expressar afeto. Usa-se *vos*, também entre irmãos e parentes. Entre amigos, assim como entre amigas em Buenos Aires, *vos* aparentemente ganha terreno, enquanto que entre homens e mulheres, mesmo havendo amizade, *usted* é mais freqüente (Kany, 1969: p.90).

O autor aponta ainda que, na escola, os professores usam *tú* para se dirigir aos alunos e eles fazem a mesma coisa com seus colegas enquanto estão na sala de aula, mas assim que começa o intervalo recorrem ao menos cerimonioso *vos*. Também segundo o autor, *tú* é ouvido também, em Buenos Aires, entre as famílias espanholas e em algumas famílias argentinas. A essa altura, Kany aponta um fenômeno vigente ainda hoje em Montevideu. O pesquisador menciona o trabalho da lingüista Frida Weber, onde aparece registrado que em certas ocasiões, pessoas que cotidianamente usam *vos*, recorrem a *tú* no início da amizade com uma pessoa, servindo essa forma então como intermediária ou “forma de transição” entre *usted*, mais cerimonioso, e *vos*, mais íntimo.

O autor destaca ainda um fenômeno que continua vigente até hoje, e é o fato de alguns usuários de *vos* evitarem escrever essa forma, mesmo em contextos que implicam muita intimidade, como poderia ser uma carta. Geralmente o *voseo* é substituído por *tú*, mais literário, mesmo que ocasionalmente se adote a forma verbal incorreta (*tú sos* em lugar de *tú eres*) (Kany: pp.90-91). Vale a pena acrescentar a essas observações que o fenômeno, mesmo atual, deve se manifestar principalmente na correspondência entre adultos, ou seja, pessoas ainda alfabetizadas sob uma influência muito marcante do estigma de que a língua correta era aquela usada em Madri.

Sobre o uso literário, o autor de referência observa que na literatura argentina usa-se *vos* para provocar um clima especial na descrição dos costumes locais, como no drama e no romance regionais. Buenos Aires é na América Latina um importantíssimo centro editorial e, por isso, uma localidade extremamente produtiva no que diz respeito à tradução. Kany observa que *tú* aparece em traduções e em romances que tendem a idealizar a vida argentina, reproduzindo então a realidade de uma forma muito inadequada. Ressurgem assim as conseqüências da mistura do *vos* corriqueiro (*vos tomás*) e do *tú* ocasional (*tú tomas*), conduzindo freqüentemente a cruzamentos tais como *tú tomás y vos tomas*.

Por outro lado, o pesquisador aponta um maior progresso do *tú* em Montevideu, se comparado com Buenos Aires. A explicação é tomada do pesquisador uruguaio Américo

Castro⁸, quem escolhe atribuir o fenômeno a uma diferença de “sutil psicologia coletiva” entre os habitantes de ambas as cidades: “*As pessoas de Montevideu são menos pedantes e audaciosas que as de Buenos Aires ... procuram se distinguir espiritualmente, não podendo exceder em riquezas sua pujante rival*”⁹.

Temos neste comentário mais indicações de atitude cultural face às opções lingüísticas por uma ou outra variante da língua espanhola. O uso de *tú* é definitivamente considerado pelos pesquisadores da década de 60 como o uso correto, estigmatizando-se claramente o uso de *vos*. As explicações variam, o julgamento de valor permanece. Na avaliação de Américo Castro - aparentemente avalizada por Kany, que não faz comentários -, o insistente uso de *vos* na Argentina é devido a uma atitude rebelde perante as influências culturais e a uma rejeição do cuidado na fala, por achar, parte dos usuários, que o “plebeu” *vos* é profundamente expressivo da “argentinidade” (Kany: p.91). Poderíamos dizer que a única influência que os falantes da Argentina estão rejeitando neste caso é a que provém da península, enquanto que é justamente a interação de outras influências aceitas o que dá espaço para a auto-afirmação como cultura diferente, que se expressa pela língua - entre outras manifestações.

É interessante apontar aqui que a Universidade de Buenos Aires foi o primeiro reduto acadêmico da região que se dispôs a desenvolver um projeto de ensino de espanhol para estrangeiros a partir de materiais elaborados na própria universidade, com base no uso lingüístico local.

Por outro lado, Elizaincín, Malcuori e Bertolotti (1997) apontam o interesse e a incidência do uso das diferentes formas para a segunda pessoa do singular e do plural no âmbito da sociolingüística do espanhol, por ser esse um dos traços que mais claramente identificam a variedade dialetal do Rio da Prata. Os autores apontam a coexistência dos pronomes *vos* e *tú* em Montevideu, ressaltando que a eleição de uma forma ou de outra depende do tipo de relacionamento estabelecido entre o falante e quem ouve; operando a distinção pragmática proximidade-distância para medir a distância social entre os interlocutores (p.57). Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que, independentemente da evolução histórica do fenômeno, é importante lembrar que o assunto também pode ser considerado do ponto de vista sistemático, tendo em conta a língua funcional (p. 58).

⁸Kany cita Castro, A.: *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*, Buenos Aires: Losada, 1941.

⁹Cabe aqui lembrar a observação de Jorge Luis Borges, dizendo que Montevideu parece uma Buenos Aires “com luz de pátio”.

Em suas reflexões acerca da posição do Uruguai no chamado espanhol do Rio da Prata, Elizaincín (1984) aponta que o conceito e a oposição língua/dialeto não é baseado em semelhanças ou diferenças sistemáticas e/ou funcionais, mas em circunstâncias históricas e sociológicas. O autor chama a atenção para a relação particular que os dialetos americanos estabelecem com a língua comum (o antigo castelhano, hoje normatizado). Assim, a forma de relacionamento do “riopratense” com o espanhol (castelhano) é bem diferente daquela estabelecida pelo leonês com o mesmo espanhol (castelhano), e o autor adota a terminologia de Coseriu, fazendo referência aos dialetos primários e aos dialetos secundários. Deste último tipo seria o espanhol “riopratense”¹⁰. Fazendo referência especificamente ao fenômeno do *voseo*, o pesquisador explora a possibilidade oferecida para diferenciar o espanhol de Montevideu do portenho: em Montevideu não é usada a forma imperativa negativa comum em Buenos Aires, *no comás*, mesmo que ela seja perfeitamente entendida quando ouvida.

No Chile o *voseo*, com formas diferentes daquelas comuns na Argentina, estava há um século igualmente difundido naquele país, aponta Kany. Mas, acrescenta, com a ajuda dos gramáticos (começando com Bello em 1834) e um rígido controle nas escolas, ele foi extirpado quase que por completo e atualmente é praticamente desconhecido nos círculos cultos, que usam *tú* e *usted* indiferentemente (...). Mesmo assim, o *voseo* ainda predomina na fala vulgar, apresentando variações em relação às formas argentinas (Kany: p.93).

A essa altura, interpõe-se uma questão fonológica muito disseminada na variante chilena, mas que acaba tendo conseqüências importantes especificamente na questão do paradigma verbal. Lembre-se que no Chile o -s final se transforma geralmente numa simples aspiração ou diretamente não é pronunciado. Na terminação -*ái(s)*, o -s é praticamente mudo e por essa razão, essas formas são, geralmente, -*ai* o -*ay*: *estai*, *estay*, *tomai*, *tomay*, etc. Na terminação -*ís*, devido à vogal *í* acentuada, a aspiração é claramente ouvida (Kany: p.94).

Para o ouvinte então, o resultado é uma nova forma de conjugação com *vos*. O falante nativo do Chile, em situações coloquiais usará o pronome *vos* com a forma verbal de segunda pessoa do plural - *vosotros* -, com o -s final aspirado. Esses fenômenos de uso

¹⁰ Coseriu chama de dialetos primários àqueles que coexistem com o dialeto que virá depois a representar uma nação ou país. Em nosso caso, o castelhano acabou representando um país, a Espanha e o riopratense seria um dialeto secundário. Elizaincín cita Coseriu, E.: “Historische Sprache und Dialekt” em Goschel, I. und Kehr (org.): *Dialekt und Dialektologie*, Franz Steiner Verlag: Wiesbaden, 1980.

pedem a gravação das aulas apresentada no capítulo 4 deste trabalho, onde veremos em detalhe a distância inevitável entre a sistematização tentada pelas pesquisas lingüísticas tradicionais, normativas, e o uso efetivo que os falantes fazem da língua em situações espontâneas.

A sistematização de Kany oferece como conclusões: 1) a terminação da segunda pessoa do plural no presente indicativo dos verbos em *-ar* e no presente subjuntivo dos verbos em *-er* e *-ir* é no Chile *-ái(s)*, em lugar da forma arcaica *-ás*; 2) a terminação *-és* no presente indicativo dos verbos em *-er* e no presente subjuntivo dos verbos em *-ar* torna-se *-is* (seguindo tendências ocasionais do dialeto aragonês e outros dialetos espanhóis (...)) de forma similar à terminação regular *-ís* dos verbos em *-ir*; 3) a terminação da segunda pessoa do plural no futuro de todos os verbos é aqui *-ís* mais do que *-ás*; e 4) o imperativo apresenta geralmente formas normais na segunda pessoa do singular, mas também é usado o plural, especialmente em regiões rurais e ao longo da fronteira com a Argentina (Kany: pp.94-95).

As fronteiras políticas poucas vezes determinam fronteiras lingüísticas, menos ainda no caso que nos interessa: as variantes de uma mesma língua. O pesquisador destaca que as formas de *voseo* correntes no Chile podem ser encontradas igualmente nas províncias argentinas de Cuyo, Mendoza, San Juan e San Luis (p.95).

Não contamos com dados mais atualizados a respeito da atitude dos falantes e pesquisadores perante o *voseo* no Chile, que poderiam contribuir com dados, com uma visão atualizada da reação cultural imperante e com um panorama da distância existente entre o uso e a norma. Pois tal como aponta Rotaetxe (1982):

dentre os conceitos metodológicos utilizados existe um, o de norma, que, explícita ou implicitamente, parece manter uma carga extra-lingüística de valor que faz com que o que na sociolingüística é meramente uma variante normatizada, seja uma super-variante apresentada para a sociedade como superior e com mais prestígio do que outras variantes existentes na prática. (p.1)

A pesquisadora chama a atenção para o fenômeno freqüente no qual os descritores da língua realizam uma seleção dentro da competência, marginalizando variantes diatópicas e diastráticas, com o objetivo de privilegiar um determinado nível - que é o da norma escrita e o estilo cuidado (p.11). Rotaetxe cita Labov quando menciona a variação inerente e a heterogeneidade que estão no núcleo de qualquer dialeto e relembra que as crianças adquirem o conhecimento das regras da gramática junto com a consciência do valor de cada uma das formas geradas. Como prova disso, a autora ressalta que

nenhum falante constrói enunciados incoerentes ou não-homogêneos na sua língua materna, embora esse “erro” seja comum no aprendizado de segundas línguas.

Essa observação diz respeito diretamente à nossa questão em estudo, a importância de que os professores transmitam aos alunos as informações que os tornem capazes de construir enunciados coerentes em termos dos elementos de cada uma das variantes do espanhol. E essa transmissão não pode ser bem sucedida se os próprios professores não usarem alguma das variantes coerentemente, coisa que acontece devido aos preconceitos que ainda estigmatizam as variantes latino-americanas, argumentando-se que cada uma representa um uso local, ou que não são o suficientemente abrangentes, como se não fosse também esse o caso do castelhano peninsular normatizado. Em relação com isso, Rotaetxe (op. cit.) diz:

a lingüística deve ter por objeto o instrumento de expressão e de comunicação utilizado pela comunidade, muito mais rico e variável que a norma, pois reflete os conflitos da realidade social, tais como os diferentes usos e seus diversos significados. (p.12)

É isso justamente o que vemos permanentemente evitado nas salas de aula de espanhol analisadas. A questão das variantes, não como simples repertórios de palavras que diferenciam uma região de outra, mas como causa e consequência dos padrões culturais que caracterizam as diversas comunidades falantes de espanhol. Da sua posição como professora, Rotaetxe aponta:

No ensino, é fácil perceber que muitos alunos julgam geralmente a gramaticalidade das frases no sentido favorável à teoria do professor (mimetismos lingüísticos e gestuais são moeda corrente, principalmente quando o professor é homem). Parece, por outro lado, que os professores - produzindo ao mesmo tempo dados e teoria - somos já incapazes de uma intuição ingênua ou desinteressada, tal como diz Labov: a norma é para nós possivelmente uma super-variante ou dialeto privilegiado que elimina - neutralizando o parâmetro social - a possibilidade de dirigir nossos julgamentos de gramaticalidade em direção a registros ou dialetos dominados, já que, também seguindo esse autor, o contato com o dialeto dominante desorganiza todo e qualquer dialeto dominado. (p.13)¹¹

¹¹ Rotaetxe cita a tradução francesa de Labov, W.: *Sociolinguistic Patterns*, 1973, *Sociolinguistique*, de P. Encrevé, Paris, 1976.

Mesmo considerando esclarecedoras as observações da autora, permanece a questão do por que os professores latino-americanos não escolhem usar a norma padrão das suas variantes maternas. No caso do *voseo*, esse é um fenômeno que faz parte da variante normatizada riopratense; as dificuldades para sua adoção são então consequência de fatores de atitude perante as variantes. A autora citada explicita que a normatização, enquanto fenômeno sociolinguístico, expressa a dependência recíproca entre a comunidade linguística e as variantes, tendo como consequência a censura social das outras variantes, que costumam existir como complementares da normatizada. De fato, nos exames de língua pelos quais passam os alunos brasileiros, o uso de variantes americanas é geralmente aceito. No entanto, como consequência do uso irregular e heterogêneo feito pelos professores, os alunos acabam, de fato, usando uma mistura de traços de diferentes variantes. Rotaetxe afirma:

Pode acontecer que, depois de ter feito uma descrição dos fatos da língua que dêem conta dos diferentes usos, seja atribuído, de forma explícita, um “valor privilegiado” a determinados tipos de expressão, ou então - e é aí que a atitude normativa entra em conflito com uma postura científica - que a eleição de um uso seja feita implicitamente, truncando logo no início a descrição da língua que, por isso, já não será outra coisa que a descrição de um uso particular. (p.4)

Os alunos dos institutos pesquisados em São Paulo - excetuando-se um deles - recebem explicações parciais acerca do panorama sociolinguístico que oferecem as variantes da língua que aprendem. A variante normatizada peninsular tem um “valor privilegiado” por ser veiculada pelos materiais didáticos usados, e as variantes americanas têm alguns traços apresentados pelo modelo que é o professor, embora ele apenas se permita utilizar aquelas características da sua variante materna que menos colidem com o material didático. Assim, os professores chilenos não apresentarão o paradigma verbal usual na sua variante, por ser considerado muito diferente do castelhano normatizado, embora utilizem abertamente vocabulário local do seu país. De alguma forma, permanece a idéia de que, no plano lexical, o “problema” não é muito grande, porque, no fim das contas, uma palavra pode ser mudada por outra, porque todas estariam “querendo dizer” a mesma coisa. Já no plano sintático, o uso de paradigmas diferentes parece ser um gesto exageradamente rebelde.

Essa atitude tem consequências importantes na aquisição da língua estrangeira, na medida em que não concientiza os aprendizes do pano de fundo cultural veiculado por

cada uma das diferentes variantes. Tal como aponta Hymes (1972), as regras da fala são as formas como os falantes associam modos particulares de falar com ambientes específicos; nessa medida, as atitudes e o conhecimento dos integrantes da comunidade manifestam-se nos contrastes entre as terminologias e as condutas nativas (p. 36). A forma como aos alunos são apresentados os diferentes modelos - veiculados pelos professores -, ou mesmo o próprio fato de ninguém mencionar qual é a situação do espanhol como língua com múltiplas variantes diatópicas, tem uma influência direta na avaliação que os estudantes farão de cada situação e posteriormente, na sua atitude perante os falantes com quem terão contato. Gumperz (1972) não nos deixa esquecer que os falantes costumam utilizar as variantes dialetais como base para julgar o prestígio e algumas características pessoais dos seus interlocutores (p. 12).

Qual é a base de julgamento utilizada pelos aprendizes de espanhol em São Paulo? Provavelmente eles já tenham uma avaliação pessoal dos falantes de espanhol, prévia à sua aquisição da língua, mas essa atitude mudará como consequência do processo de aprendizagem, de acordo com o tipo de aproximação das variantes que lhes seja facilitada nos locais de ensino. Como veremos no capítulo 4, a lacuna nesse sentido é grande e não parece haver perspectivas de resolver essa carência pelo caminho da explicitação - que seria um dos possíveis.

Kany (op. cit.) afirma serem suas pesquisas sobre a situação no Peru baseadas em dados nem sempre confirmados ou claramente explicados. Ele registra o uso de *vos* no sul do país, especialmente em Arequipa, tanto na fala urbana quanto na fala popular. Alguns dados indicam que nas regiões centrais de Lima e Cusco, *vos* tenha sido completamente substituído por *tú* em finais do século XVIII. Mas o pesquisador tem o cuidado de acrescentar um dado importante que dá uma idéia da disseminação do uso de *vos* anteriormente:

das expressões ainda correntes no Perú e em outros lugares - "*hablarse de tú y vos*", "*el ser de tú y vos*" - podemos inferir o auge gozado pelo *vos* num período primitivo, tanto lá quanto nos demais países. (p.100)

Os dados sobre o México indicam principalmente o uso de *tú*. O *voseo* é registrado por Kany apenas numa região relativamente limitada no sudeste do país - incluindo o Estado de Chiapas e a maior parte de Tabasco, tanto na fala dos camponeses, quanto na das classes populares e médias (pp.118-119).

Não há registros da atitude para com o uso de *vos* no Paraguai. Kany simplesmente

aponta a preferência dos falantes pelo guarani, em ocasiões de maior intimidade e familiaridade. Na Colômbia os registros indicam um *voseo* em conflito com *tú*, porém apenas no uso popular.

Para o uso de *vos* em Cuba, Kany se refere aos trabalhos de Pichardo¹², que registra *voseo* na região oriental (Camagüey, Bayamo e Manzanillo), em situações “de muita confiança e franqueza, tão suave e cordial que os mais cultos, quando falam familiarmente com os integrantes de seu lar, deixam de lado as formas puristas, consideradas de etiqueta” (p. 120).

Os estudos sociolinguísticos apontam também a importância fundamental de se incluir uma reflexão profunda sobre as variantes e sua interação, devido ao risco de prejudicar em grande medida o processo de aprendizado do espanhol pelos alunos, devido à falta de orientação oferecida pelos professores a respeito da carga cultural implicada na escolha de uma variante ou outra. Tal como apontado por Gumperz (op. cit.), todas as comunidades são linguisticamente diferentes e tal diversidade tem funções comunicativas importantes (p. 13). Nessa medida, a informação inferida pelos falantes a partir do contexto é fundamental para sua interação na comunidade. No caso das pessoas que estão aprendendo uma nova língua, essa informação provém dos materiais didáticos usados e da ação do professor, fundamentalmente da última, que é a que instaura o âmbito da interação. Na medida em que o professor, que é o modelo (sócio)linguístico do aluno, não explicitar a questão das variantes, é grande a possibilidade de que a avaliação das variantes e sua interação permaneça num território dominado pela desinformação e até pelo preconceito. O pesquisador citado aponta:

A comunicação não é governada por regras sociais fixas; é um processo de duas etapas, no qual primeiramente o falante recebe estímulos do ambiente circundante, avaliando e selecionando entre eles, à luz de seus próprios antecedentes culturais, sua história pessoal e o que sabe acerca dos seus interlocutores. Posteriormente ele escolhe as normas que se aplicam na situação pontual. Essas normas determinam a seleção do falante dentre as opções comunicativas disponíveis para codificar sua intenção.
(p. 15)

A escolha de uma ou outra variante por parte do professor é chave na conformação

¹² Kany cita Pichardo, E.: *Diccionario provincial casi razonado de voces y frases cubanas*. 4ª ed., Havana, 1975

do modelo que o aluno seguirá. No entanto, na situação atual, os professores utilizam uma combinação de variantes que é a que acaba se manifestando na utilização heterogênea que os alunos fazem da língua. O autor estudado menciona a necessidade de mostrar de que forma as variantes se mantêm diferenciadas na comunicação, na medida em que são as relações sociais nas quais o indivíduo interage as que em última instância conformam o modo de ele se comunicar (p. 22). Assim, apenas um entendimento da situação das variantes da língua que está sendo aprendida pode garantir algum sucesso nos processos comunicativos empreendidos pelos alunos em situações reais de interação, onde é indispensável o domínio da informação social e cultural. Como apontado por Hymes (op. cit.):

O fato de compartilhar regras gramaticais (variante) não é suficiente. Podem existir pessoas cujo inglês eu posso identificar gramaticalmente, porém sem entender as mensagens. Posso ignorar o que é que conta como seqüência coerente, como pedido, como frase que requer uma resposta, como tópico obrigatório ou proibido, como marcação de ênfase ou ironia, como duração normal do silêncio, volume normal da voz, etc. e não ter meios metacomunicativos ou oportunidade para descobrir essas coisas. A diferença entre conhecer uma variante e saber falar, geralmente não é manifesta dentro da comunidade, porque os dois aspectos são adquiridos simultaneamente. De fato, as comunidades geralmente misturam aquilo que um lingüista distinguiria como gramaticalmente e como social ou culturalmente aceitável. (p. 54)

Os professores, na dupla condição de falantes nativos de alguma das variantes e como lingüistas - na medida em que sejam docentes reflexivos - têm toda a possibilidade de transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para uma ação bem sucedida. Os exemplos aludidos por Hymes são inúmeros no rico panorama das variantes do espanhol, sendo muitos deles criadores de múltiplos desentendimentos e dúvidas, no dia a dia comunicativo.

2.3 - Descrição gramatical das variantes escolhidas para estudo.

A escolha das variantes do espanhol que estudarei foi feita a partir das entrevistas que aparecem analisadas no quarto capítulo desta dissertação. Assim, analisarei apenas as variantes padrão das regiões originárias dos professores entrevistados, pois o objetivo

é comparar as descrições - feitas por pesquisadores linguistas como Canfield (1988), Kany (1969) e Lope Blanch (1977-1993) - com as características da fala usada de fato em sala de aula, visando captar a interação entre o modelo descrito, o modelo usado espontaneamente pelos professores e aquele veiculado pelos materiais didáticos.

A descrição gramatical inclui aspectos fonológicos e sintáticos. A apresentação será feita sempre tendo em conta que os fenômenos de mudança linguística tiveram lugar na América a partir da base recebida da península. Vale a pena ressaltar que o tipo de estudos linguísticos desenvolvidos acerca desses pontos mostram claramente uma diferença de enfoque, se comparados com os comentários dos autores ao fazerem referência aos assuntos considerados em "atitude cultural face às variantes". O trabalho de Canfield sobre fonologia é um bom exemplo da diferença de abordagem. Vejamos uma das suas observações:

Dois fenômenos hispano-americanos que parecem remontar à época dos primeiros assentamentos são, em primeiro lugar, a articulação oclusiva de /b/, /d/, /g/ nas condições em que são fricativas no espanhol "padrão" e, em segundo lugar, o chamado *seseo*. (p. 17)

Vemos aqui a intenção do autor de começar a relativizar os lugares ocupados pelas diferentes variantes, tentando assumir um posicionamento em favor de atribuir à variante castelhana, geralmente usada em empreendimentos normativos e considerada ponto de referência indiscutível, um lugar mais equilibrado junto das outras. Para começar, questiona-se seu lugar privilegiado, acrescentando aspas ao qualificativo "padrão".

Serão analisados então trabalhos que se referem às características fonológicas e sintáticas que diferenciam as variantes na Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru e Colômbia - na América do Sul -, no México e em Cuba, regiões de origem dos professores pesquisados no capítulo 4 deste trabalho.

2.3.1 - Descrição fonológica

Na gramática da Real Academia Espanhola aparecem referências às variantes fonológicas. Sobre os aspectos fonológicos apresentados em seu trabalho, Alarcos Llorach (1995) comenta:

Aparecem apresentadas as duas normas mais comuns do sistema

fonológico de hoje: a do sistema centro-nortista peninsular e a do americano ou atlântico, e são apontadas as variantes mais aceitas. (R.A.E.: p.19)

Tal como foi apontado no capítulo primeiro desta dissertação, um dos fenômenos focalizados por minha pesquisa é o chamado *yeísmo* - com o fenômeno derivado dele: o *rehilamiento* que produz [ʝ]. Analisarei aqui as diferentes argumentações dos lingüistas especialistas que procuram explicar esse fenômeno.

A respeito do *yeísmo*, García de Diego (1978) aponta que é de uso comum na região central do Chile, enquanto *ll* domina no norte e no sul; na Argentina existe *ll* na fronteira com o Paraguai e um pouco na província de Corrientes, enquanto que no resto do país, usa-se *y*; no Paraguai o uso é de *ll*; no Uruguai usa-se *y*; no México o *yeísmo* é predominante; enquanto que no Peru e na Colômbia, existem as duas pronúncias: *ll* e *y*.

As manifestações do fenômeno fonológico que Canfield chama de *lenguaplana* afetam vários traços usados tanto pelas variantes peninsulares quanto pelas americanas. Uma das mencionadas pelo autor é a confusão entre os fonemas /ll/ e /y/, que, de acordo com suas pesquisas, iniciou-se em meados do século XVII e foi relacionada, a princípio, com os centros urbanos do sul da Espanha e da América do Sul. O pesquisador registra o avanço dessa característica no centro da Espanha e no Chile, nos dias de hoje, enquanto a distinção permanece intacta em importantes regiões americanas (Bolívia, grande parte do Peru, Paraguai, regiões altas do Equador, e na Colômbia, embora já possam ser detectadas variações de acordo com a geração em algumas cidades colombianas, assim como no norte da Argentina) (p.18).

Quando da apresentação do seu resumo da situação do *yeísmo* na América, Guitarte conclui a existência de duas grandes regiões *yeístas*: o Rio da Prata e o Caribe. O *yeísmo* argentino é explicado pelo autor como um transplante do uso da capital no interior. O Uruguai aparece registrado também dentro da região *yeísta*. No Caribe, o fenômeno é estendido nas ilhas, na Venezuela, na costa da Colômbia, na América Central e no México. O pesquisador contribui um dado original: a distinção *ll* = ʝ, *y* = y, em três regiões bem delimitadas: Santiago del Estero (Argentina), a serra no Equador, e Orizaba (México) (pp. 192-193).

Guitarte (1983) inclui também algumas precisões acerca da articulação americana do “y”: as variedades articulatórias do *y* na América são menos do que as peninsulares, sendo a mais comum a do *y* fricativo não *rehilado*; a pronúncia *rehilada* ʝ, mais longa e forte do que na Espanha domina no Rio da Prata, com foco no litoral e nas grandes

ciudades (Buenos Aires, Rosario e Montevideu), sendo que o *zeísmo* começa a se difundir nas serras argentinas. Fora do Rio da Prata, há ocorrências de ʒ no Peru - na região Norte e na costa -, no Equador - onde se pratica a distinção $ll = \text{ʒ}$ e $y = y$. O autor não conta com registros de ʒ na Colômbia, nem na Venezuela, nem na América Central; enquanto que no México predomina o y , embora existam focos de ʒ mais aberto e breve do que o argentino - é importante apontar que, no México, este uso é considerado decididamente rural (pp. 193-195).

Um outro traço fonológico estudado por Canfield é o /n/ velar que marca o fim da palavra. O pesquisador aponta essa característica como uma das mais disseminadas atualmente no espanhol da América e em grande parte do sul da Espanha, embora não existam registros do fenômeno durante a época colonial. Os dados indicam que o /n/ velar é freqüente antes de uma palavra começada por vogal ou antes de uma pausa, embora existam registros inesperados - no meio da palavra, por exemplo, *enhorabuena*. Os dados de Canfield foram confirmados por estudos desenvolvidos por Terrell¹³, principalmente em Cuba, Panamá e Porto Rico. As conclusões indicam um uso geral de /n/ velar em posição final de palavra antes de vogal ou antes de pausa, no sul do México, em toda a América Central, na costa da Colômbia, em boa parte da Venezuela, Cuba, Porto Rico, República Dominicana, Peru, Equador e Bolívia - nestes três últimos países, provavelmente reforçada pela nasal velar característica da língua indígena quéchua.

Existe um único traço marcante no espanhol da América que os pesquisadores em fonologia não relacionam com a região de Andaluzia: é a sibilização do /r/. Esse fenômeno, diz Canfield, é conhecido como *r* de Bogotá, *r* da Guatemala, *r* da Costa Rica etcétera, e é atribuído à influência das línguas indígenas. A conclusão geral é que domina praticamente na metade do território americano onde se fala espanhol. A realização deste traço fonológico varia de um país para outro. Na Guatemala, por exemplo, é surdo, podendo ser confundido com /s/; *la ropa* pronunciado como muitos falantes da Guatemala soa, para um espanhol, como *la sopa* e [r̥] acaba sendo quase idêntico ao [s̺] ápico-alveolar do centro e do norte da Espanha. As análises palatográficas e espectrográficas consultadas pelo autor permitem identificar o traço como um [s̺] espanhol.

Nesse mesmo âmbito regional, aponta Canfield, o /r/ final e até o /r/ pré-consonântico são freqüentemente sibilados. O resultado disso é que *decir*, tal como pronunciado por

¹³ Canfield cita Terrel, T.: "La nasal implosiva y final en el español de Cuba".

milhões de hispano-americanos, principalmente mulheres e homens *de fala cuidada*, apresenta duas sibilantes claras [deísí]. Como consequência disso, a combinação /tr/ acaba pondo em evidência o fenômeno, porque nesse caso, ambos os elementos se tornam alveolares, aproximando-se acusticamente ao ponto de *tronco* soar como *chonco* para os ouvintes originários de outras áreas (Canfield: p.19). García de Diego (op. cit.) informa sobre o mesmo fenômeno e inclusive ilustra com os mesmos exemplos (p. 381).

De acordo com as pesquisas consultadas pelo autor estudado, existem poucos registros de sibilização na Espanha atualmente, porém o fenômeno é muito frequente em Novo México, Guatemala, Costa Rica, as terras altas do leste da Colômbia, as regiões de montanha do Equador e da Bolívia, no Chile, no oeste e no norte da Argentina e no Paraguai. Encontra-se também, mesmo que em grau menor, no México e no Peru. Mesmo sendo impossível encontrar provas da origem andaluza dos fenômenos de sibilização - acrescenta Canfield -, o fato de eles tenderem a ser mais comuns nas regiões menos acessíveis pode significar que foi esse um traço espanhol do século XVI ou XVII (Canfield: p.20).

Vejamos agora as observações de Canfield acerca dos traços suprasegmentais.

Para começar, deve-se levar em conta que a língua espanhola é extremamente sensível ao acento e suas funções gramaticais e semânticas, mantendo em geral o acento do latim vulgar (p.30). A sensibilidade à entonação - ou tom musical - também é grande, tendo duas funções: tanto enfática quanto sintática. Isso pode ser notado no fato de que a diferença entre uma afirmação e uma pergunta é marcada pela estrutura da entonação.

A respeito das sílabas, o autor lembra que as sílabas espanholas não são relativamente longas ou breves, e menciona a existência de alguns estudos que demonstram que as sílabas finais podem chegar a ser mais longas que as acentuadas. Existiria a respeito deste fenômeno uma forte dependência do contexto fonético. Em relação a isso, ele considera importante lembrar que a redução das vogais átonas nas regiões montanhosas da América pode ser relacionada com a duração e sua insignificância relativa na estrutura fonológica do espanhol (Canfield: pp.30-31).

Observando especificamente a dialetologia hispano-americana, a conclusão do autor é que grande parte das pesquisas sobre traços suprasegmentais é relacionada com a entonação. Sendo a acentuação relativamente simples - pois implica apenas dois níveis - e estando estreitamente relacionada com as funções gramaticais, ela se revela estável e homogênea no espanhol da América.

Quando da observação desses fenômenos, não podemos deixar de lembrar, mais

uma vez, a rapidez já mencionada do processo de aculturação da América pelos espanhóis. Devido a essa rapidez, regiões muito afastadas no continente receberam simultaneamente as mesmas fases e elementos da cultura espanhola, incluindo a língua. Como consequência disso, é possível encontrar os mesmos traços fonológicos e sintáticos em regiões tão distantes entre si como a Argentina e a América Central, ou o México e a Bolívia.

Quanto ao surgimento de diferenças no interior de cada país, deve ser tomada em conta a participação de diversos fatores. Canfield aponta como sendo o principal, o contato com a própria evolução do espanhol andaluz. Mas participam também elementos produto da contribuição de outras colônias, a influência exercida pelas línguas indígenas, as dicotomias que surgem entre regiões urbanas e rurais, assim como a incidência da mobilidade social (Canfield: p.32).

Focalizando agora os países escolhidos como ponto de referência para a pesquisa, por serem os lugares de origem dos professores entrevistados, analisaremos em pormenor a questão fonológica nessas regiões.

No artigo “El yeísmo porteño”, publicado no volume *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América* - organizado por Lope Blanch -, as pesquisadoras Clara Wolf e Elena Jiménez (1977) desenvolvem uma pesquisa em torno do ensurdecimento do [š̃] em Buenos Aires. O resultado de seu estudo mostra o início deste fenômeno muito cedo entre as meninas de classe baixa, razão pela qual concluem que se trata de uma questão de geração, sendo as mulheres as que têm um papel de destaque no desenvolvimento desse processo de mudança. A partir desse dado, as autoras explicam que os fatores que pesam nesta mudança específica são, em ordem de importância: a idade, o sexo e, em último lugar, a classe social. As entrevistas por elas desenvolvidas mostram que as pessoas mais jovens - idade entre 9 e 35 anos - ensurdecem sete vezes mais que as mais velhas - idade de 36 anos em diante. Além do mais, as mulheres ensurdecem três vezes mais que os homens (1977:299-312).

Wolf e Jiménez (op. cit.) mencionam sua concordância com a idéia de Guitarte de que o fenômeno estudado não é consciente, razão pela qual o ensurdecimento não é considerado como estigmatizador social. No entanto, há um dado que deve ser levado em conta: na classe alta, a conduta das adolescentes mulheres é marcante na medida em que nota-se entre elas uma ausência praticamente total do ensurdecimento do [š̃]. A observação dessa característica permite supor que estamos em presença do que as autoras chamam de “norma avaliadora”, cujo efeito seria frear a mudança em processo.

Retomando as primeiras propostas de Canfield, adiantadas na seção anterior, a

mudança de articulação das sibilantes na América, tem origem na península. O pesquisador explica que o /s/ áptico-alveolar perdeu-se no sul da Espanha e na América devido ao menor esforço feito para elevar a língua até uma posição côncava, perdendo-se também, com o passar do tempo, a tensão muscular necessária para criar um canal para passagem do ar. Acrescente-se a isso o fato de que /s/ em posição final de sílaba acaba se transformando em aspiração ou diretamente desaparece.

A respeito dessa última característica, especificamente na América, o autor aponta as contribuições de Fontanella de Weinberg e de Terrell, cujas pesquisas concluem que o /s/ é elidido mais frequentemente na fala dos grupos sociais economicamente mais fracos da Argentina e do Caribe, do que entre os indivíduos “educados”.

A respeito do -s americano, Elizaincín aponta que não seria vão afirmar hoje, a partir dos dados com os quais conta, que muitos dialetos do espanhol americano se encaminham em direção a uma desapareição total do - s implosivo. Observando a distribuição sócio-econômica desse traço entre os falantes hispanos, o autor destaca que muito provavelmente, em pouco tempo, a evolução terá sido completamente consumada (1984b, p. 71). García de Diego também informa que o grupo s + consoante transforma o s em aspiração, como o andaluz e o extremenho.

As pesquisas de Canfield permitem diferenciar dois tipos de espanhol na Argentina, a partir da procedência da população. Temos então, de um lado, os habitantes do oeste e do noroeste, chegados entre finais do século XVI e inícios do XVII, procedentes do Peru e do Chile. De outro lado, a região de Buenos Aires recebeu os primeiros grupos de população na primeira metade do século XVI, que se estabeleceram lá definitivamente na segunda metade do século, ampliando sua área de influência em toda a região chamada de Pampa úmida. O autor aponta que os dois grupos foram identificados inicialmente como *cuyanos* e *porteños* respectivamente.

De forma similar ao acontecido em outras regiões americanas mais isoladas, ou com dificuldades de acesso para novas ondas migratórias, a variante característica do interior da Argentina apresenta mais traços conservadores do que a região próxima ao porto. A familiaridade da população portenha com variantes procedentes do exterior, graças aos intercâmbios comerciais, favoreceu a adoção das mudanças recebidas diretamente a partir das modificações sofridas pelo dialeto andaluz (Canfield: p.35).

A respeito da aspiração do /s/ enquanto traço característico da variante do Rio da Prata, Canfield aponta algumas particularidades:

A impressão geral é que o argentino aspira o /s/ no fim da sílaba, mas em algumas regiões do noroeste, em Santiago del Estero, o

-/s- é sibilante. Sendo que /x/ na Argentina não é laringeo mas velar, a aspiração de -/s- não é, estritamente falando, uma aspiração em todos os casos, mas às vezes é uma fricativa velar, especialmente antes de consoante velar ([búxka]), alternando com uma fricativa palatal ou uma aspiração de acordo com o contexto -/s/. Donni de Mirande (1968) mostra que em Rosário e Santa Fé, e no leste do Paraná, em Entre Ríos, o /s/ no fim da sílaba não é apenas aspirado, mas freqüentemente elidido. (p.35)

A distinção e igualação de /ll/ e /y/ no Rio da Prata, revela, de acordo com o pesquisador, “uma das situações mais interessantes da Hispano-América como um todo”. “Visto do exterior, esse fenômeno produz a impressão de que existe um fonema argentino /ž/, porém a situação é bem mais complicada”. Assim, ele aponta que, em Santiago del Estero, os falantes costumam fazer uma distinção fonológica, embora foneticamente apareçam [ž] e [y]. Em Corrientes, Misiones e nas regiões de Formosa e Chaco - fronteira com o Paraguai -, assim como em alguns lugares da fronteira com a Bolívia e em regiões do oeste argentino próximas dos Andes, a distinção adota algumas formas fonéticas tradicionais [ll] e [y]. Na região portenha e no sul, na Patagônia, e ao leste de uma linha que os pesquisadores situam entre Córdoba e Bariloche, na fronteira com o Chile, pratica-se uma igualação num fonema cuja forma fonética é [ž], às vezes [š]. A conclusão de Kany é que nos últimos tempos, a realização [š] é a mais comum, principalmente entre as mulheres. O autor acrescenta ainda que, na época da pesquisa, [ž] é ouvido inclusive em cidades do noroeste - Tucumán, Salta e Jujuy -, e aparentemente ganhava terreno com os deslocamentos da população em direção ao oeste.

Além da aspiração do /s/ e da igualação de /ll/ e /y/, Canfield propõe que, talvez, a forma mais apurada para se desenvolver um estudo lingüístico-histórico da ocupação e povoamento da Argentina, seja elaborar uma descrição da pronúncia de [r̄]. Essa proposta justifica-se no fato de que a região de Buenos Aires e as regiões do sul, povoadas a partir dessa cidade, apresentam [r̄], enquanto o interior e o norte têm [r̄̃], como no Chile, no Paraguai e nas regiões montanhosas da Bolívia (ej: *perro* - [pér̄o]) (Canfield: pp.35-36).

Guitarte confirma as informações fornecidas por Canfield, concluindo “o *yeísmo* vem invadindo a comarca toda” (p. 186). Contudo, o pesquisador contribui com uma observação original: a oposição de pronúncia entre ll = ž perante y = y (dado facilitado por Berta E. Vidal de Battini), na região de Santiago del Estero.

A respeito do ensurdecimento do *žeísmo* portenho, o pesquisador cita um trabalho de Zamora Vicente, de 1949, onde aparecem destacados a fraqueza da tensão e o zumbido

do *rehilamiento* portenho, diferenciando 3 tipos de falantes, no que diz respeito à sonoridade do fonema: um grupo que pronuncia [z̞] sonoro, pré-palatal, com zumbido suave - pronúncia considerada típica de Buenos Aires e apontada por Zamora como característica das pessoas cultas -, um outro grupo, o maior, “da classe de nível médio cultural da cidade e da região próxima”, que apresenta um som surdo, e finalmente, um terceiro grupo que mistura as duas pronúncias “anarquicamente” (p. 148). A conclusão de Zamora, registrada por Guitarte, é que o *rehilamiento* portenho tende claramente em direção a uma articulação surda e que a pronúncia sonora - bem menos sonora do que o imaginado - perde espaço progressivamente¹⁴.

No entanto, Guitarte não deixa de registrar as observações de Amado Alonso, que nega o predomínio da variante surda em Buenos Aires até 1946: “A pronúncia z̞ era geral na cidade toda. O s̞ (ou melhor, z̞ ensurdecido mais do que surdo) era raro e ocasional em muitos”. Guitarte leva em frente suas pesquisas particulares e conclui que não existe uma consciência do fenômeno, razão pela qual não é considerado um traço característico de alguma camada social (p. 151). No resumo oferecido pelo pesquisador, acerca da situação, lemos:

O ensurdecimento do [z̞] portenho é um fenômeno amplamente estendido que aparece na pronúncia sonora fraca ou semi-surda de muitos falantes que utilizam também freqüentemente variantes ensurdecidas, e que se torna mais evidente no número freqüente de pessoas que alternam ambas as pronúncias até chegar a ser um som exclusivamente surdo em algumas delas. O fenômeno parece estar mais estendido entre as mulheres do que entre os homens; os dados observados indicam que seu centro de expansão está na média burguesia. (p. 153)

Guitarte destaca o fato de que a mutação fonológica está no seu começo, porém tudo parece indicar uma progressiva estabilização do ensurdecimento - já foneticamente comprovável - do /z̞/ (p. 163).

Em seu capítulo sobre as características fonológicas da variante argentina do espanhol, Canfield menciona o fato de que o Uruguai compartilha muitos traços portenhos. Em razão disso, os resultados do seu estudo sobre esse país aparecem logo a seguir.

Excetuando o caso do *fronterizo* onde o português interfere em

¹⁴ Guitarte cita Zamora Vicente, “Rehilamiento porteño” em *Filología*, I (1949), pp. 5-22.

diferentes graus com o espanhol do Uruguai (...), a fonologia do espanhol do país é virtualmente idêntica à da região do portenho na Argentina. (p.100)

O autor aponta que, assim como acontece em Buenos Aires, o /x/ do Uruguai parece mais com [x] do que com [h] e inclusive o /s/ aspirado em posição final de sílaba pode adotar uma fricção palatal parecida com a da articulação de /x/. Dessa forma, uma palavra como *mosca* pronuncia-se freqüentemente [móxka], enquanto o alofone de *los* é mais parecido com uma aspiração.

O autor acrescenta que, da mesma forma que acontece no leste da Argentina e em algumas regiões do noroeste, tanto o /ll/ quanto o /y/ do sistema fonológico tradicional, transformaram-se em [ʎ], com uma recente tendência ao ensurdecimento, notadamente entre as mulheres.

Canfield cita o linguísta uruguaio Ricci que, em um trabalho de 1967, fornece dados a partir da análise de uma idéia muito disseminada no Rio da Prata: a da “contaminação” italiana do espanhol do Rio da Prata¹⁵. As conclusões de Ricci levam a considerar apenas as influências lexicais - excetuando as primeiras fases da situação de contato linguístico (p.100).

Os dados de Guitarte também confirmam o predomínio do *yeísmo* no Uruguai, embora o pesquisador comente ter notícias de *ll* em alguns departamentos do interior - dados que considera necessário comprovar (p. 189).

A pesquisa fonológica de Canfield sobre o Chile conclui que, linguisticamente, o território pode ser dividido tradicionalmente em três áreas - norte, centro e sul. De acordo com o autor, na época da pesquisa, a dinâmica mobilidade da população e a perda do fonema /ll/ tornavam praticamente impossível definir áreas geográficas claramente distinguíveis.

O pesquisador explica a presença de muitos traços do espanhol andaluz tardio, chegados ao vale central - densamente povoado - via o porto de Valparaíso e a cidade de Santiago. Os deslocamentos de população mencionados no parágrafo anterior possibilitaram a disseminação desses traços centrais típicos, a ponto de eles estarem presentes hoje nas regiões norte e sul.

Dessa forma, os estudos fonológicos identificam quatro fenômenos presentes no

¹⁵ Canfield cita Ricci, J.: “The influence of locally spoken Italian dialects on River Plate Spanish” em *Forum Italicum*, South Atlantic AATI, Tallahassee Fla., I, 1967

Chile em forma geral: a articulação alveolar - não palatal - de /č/, [tʃ̣]; a tendência a pronunciar /x/ como [ç] antes de *e, i*; o /r-/ pronunciado como [r̄], assim como o grupo /tr/ realizado como [tr̄]; e a tendência dos habitantes da costa a aspirar o /s/ em posição final de sílaba.

Canfield afirma que grande parte do país é hoje *yeísta*, embora na primeira metade deste século ainda se apresentasse uma clara distinção fonológica entre /ll/ e /y/, tanto no norte quanto no sul. O autor cita o trabalho do pesquisador Oroz, onde aparecem dados indicando que, hoje, só em algumas áreas do sul de Santiago existe /ll/ como fonema. No mesmo trabalho, acrescenta Canfield, Oroz¹⁶ mostra que em grande parte do país existe uma forte tendência a pronunciar /l/ e /r/ - quando em posição final de sílaba - como consonantes acusticamente equivalentes. As pesquisas de Canfield acrescentam algumas precisões ao registro desse fenômeno, comprovando o pesquisador que essa tendência é mais comum nos grupos sociais de baixo nível, principalmente no vale central.

Paralelamente, os estudos permitem estabelecer que em algumas cidades do norte está se desenvolvendo um fenômeno interessante devido à sua popularização no Panamá, em Cuba e Porto Rico, que é a perda do elemento oclusivo em /č/ que, passa a ser ouvido como [š]. Canfield chama a atenção para a similaridade com uma mudança acontecida no francês do século XIII. Existe uma consideração geral nos falantes, a respeito de que as sibilantes simples são “mais suaves” (p.53).

Guitarte fornece informações coincidentes com as de Canfield e põe particular ênfase no fato de que o *yeísmo* chileno apresenta uma característica similar ao fenômeno espanhol e peruano: surge nas cidades e dissemina-se a partir delas - embora existam registros da sua instalação em pequenas regiões rurais bem delimitadas (p. 189).

Canfield qualifica o Paraguai como um país com forte influência do Rio da Prata - chegada através do rio Paraná -, com alguns traços muito conservadores e outros característicos dos últimos períodos. Dentre os traços conservadores, o autor aponta a permanência da distinção fonológica entre /ll/ e /y/; dentre os mais recentes, destaca a aspiração de /s/ no fim da sílaba - traço compartilhado pelos falantes do Rio da Prata. No que diz respeito às informações acerca de fortes influências fonológicas mútuas entre o guarani e o espanhol, Canfield as considera exageradas.

A respeito da situação no Peru, Canfield aponta:

16 Canfield cita Oroz, R.: *La lengua castellana en Chile*, 1966.

A fonologia do espanhol do Perú é bastante conservadora em relação à evolução histórica da língua. Lima, a costa norte e outros pontos do litoral constituem exceções em alguns aspectos. (p.90)

E qualifica como erro a atitude de atribuir todos os traços dialetais das consonantes do espanhol do Peru ao substrato quéchua, sendo que eles também aparecem em regiões onde não se fala quéchua.

Os dados indicam que a distinção entre os fonemas /ll/ e /y/ como [l̞] e [y] se mantém na maior parte das regiões altas. O /s/ tenso e côncavo [s] é corrente excetuando-se algumas áreas da costa. Nas regiões altas *-ado* ainda é [áðo], e /r/ geralmente aparece sibilada em [r̞]. A redução das vogais também é bem comum nas serras: *Potosí* [potsí], *partes* [párts].

Ao concluir sua apresentação sobre o Peru, Canfield aponta:

As gravações de escolares e de alguns poucos adultos, efetuadas em Lima em 1958, mostram uma tendência em direção a uma articulação mais “relaxada”, do tipo costenho, na geração mais jovem. Todos eles eram *yeístas*, freqüentemente aspiravam o /s/ em posição final de sílaba, *-ado* era freqüentemente [áo], e /b/, /d/, /g/ intervocálicas eram quase que inaudíveis em muitos casos. No entanto, apresentavam a redução vocálica à qual fiz referência. (p.90)

Guitarte confirma o *yeísmo* limenho, disseminado muito parcialmente na região da costa (p. 190).

No estudo da fonologia da variante mexicana do espanhol, destaca-se a entonação como o traço mais marcante pelo qual os falantes de espanhol reconhecem os falantes nativos do México. O alongamento da articulação do /s/ e a preferência geral pelas consonantes contribuem para a caracterização desta variante, embora também seja encontrado nos Andes - Colômbia e Bolívia -, assim como a entonação “mexicana” das regiões altas também pode ser ouvida no noroeste da Argentina.

Canfield recorre ao trabalho do pesquisador Matluck, que, em seu estudo de 1963, chama a atenção para o fato de que a vogal /e/ do espanhol mexicano não acompanha exatamente a estrutura do /e/ da Espanha, como descrita por Navarro Tomás (1957), principalmente na sílaba fechada, onde geralmente é mais fechada do que na península. A explicação para este fenômeno viria das diferenças de ponto de articulação das

consonantes em contexto, entre o castelhano da Espanha e o da América (Canfield: p.77)¹⁷.

De acordo com o autor, a redução das vogais nas sílabas átonas que seguem ou antecedem um acento primário é muito corrente na maior parte do país. Canfield cita um trabalho de Gordon¹⁸, onde argumenta-se que essa tendência é comum tanto na Bolívia quanto no México, aparecendo claramente nas regiões altas do Equador, da Colômbia e em parte do Perú.

De acordo com as pesquisas de Canfield, o *jota* mexicano é geralmente pré-palatal ou pós-palatal, dependendo do contexto vocálico. No sul do país e ao longo da costa do Golfo, a articulação tende a ser [h] - característica de Yucatán. Nas gravações efetuadas e analisadas pelo autor o *jota* de Oaxaca oscila entre [x] e [h], e ele inclusive observa que, para muitos mexicanos das regiões altas, o nome do seu país é [méçiko].

Em todo o território mexicano houve uma igualação de /ll/ e /y/ em um único fonema. O autor percebe simultaneamente um enfraquecimento do /y/ intervocálico, na região norte do país, onde o fonema se transforma freqüentemente em semivogal ou chega a desaparecer: *bella* [béia], *capilla* [kapía], *mayo* [máio]. Esse fenômeno é registrado como uma característica de toda a América Central e de algumas regiões da costa, no norte da América do Sul.

Canfield faz referência ao termo *rehilamiento* ao falar desse fenômeno de fricativa pré-palatal sonora, atribuído aos pesquisadores falantes de espanhol, a partir de Navarro Tomás. O *rehilamiento* (som com vibração) apresenta grandes variações de realização - polimorfismo - inclusive na fala de uma mesma pessoa. O autor exemplifica:

Depois de várias estadas prolongadas em Oaxaca observei que /y/ intervocálica é só de vez em quando uma fricativa audível e que raramente, se acontecer alguma vez, chega a ser [z]. Essas observações se confirmam com gravações de jovens desta região. No entanto, em conversas com professores nativos descobri que a pronúncia de /y/ com uma fricção audível é considerada "fala fina". (p.78)

A respeito das variações alofônicas de /n/, Canfield registra no México realizações

¹⁷ Canfield cita a) Matluck: "La é trabada en la Ciudad de México" em *Anuário de Letras*, 3, 1963 e b) Navarro Tomás, T.: *Manual de Pronunciación Española*, Nova York: Hafner, 1957.

¹⁸ Canfield cita Gordon, A.: *Notas sobre la fonética del castellano en Bolivia*, Atas Congresso Internacional de Hispanistas, Toronto, 1979.

padrão, embora no sul do país e em Yucatán, /n/ tenda a ser velar antes de pausa o quando a palavra seguinte começa por vogal.

Os estudos sobre /r̄/ no México, revelam duas variantes: [r̄] e [r̄̃], sendo a primeira bem mais comum. A realização sibilada é esporádica e em situações que o pesquisador qualifica como afetadas - leitura de poesia, conversas de salão -, é mais freqüente entre mulheres e poderia ser classificada como variante atitudinal. O autor cita Lope Blanch, que, em estudos de 1975, faz referência a um /r/ retroflexo, que ele transcreve [R], em várias regiões de Yucatán, razão pela qual arrisca a possibilidade de uma influência maia indireta - sendo que a língua indígena não possui esse som (Canfield, pp. 77-78).

Guitarte confirma o *yeísmo* generalizado, porém aponta focos bem delimitados de conservação de *ll*. Uma observação que não devemos deixar de lado, faz referência à distinção *ll* = *ʎ*, *y* = *y*, exemplificada com: *cabazo*^ʎ, *mayo*, que o pesquisador encontra no México, seguindo o modelo registrado para a Argentina e o Equador (p. 192).

O caso da Colômbia é proposto por Canfield como um bom exemplo dos diferentes desenvolvimentos do espanhol da América a partir dos modelos da península, graças aos acidentes geográficos da região, que dão como consequência exemplos das diferentes etapas evolutivas da língua entre 1500 e 1800. A situação particular colombiana inspirou muito cedo a necessidade de descrever as diferenças dialetais, plasmadas num atlas lingüístico iniciado em 1955, sob a responsabilidade do Instituto Caro y Cuervo.

Canfield aponta dois traços gerais comuns da Colômbia com El Salvador, Honduras e Nicarágua: o *jota* (/x/) realizado como [h] em todas as regiões, e /b, d, g/ oclusivas depois de qualquer consonante ou depois de semi-vogal (p. 43). A seguir, o pesquisador apresenta os cinco principais dialetos do espanhol colombiano, de acordo com denominações geográficas: Cordilheira Leste, Tolima-Cauca, Narinho, Antioquia-Caldas, e Costenho (p. 44). A informante cujos depoimentos em entrevista e sua interação em sala de aula aparecem registrados no capítulo 4, é originária da região de Antioquia, razão pela qual só apresentarei aqui os dados fornecidos por Canfield a respeito dessa região.

Temos então que existem dois traços característicos de Antioquia e regiões povoadas a partir dela: - presença de /s/ ápico-alveolar em muitos falantes (é o [ʃ] do centro e do norte da Espanha, trazido para a América, segundo Canfield, pelos colonizadores chegados antes da preponderância da influência andaluza durante o século XVI, também ouvido em falantes das regiões altas da Bolívia), - presença de um /y/ extremamente tenso, ouvido em posição intervocálica como um som africado: *mayo* [máyo̞], *caballo* [kabáyo̞] (p.44).

No que diz respeito ao *yeísmo*, Guitarte registra na região de Antioquia exclusivamente o uso de *y* (p. 191).

A respeito do espanhol de Cuba, Canfield comenta que “é típico das regiões situadas nas rotas comerciais da América” e isto porque apresenta as tendências andaluzas dos séculos XVII e XVIII, desconhecidas em regiões interioranas (p. 50). O pesquisador registra a denominação de “comercial” atribuída por Menéndez Pidal (1957-1958)¹⁹, por oposição aos dialetos “vice-reinais”, característicos do México e do Peru.

De acordo com as pesquisas de Canfield, os cubanos tendem a aspirar o /s/ no final das sílabas ou, inclusive, a perdê-lo totalmente, particularmente nas classes economicamente baixas. O autor aponta, no entanto, a observação de Terrell, acerca de outros condicionamentos que influiriam neste fenômeno, além dos sociais²⁰. Uma outra característica deste dialeto americano é a pronúncia geral velarizada para /n/ antes de pausa ou de vogal, destacando a observação de Terrell a propósito de uma nasalização da vogal precedente, sem manifestação de consonante alguma²¹. A pronúncia surda do /r̄/ cubano, particularmente nas mulheres é também característica marcante do país, cuja articulação Canfield apresenta como [r̄]. As pesquisas também destacam o enfraquecimento do /ç/, que passa a ser [ʃ], mais frequentemente na fala das mulheres, seguindo o desenvolvimento constatado em algumas cidades do Panamá e principalmente, no norte do Chile (p. 50). O último traço característico em Cuba é a equivalência acústica de -/l/ e -/r/, principalmente na cidade de Havana.

Guitarte registra *yeísmo* nas ilhas caribenhas (p. 192).

Para concluir a resenha dos estudos fonológicos sobre os dialetos americanos do espanhol, não podemos deixar de mencionar o trabalho de Melvyn Resnick (1975). O pesquisador apresenta um conjunto de três traços que permitiriam determinar com bastante precisão a origem dos falantes. Resnick trabalha com: a) a aspiração do fonema /s/ no final da palavra ou da sílaba, b) a pronúncia do /x/ velar ou faríngeo-fricativo, c) a pronúncia sibilada do /r/ múltiplo. A contribuição original da pesquisa de Resnick é

¹⁹ Canfield cita “Sevilla frente a Madrid”, *A André Martinet: estructuralismo e historia*, Universidad de la Laguna, La Laguna, 3.

²⁰ Canfield cita Terrell, T.: “Functional constraints on deletion of word final /s/ in Cuban Spanish”, *Berkeley Linguistics Society*, I, 1975.

²¹ Canfield cita Terrell, T.: “La nasal implosiva y final en el español de Cuba”, *Anuario de Letras*, 13, 1975

a proposta de trabalhar com combinações desses traços. A respeito disso, temos:

Esse fonema (/r/) apresenta uma distribuição geográfica interessante quando considerada em conjunto com a pronúncia do /s/ final, já que se uma pessoa tiver a combinação de /s/ = [h] ou [0] (zero) mais /x/ = [x], e se não for um falante atípico na sua região, podemos freqüentemente ter bastante certeza de que é do Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai, ou determinadas regiões da Bolívia, i.e., do sul da América do Sul. Uma combinação de /s/ = [h] ou [0] mais /x/ = [h] indica uma pessoa proveniente de um país do norte. A combinação de /x/ = [x] mais /s/ retido num falante típico indica que ele vem das montanhas do Peru, da Bolívia, ou do Equador ou algumas regiões do México. (p. 2)

Existe então a possibilidade, segundo o autor, de especificar os diferentes dialetos, em termos fonológicos, a partir do estudo das combinações mencionadas. No entanto, o trabalho de Canfield aparece como o único estudo comparativo bem sucedido dos dialetos americanos, assim como também merece uma menção a tentativa de Rona de desenvolver um método para o estabelecimento de regiões dialetais, com base em quatro isoglossas: a) *yeísmo* - como nivelação de /ll/ e /y/ do “espanhol padrão”²²; b) *žeísmo* - como pronúncia de /ll/-/y/, uma das duas ou ambas as duas, como a fricativa álveo-palatal sonora; c) *voseo* - como uso do pronome *vos* para a segunda pessoa do singular, no uso familiar, em lugar do “padrão” *tú*; d) seleção de um dos quatro conjuntos de formas verbais presentes usadas com *vos* (p. 3)²³.

Até aqui tratamos de algumas características fonológicas; vejamos a sintaxe.

2.3.2 - Descrição sintática

Seguindo a ordem aplicada na exposição das descrições fonológicas, começaremos pelas características sintáticas da variante do espanhol do Rio da Prata.

Um dos fenômenos considerados como traço típico da fala do Rio da Prata é o *voseo*.

²² Resnick usa essa terminologia, “espanhol padrão”, fazendo referência ao espanhol peninsular.

²³ Resnick cita Rona, “El problema de la división del español americano en zonas dialectales” em *Presente y futuro de la lengua española*, OFINES, Madri, I, 1964.

Já foram analisadas as questões relativas à atitude dos falantes face a essa característica da variante que a Argentina e o Uruguai compartilham (ver 2.3). Em seu artigo “Morfología verbal del voseo en el habla culta de Buenos Aires”, publicado por Lope Blanch (op. cit.), Siracusa aponta o *voseo* como um fenômeno lingüístico muito difundido na América Hispânica, podendo ser localizado em algumas regiões geográficas, onde comprovadamente já atingiu todos os níveis sócio-culturais. Nessa medida, é um fenômeno diatópico - relativo à região geográfica - e não diastrático - ligado à classe sócio-cultural dos falantes.

A pesquisadora define três possibilidades de *voseo*:

- a) o uso do pronome de 2a. pessoa do plural *vos* com valor de 2a. pessoa do singular, em lugar de *tú*;
- b) o uso anterior, acompanhado de formas verbais correspondentes à 2a. pessoa do plural;
- c) o mesmo uso, com formas verbais que oscilam do plural para o singular. (1977:383-393)

Siracusa ressalta a argumentação de Rona, segundo a qual seria fundamental, para definir o *voseo*, a manifestação de uma mesma pessoa no pronome e na flexão verbal em construções do tipo *vos tomás*, *vos tomabas*, *vos tomá*, opostas a *tú tomas*, *tú tomabas*, *toma tú*, etc. A partir desse ponto, Rona estabelece três categorias: formas de *tuteo*, formas de *voseo* (com pronomes e flexão verbal concordante) e formas híbridas (*vos tienes*, *tú tenés*). A autora, porém, aponta:

nota-se que ele dá uma importância maior à flexão verbal quando classifica as formas híbridas, chamando as expressões do tipo *vos tienes* de híbridas de *tuteo*, e aparentemente considera o Uruguai, onde predomina o uso de *tú tenés*, como região de *voseo*.
(p. 384)

A idéia correntemente aceita - entre leigos e até entre alguns praticantes da docência da língua espanhola - é que o *voseo* seria um fenômeno exclusivo da região do Rio da Prata. No entanto, a partir de pesquisas lingüísticas, a autora conclui que os países considerados como praticantes do *voseo* são: Argentina, Honduras, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica e Guatemala. Siracusa comenta as dificuldades existentes para estabelecer a distribuição geográfica e sócio-cultural deste uso na América, pois não existem países exclusivamente *tuteantes* ou *voseantes*, existindo sempre regiões onde o uso particular difere do uso geral, seja devido ao isolamento da população ou por serem

regiões de fronteira. No entanto, apesar da pouca informação acerca da distribuição sócio-cultural, Siracusa observa que, em termos gerais, quando o *voseo* não é totalmente difundido entre a população, ele é usado apenas pela classe popular.

Quanto às conjugações, a pesquisadora também aponta a falta de informação, que não permite determinar a existência de um uso sistemático de formas da 2a. pessoa do singular com o pronome *tú* e da 2a. do plural com o pronome *vos* (*tú tienes, vos tenés*), ou se o uso das flexões é oscilante (*vos tenés::vos tienes; tú tienes::tú tenés*). Estes problemas de conjugação seriam derivados do fato de que, originariamente, *vos* era uma forma plural, que passou a ser usada como tratamento para uma pessoa só (o interlocutor). Por esta razão, deveria vir acompanhada de formas verbais de 2a. pessoa do plural, embora às vezes seja utilizada com flexões de 2a. pessoa do singular.

Essa mudança do uso de *vos* acompanhado de formas verbais de 2a. pessoa do plural, para seu uso com flexões de 2a. pessoa do singular, tem conseqüências que são notadas na conjugação atual e se manifestam como formas oscilantes em alguns tempos verbais. Por exemplo: o pretérito simples pode apresentar as formas com -s ou sem -s (*vos cantastes::vos cantaste*), mas as duas podem ser claramente interpretadas como procedentes da 2a. pessoa do plural (*vosotros cantásteis*) e do singular (*tú cantaste*), respectivamente. As formas verbais sem -s têm a flexão originária da 2a. pessoa do singular, mas ocorre também uma hipercorreção com flexão da 2a. pessoa do plural, por influência da formação escolar. (Na Argentina a proposta de ensino expõe o paradigma da Real Academia Española - *tú cantaste, tú corriste, tú dijiste* -, e as professoras insistem em corrigir como erro a flexão com -s no uso do paradigma com o pronome *tú*, embora o aluno fale espontaneamente usando o pronome *vos*.)²⁴

Acerca da influência da idade, Siracusa observa - em termos gerais - uma maior segurança no uso das flexões verbais nos informantes mais jovens. Esse fenômeno seria devido ao fato de que na língua oral de Buenos Aires, o tratamento com o pronome *tú* é cada vez menos usado - por ser considerado afetado e próprio da classe dos professores. Simultaneamente, o uso de *vos* praticamente perdeu a qualificação de "incorreto" no âmbito extra-escolar. A partir disso, a autora conclui que os falantes mais jovens têm consciência da existência de um sistema fixo, que reserva as formas do plural para o presente do indicativo e o imperativo, e prefere as do singular no presente do subjuntivo. A porcentagem maior de oscilação entre formas do singular e do plural

²⁴ Também no Uruguai, na escola costuma-se ensinar a variante padrão peninsular, embora haja uma tendência a abandonar esse tipo de prática.

no subjuntivo, em todos os falantes - independentemente da idade - pode ser devida à frequência menor de aparição das formas de subjuntivo - praticamente ausente na língua oral -, fenômeno que provocaria um atraso na fixação do padrão.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Siracusa, o gênero não aparece como variável de comportamento regular na fixação do paradigma.

A pesquisadora dedica também uma certa atenção à análise das oscilações no uso do paradigma verbal, independentemente das variáveis de idade e gênero. Desse ponto de vista, ela observa um comportamento particular do presente do subjuntivo, quando comparado com o presente do indicativo e do imperativo. A conclusão da autora é que o presente do subjuntivo apresenta uma porcentagem de oscilação muito superior à observada nos outros modos. Ao mesmo tempo, o subjuntivo registra uma preferência de flexões em proporção inversa, com predomínio das formas da 2a. pessoa do singular. A respeito das conjugações, a conclusão é que a primeira apresenta porcentagens mais altas de oscilação - excetuando-se o modo imperativo -, enquanto a segunda e terceira conjugações apresentam maior regularidade na fixação do paradigma, com poucas diferenças entre elas.

Elizaincín (1984b), aponta que no que diz respeito às formas de *tuteo* e *voseo*, a região do Rio da Prata parece ser mais inovadora do que os dialetos nortistas. O pesquisador destaca a existência de alguns fatos que permitem diferenciar o espanhol de Montevideu do de Buenos Aires:

... a não ocorrência de formas verbais voseantes no subjuntivo, a ocorrência de formas mistas do tipo T-V dentro do paradigma verbal, e a evidente utilização, nos níveis altos, do -s na segunda pessoa singular do pretérito perfeito (p. 78).

Kany também dedica uma profunda reflexão à questão do uso de *vos* nas variantes latino-americanas.

É verdade que o *voseo* enraizou nas classes sociais todas da Argentina e do Uruguai, muito mais do que em qualquer outro país. Mas sua difusão geográfica inclui dois terços de Hispano-América. Atualmente sabemos que o *voseo* é geral na Argentina, Uruguai, grande parte do Paraguai, em algumas regiões da América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, a maior parte da Costa Rica) e nos estados mexicanos de Chiapas e Tabasco. Em conflito com *tú* existe no Chile, sul do Peru (limítrofe com Chile), norte do Peru (lindante com Equador),

Bolívia, a maior parte do Equador, Colômbia e Venezuela, interior do Panamá e um pequeno setor oriental de Cuba. De outro lado, *tú* é geral na maior parte do México, Cuba e Peru, em partes da Bolívia, norte da Colômbia e da Venezuela (costa atlântica), região ocidental do Equador, a maior parte do Panamá (incluindo a capital e Colón), Santo Domingo e Porto Rico. (pp.80-81)

Mas o autor registra essa diferença de uso e as incongruências resultantes da confusão dos paradigmas também na Espanha, principalmente na Andaluzia e ocasionalmente em Madri, como usos populares (Kany: p.78).

Os pronomes pessoais e as correspondentes formas verbais que maiores divergências apresentam entre o castelhano castiço e o espanhol da América são aqueles que implicam familiarmente a segunda pessoa, tanto no singular quanto no plural. Antes de mais nada, deve ficar bem claro que na América desapareceu a forma familiar *vosotros* (assim como a forma verbal correspondente à segunda pessoa do plural), excetuando ocasionais usos literários e nas pessoas que fingem ser espanholas. Ela foi substituída por *ustedes* (com a forma verbal correspondente à terceira pessoa do plural). Em Andaluzia e em outras partes (...) pode-se ouvir *ustedes* com a forma verbal da segunda pessoa (*ustedes tenéis*). (p.77)

A respeito da situação atual, Kany mostra uma posição condenatória do uso de *vos*, que reflete, com certeza, a atitude dos próprios usuários. No capítulo quarto veremos que, de fato, os falantes nativos de variantes americanas adotam o uso de *tú* chegada a hora da aula para estrangeiros, aceitando uma sugestão de uso baseada apenas em que é esse o costume na península e em parte da América. Kany registra que, independentemente das formas de *voseo* adotadas pela fala vulgar nos diferentes países, as pessoas cultas tentam evitá-lo (1969) (Cf. seção 2.2).

De acordo com o autor, a solução adotada na Espanha combina o uso correto de *tú* com as formas verbais da segunda pessoa do singular e de *usted* com as formas verbais da terceira pessoa do singular para o tratamento culto. No entanto, acrescenta ele, dois terços da América hispânica mantêm “o *vos* das massas nas regiões livres de determinadas considerações sociais de classe”. O outro terço abrange os antigos vice-reinos do Peru e do México, centros da cultura colonial, com universidades e produção literária, onde a classe intelectual culta teve a chance de exercer uma grande influência em termos de “pureza lingüística” - diz Kany (as aspas são minhas). E acrescenta:

Esses países, considerados globalmente, seguiram o uso espanhol, rejeitando o *vos* ofensivo, em benefício do *tú*. O conceito de forma culturalmente superior em favor do *tú* prevalece atualmente, inclusive nos países do mais intenso *voseo*, onde os mais altos círculos intelectuais preferem-no ao plebeu *vos*. (pp.85-86)

Essas observações podem contribuir para explicar a rápida adoção de formas de tratamento desconhecidas na variante materna, da parte dos professores falantes nativos da América, quando atuando em situação de aula de língua estrangeira para falantes nativos de português.

O artigo de Feijóo Hoyos (1980), "Ser e Estar: Estudo contrastivo espanhol-português" põe à disposição um estudo contrastivo; a justificativa para seu trabalho é que

Há (...) determinadas construções em uma língua que não têm a correspondência exata na outra (fenômeno registrado nas duas direções); outras vezes, não existe o problema da não identidade, mas é uma questão de frequência de uso: uma determinada expressão é muito mais produtiva numa língua do que na outra .
(p. 93)

Uma análise crítica deste artigo foge aos objetivos do presente trabalho; porém, é importante ressaltar a contribuição desta pesquisa, embora tenhamos notado que as referências dizem respeito apenas à variante peninsular, aparecendo registrados alguns usos (*Este abrigo me está en dos pesetas*; pág. 102) e modismos (*Es palo para toda obra*; pág. 105) desconhecidos no Rio da Prata, e registrando como incorretos alguns usos próprios da região (*Juan es casado con mi hermana*; pág. 106).

De outro lado, Moreno de Alba (1988) aponta que é na gramática, especialmente na sintaxe, onde se encontra a maior semelhança entre os diversos dialetos de uma língua, já que a maioria das grandes diferenças, no espanhol, pelo menos, são observáveis sobretudo na fonética e no léxico (p. 169).

Kany, no entanto, encontra uma quantidade de diferenças sintáticas suficiente para dedicar a elas um volume inteiro e de tamanho nada desprezível. Proceder a incluir aqui listagens das características sintáticas de cada uma das variantes que nos ocupam seria imitar, em parte, o gesto realizado pelos autores de algumas das séries didáticas que analisaremos no capítulo quatro e que qualificaremos oportunamente como uma vã tentativa de colecionar elementos lingüísticos sem contexto, exibindo uma concepção

de língua da qual não compartilhamos. Por essa razão, limitar-me-ei aqui a apontar algumas poucas características das variantes americanas resenhadas por Kany e que interessam na medida em que possam aparecer nas gravações das aulas assistidas.

O autor cujo trabalho analisamos destaca a marcante tendência, na América, a diferenciar os nomes - substantivos e adjetivos - em termos de gênero. Assim, lemos:

... no espanhol da América existe, aparentemente, uma tendência geral de diferenciar o gênero natural dos nomes, adjetivos e participios com maior cuidado que no espanhol peninsular, que, nesse aspecto como em muitas outras coisas, anda atrasado em relação ao uso popular. (...) Esse desenvolvimento lícito parece evoluir muito mais lá do que na maior parte da Espanha. (p. 24)

O autor exemplifica com o uso corrente na América de substantivos tais como: *presidenta, sirvienta, ministra*. Uma outra característica destacada por Kany chama a atenção para a maior pluralização de expressões na América, exemplificando com o *¿Qué horas son?* americano, para o peninsular *¿Qué hora es?* ou a freqüente expressão “*los otros días*”, que na península é usada com a forma “*el otro día*” (pp. 29-31).

O uso de *vos* foi anteriormente tratado em detalhe, no que diz respeito à sintaxe e também como exemplo privilegiado para um estudo das atitudes dos falantes perante as variantes. Kany destaca que o uso dos pronomes pessoais em geral tem um tratamento variado na América e contrastante com o uso peninsular (pp. 122-160).

O último ponto que vale a pena resenhar especificamente é a diferença de uso na conjugação, onde destaca a preferência pelo pretérito indefinido substituindo o pretérito perfeito (pp. 189-238); vários exemplos desse fenômeno estão registrados no capítulo quatro desta dissertação.

Cabe apontar que em todas suas observações, o autor escreve “língua consagrada” e “língua tipo” - muito provavelmente tradução do inglês *standard* - quando faz referência ao uso peninsular, exibindo por sua vez uma atitude de hierarquização valorativa das variantes.

Neste capítulo vimos, enfim, como diferentes abordagens lingüísticas tratam da questão das variantes e nas próximas seções focalizaremos o tratamento da questão pela lingüística aplicada, concentrando-nos na proposta da abordagem comunicativa para ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

CAPÍTULO 3

A INTERAÇÃO DE VARIANTES DO ESPANHOL EM SALA DE AULA: UM TÓPICO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA.

As tendências atuais de pesquisa em lingüística aplicada são basicamente de dois tipos: a) pesquisa de diagnóstico, e b) pesquisa de intervenção. Segundo Moita Lopes (1996), a primeira é “centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula” (p.86), enquanto a segunda focaliza a “investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (pp.86-87).

Os objetivos estabelecidos para esta dissertação de mestrado limitavam-se, a princípio, a realizar um diagnóstico da interação das variantes do espanhol em sala de aula. No entanto, na fase de entrevistas com coordenadores e professores de alguns dos institutos escolhidos para a pesquisa, foi colocada a necessidade de se refletir acerca da possibilidade de mudar uma situação que, na prática, apresenta dificuldades e que alguns dos entrevistados consideram necessário modificar. Essa situação decorre do fato de que professores falantes nativos de variantes latino-americanas se defrontam com a necessidade de adotar, em várias instâncias, traços da variante peninsular, muitas vezes qualificada como “castelhano padrão” - variante essa que não é sua variante materna e da qual têm um domínio limitado.

Pelas características do quadro de pesquisa delineado, este estudo terá natureza etnográfica, usando procedimentos da pesquisa qualitativa, centrada na observação da ação na sala de aula de línguas. Nas palavras de Moita Lopes (op. cit.):

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem. (...) Portanto, esse tipo de pesquisa

não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo. (p.88)

A questão maior de pesquisa que norteia meu estudo é a colocada como título da dissertação: Quem ensina qual variante do espanhol a quem na cidade de São Paulo? Essa questão é respondida a partir da observação de fatores qualitativos que fornecem dados a serem interpretados, com a finalidade de se encaminharem sugestões acerca da situação presente e de possíveis situações futuras. É por esse caminho que a interação das variantes do espanhol em sala de aula se revela um tema de pesquisa em lingüística aplicada, trabalhando com a linguagem em duas dimensões, de acordo com a explicação de Moita Lopes: - como determinante central do fato social, e - como meio de acesso à sua compreensão através da consideração das várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação (1994, p.333).

Neste trabalho em particular, a pesquisa em lingüística aplicada é desenvolvida no âmbito do ensino de línguas, especificamente o ensino do espanhol a falantes de português no Brasil, baseado fundamentalmente em material didático alegadamente elaborado a partir de pressupostos comunicativos. Como explicado por Almeida Filho (1993 b), essa abordagem originou-se na academia norte-americana e é caracterizada pela sua focalização em “conteúdos relevantes, formativos, de envolvimento pessoal, que representam também interesses pessoais e regionais além do interesse por aspectos culturais ligados à língua-alvo”, pela atenção dedicada à fluência adquirida e à adequação discursiva - e não apenas à correção formal -, pela preocupação por valorizar a comunicação real, a interação, a negociação de termos e sentidos - deixando de lado a mera reprodução ou a imitação -, e pela “busca de uma consciência de linguagem através da nova língua que se aprende respeitando-se a língua e cultura autóctones” (pp.49-50).

Tratamos então, neste capítulo, do ensino de línguas enquanto objeto de estudo da lingüística aplicada, partindo da idéia formulada por Almeida Filho (op. cit.) de que

O processo de aprender é que deve ser objeto privilegiado da investigação científica de natureza aplicada e não só a descrição contrastada ou não de elementos lingüísticos, culturais e comunicativos. (p. 50)

Apresentamos no capítulo 2 o processo que derivou na situação atual no que diz respeito à interação das variantes. Vimos detalhadamente a situação dialetal na península

na época da conquista e colonização, e qual foi a evolução da situação na América. Vimos também a mudança de atitude face às variantes nos últimos decênios e as características fonológicas e sintáticas de algumas delas, que nos interessam particularmente.

Vejamos por que a interação das variantes tem consequências diretas no ensino do espanhol no Brasil e por que o enfoque comunicativo no ensino de línguas abre espaços para se trabalhar a questão em estudo.

3.1 - A pesquisa em lingüística aplicada

Em seu trabalho *Oficina de Lingüística Aplicada*, Moita Lopes (1996) aponta algumas das características dos projetos de pesquisa em lingüística aplicada, tais como a sua inscrição na área das ciências sociais, sua abordagem da linguagem enquanto processo, sua natureza interdisciplinar, sua formulação teórica e a utilização de métodos de investigação baseados no positivismo e no interpretativismo (p.19). Segundo o autor:

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso em contexto social, isto é, usuários de linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele ... (p.20)

A presente pesquisa consiste justamente na análise de um problema de uso da linguagem, enfrentado por professores e alunos na sala de aula. A problemática da interação de variantes de espanhol em sala de aula surgiu recentemente, quando da contratação, por parte das escolas de línguas, de pessoas disponíveis na cidade de São Paulo, em alguns casos independentemente da sua formação específica, mas recrutadas unicamente por serem falantes nativas da língua a ser ensinada. O fato de os professores serem falantes de variantes diferentes daquelas veiculadas pelo material didático disponível não foi considerado a princípio um problema. Além do mais, alguns intercâmbios informais com entrevistados e pessoas direta ou indiretamente envolvidas com ensino de espanhol no Brasil, indicaram que, em muitos casos, os contratados receberiam um treinamento, ao longo do qual seriam instruídos sobre a forma desejável de falar e ensinar. Esses treinos não se limitam a indicações de cunho didático-metodológico, mas também incluem uma familiarização com a variante do espanhol

que será ensinada. Esta, como veremos mais adiante, é em geral a variante padrão peninsular desenvolvida com fins de ensino a estrangeiros, conforme atesta a análise das séries didáticas.¹

Fazendo referência à observação da linguagem enquanto processo, Moita Lopes especifica:

Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística.
(p.20)

Esses comentários do autor confirmam a importância tanto das entrevistas realizadas junto aos professores aqui observados, quanto dos questionários apresentados a seus alunos, pois todos eles estão interpretando e produzindo linguagem na interação com textos em uma variante de espanhol que não é sua variante materna. Ao ter como objeto uma situação de pedagogia da língua, esta pesquisa considera princípios de pedagogia e didática e envolve, obrigatoriamente, outras disciplinas, como a lingüística. Também recorre à sociolingüística para utilizar recursos que possibilitem a avaliação de atitudes face às diferentes variantes do espanhol, e à filologia e dialetologia, para coletar informações sobre o surgimento e a evolução das variantes.

Finalmente, quanto aos métodos de investigação, vale a pena destacar que Moita Lopes aponta dois tipos: os de base positivista e os de base interpretativista. O segundo tipo é usado no trabalho, pelo fato de a pesquisa sobre a interação de variantes do espanhol em sala de aula ser centrada na análise da produção oral e escrita, e no desempenho dos professores e dos alunos nessas modalidades. Tal produção é avaliada ao longo da análise dos dados fornecidos pelas entrevistas transcritas, questionários respondidos e gravações e anotações em sala de aula. Os métodos de base

¹É importante ressaltar que perguntei a todos os professores sobre seu posicionamento acerca do fenômeno da interação de variantes, mas nenhum deles mencionou instruções específicas que pudessem ter recebido por parte da coordenação. Nessa medida, pareceria que todos os latino-americanos “sabem” qual variante precisam adotar para ser ensinada. É a mesma variante que as professoras de 1o. grau usam no Rio da Prata - principalmente em Montevideu -, e que é diferente da usada pelas crianças fora da sala de aula.

interpretativista, por sua vez, são característicos da pesquisa etnográfica, assim explicada por Moita Lopes:

Em poucas palavras, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc. (p.22)

Neste trabalho privilegio esse espaço que a pesquisa etnográfica abre aos agentes diretamente envolvidos na situação estudada, ao oferecer-lhes oportunidade de desenvolver reflexões críticas e apresentar seus pontos de vista.

É marcante o caráter interdisciplinar da pesquisa sobre a interação de variantes na sala de aula de espanhol língua estrangeira. Em um dos artigos de sua autoria, Celani registra a lingüística aplicada entendida como ensino/aprendizagem de línguas como a mais antiga das interpretações da disciplina, fundamentalmente na tradição britânica, que chega até nós através de Pit Corder² - entre outros pesquisadores. Mas a autora também destaca mais duas definições da lingüística aplicada, registradas no *Longman dictionary of applied linguistics*, na edição de 1985. Numa delas, a disciplina aparece caracterizada como um tipo de estudo que usa informações da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, “a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem e de uso da linguagem e, depois, usa essa informação e teoria em áreas práticas, tais como organização de programas, terapia da fala, planejamento lingüístico, estilística etc” (p.17). A outra definição, veiculada pelo dicionário de Richards et al., diz respeito à etnografia da comunicação, definindo-a como “o estudo de como as pessoas de um determinado grupo ou comunidade se comunicam entre si e como as relações sociais entre essas pessoas afetam o tipo de linguagem que usam” (p.17).

Celani comprova na prática essa abrangência da lingüística aplicada através, por exemplo, da amplidão dos tópicos tratados nas reuniões internacionais organizadas pela Associação Internacional de Lingüística Aplicada. Concluindo que “a LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (p.19), praticando um tipo de pesquisa não consumidora de teorias, mas muito pelo contrário,

² Celani cita Corder, P.: *Introducing applied linguistics*. Penguin, 1973

produtora de teorias. Assim, a partir da sua leitura de Strevens³, a pesquisadora aponta que

A partir de uma interpretação multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem, de uma redefinição sempre nova para cada novo conjunto de problemas, a LA adquire uma autonomia organizacional que lhe justifica o uso do nome como área de direito próprio. (p.19)

E encontra também no trabalho de Ingram⁴, argumentação adequada para defender a existência da lingüística aplicada como uma área de pesquisa em si mesma, a partir da comprovação de que ela

constrói seus próprios princípios a partir de experimentação e de modificações na solução de problemas. Está implícita a idéia de uma revisão e avaliação constantes das ciências básicas com que se relaciona, das *intravisiões* e dos princípios com que opera. Não se nutre de uma teoria única, aplicável universalmente. À medida que se desenvolve, no entanto, o conjunto de princípios aceitos cresce e estabelecem-se paradigmas próprios para sua operacionalização. (p.19)

Nessa altura do caminho, a lingüística aplicada parece apresentar características suficientes para fazer jus ao seu status enquanto disciplina independente, de natureza humanista e de ritmo extremamente dinâmico, com especificidades e objetivos próprios. Kleiman traça esses objetivos, usando como fio condutor as pesquisas realizadas na área ao longo dos últimos 25 anos, no Brasil, a partir dos dados coletados nos *Anais e Relatórios de Seminários e Reuniões* e na *Bibliografia Indexada de Teses*. O ponto de partida da autora é a comprovação de que

A Lingüística Aplicada começou seu desenvolvimento no interior da lingüística, numa relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação incipiente. O nome, Lingüística Aplicada refletia com fidedignidade a relação entre ambas. (p.26)

³Celani cita Strevens, P.: "Who are applied linguists?" em Kaplan, R. B. : *Applied linguistics*. Newbury House, 1980

⁴Celani cita Ingram, D. E.: "Applied linguistics: a search for insight" em Kaplan, R. B. : *Applied linguistics*. Newbury House, 1980

No entanto, a pesquisadora ressalta o aspecto conjuntural da situação, dentro do contexto histórico no qual a lingüística aplicada enquanto aplicação da lingüística começou a se desenvolver, estabelecendo-se uma relação unidirecional entre as duas. Kleiman aponta em seguida, em seu artigo, dois fatores que contribuíram muito para a “configuração independente da área”: a) a diversificação do objeto de estudo próprio da disciplina, b) o questionamento, na época, do paradigma estrutural chomskiano, que ao tratar do falante-ouvinte ideal, ao invés de se ocupar do aluno real, deixava à margem dos estudos a consideração de dados da realidade social - que os pesquisadores começavam a considerar importantes para o desenvolvimento dos seus trabalhos (pp.28-29).

Os lingüistas aplicados concentraram-se, em primeiro lugar, nos assuntos que diziam respeito ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Posteriormente, veio a concentração nos estudos sobre ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente no que diz respeito à leitura - assunto tradicionalmente investigado por outras disciplinas, não precisamente especializadas na linguagem (psicologia, pedagogia). No entanto, demorou ainda a focalização em outros assuntos que vêm a ser âmbito propício para a pesquisa em lingüística aplicada: a escrita, os currículos de ensino bidialetal, a tradução (pp.32-33).

A conclusão de Kleiman é animadora:

O desenvolvimento pleno de uma área de conhecimento precisa, a meu ver, de espaços institucionais: programas específicos, **já é uma realidade**, reuniões especializadas, **também uma realidade**, graças em grande parte às universidades que têm programas específicos, revistas especializadas, **também uma realidade**, associações e sociedades, **em andamento**. Todos eles são necessários ao desenvolvimento, expansão e consolidação da Lingüística Aplicada. Cada um deles, por sua vez, cria fatos que favorecem uma nova ocorrência dos mesmos. (p.34; o destaque em negrito é meu.)

A lingüística aplicada, firmada enquanto disciplina autônoma, ponto de confluência de várias orientações de estudo, oferece um espaço para se analisar a interação de variantes do espanhol em sala de aula, dando oportunidade de que se considerem não apenas os aspectos lingüísticos, mas também os aspectos culturais incluídos na prática do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Charaudeau (1984) destaca particularmente essa característica, apontando:

Se o professor ensina sua língua materna deve, ao mesmo tempo, considerar-se como o portador de sua própria cultura que ele oferece à observação do aprendiz, enquanto testemunha autêntica; deve confrontar sua cultura com a do aprendiz e deixar visível a este a maneira como ele próprio a enxerga.

(...)

... trata-se de tornar possível uma interação entre as duas culturas, de tal modo que cada uma constitua para a outra o espelho que fará refletir o “*a priori*” e os estereótipos. (pp. 118-119)

A dimensão cultural expressa pela língua e seus dialetos não pode ser ignorada pelos professores que, por ocasião da interação com os alunos precisam estar conscientes de estar sendo, simultaneamente, veiculadores da sua cultura dialetal - que por sua vez está em interação com as outras culturas dialetais da mesma língua. Vejamos como isso vem sendo manifestado de acordo com as possibilidades oferecidas pelas diversas abordagens do ensino de línguas. À luz do panorama dos vários enfoques será possível expor as razões pelas quais consideramos uma contribuição essencial o espaço ganho pelo enfoque comunicativo para a consideração da interação das variantes do espanhol.

3.2 - As diferentes abordagens no ensino de línguas

No trabalho *The Natural Approach*, Stephen Krashen e Tracy Terrell (1983), apresentam uma breve historiografia das diferentes tendências que orientaram o ensino de línguas no Ocidente. De acordo com eles, a aprendizagem de línguas estrangeiras através do uso para fins de comunicação é tão antiga quanto a linguagem. E isso porque ao longo da história, o comunicar-se com pessoas de outras culturas sempre foi uma necessidade para os seres humanos e, conseqüentemente, para falantes de outras línguas. Os pesquisadores concordam em chamar de “método tradicional” essa antiga prática graças à qual as pessoas adquirem uma língua estrangeira por meio da prática comunicativa, em situações reais, com fins específicos (p. 7).

Eles registram o surgimento de textos orientados a ajudar os aprendizes de línguas no século XVII. A característica subjacente comum a esse tipo de publicações - apontam Krashen e Terrell - é que praticamente não existia recurso algum à língua materna do aluno. Essa razão explica a possibilidade de classificar esses textos como pertencentes ao que posteriormente seria chamado de “método direto”, sendo que propunham, de

alguma forma, que a língua estrangeira fosse aprendida de maneira muito similar ao aprendizado da primeira língua (p.8).

Os autores apontam uma mudança drástica a partir do século XIX, época na qual os enfoques baseados na gramática se disseminaram e dominaram o mundo ocidental. Com base nos estudos de Titone, concluem que, a partir de 1800, houve uma clara intenção, entre os estudiosos que desenvolviam textos para ensino de línguas, de “codificar a língua estrangeira em regras congeladas de morfologia e sintaxe, que seriam explicadas e posteriormente memorizadas”. Como uma consequência disso, o trabalho oral foi muitíssimo reduzido, concentrando-se as tarefas em exercícios escritos, usados para praticar as regras gramaticais aprendidas⁵ (p.9). A conclusão é então a improbabilidade de que tal método resultasse em habilidades comunicativas.

Contudo, os autores destacam que, mesmo antes do período de predomínio dos enfoques baseados na gramática - a partir de 1800 -, sempre houve grupos de pensadores que reconheceram o significado da gramática e das análises gramaticais, embora optassem por métodos mais “naturais” ou “diretos”.

A reação contra os métodos de base gramatical é localizada por Krashen e Terrell no século XX. Esse movimento representou um retorno ao uso de meios mais tradicionais de se ensinar línguas estrangeiras, e teve como resultado uma multiplicidade de propostas originadas de fontes diferentes e conseqüentemente encaminhadas por meio de diversas orientações (p.9). O que todas essas alternativas apresentam como característica comum é sua referência às formas tradicionais de ensino, baseadas no uso da linguagem em situações comunicativas, e sem recurso à língua materna do aluno (p.10).

A primeira inovação foi por esses autores chamada de “abordagem natural”. A manifestação extremada desse método, citada por Krashen e Terrell (p. 10), foi descrita pela Modern Language Association como:

uma série de monólogos pelo professor, intercalados com intercâmbios de perguntas e respostas entre o instrutor e o aluno - isso tudo na língua estrangeira ... Uma grande quantidade de pantomima acompanhava a fala. Com a ajuda dessa gesticulação, mediante a escuta atenta, e pela força de muita repetição, o aprendiz chegava a associar determinados atos e objetos com determinadas combinações de sons e finalmente alcançava o

⁵ Krashen e Terrell citam Titone 1968, p. 27 *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

ponto de reproduzir as palavras ou frases estrangeiras ... Só depois de ter atingido uma familiaridade considerável com a palavra falada, o aluno era autorizado a ver a língua estrangeira impressa. O estudo da gramática era reservado para uma fase ainda posterior.

O método psicológico era muito similar à abordagem, incluindo o uso de objetos e diagramas. O método serial, criado por François Gouin foi o mais usado pelos praticantes do método psicológico, e consistia em relacionar séries ou seqüências de atos de uma atividade específica. O método fonético tem em comum com os anteriores a insistência na expressão oral. Os alunos treinavam a produção de sons a partir de frases idiomáticas, enquanto a gramática era aprendida de forma indutiva, ou seja, as regras eram descobertas gradativamente pelos alunos, sem uma apresentação formal da parte do professor.

No começo do século XX, praticava-se na França o que se chamou de *méthode directe*, simultaneamente à adoção do método direto nos Estados Unidos. O ensino da língua efetuava-se sem recorrer à tradução nem usar a língua materna do aluno. De acordo com os autores resenhados, esse é o método favorito das academias e escolas de línguas, onde o tipo de público torna absolutamente imprescindível atingir a meta de os alunos aprenderem a se comunicar. Contudo, Krashen e Terrell apontam:

Isso não quer dizer que o método direto não fosse aplicado em instituições públicas. Do começo do século até hoje, sempre houve pessoas que aderiram mais ou menos a técnicas do método direto. Isso aconteceu especialmente nas aulas de francês, ao contrário do que acontecia na instrução em alemão e espanhol, que em sua maioria manteve as metodologias baseadas na gramática. (p.11)

O método áudio-lingual foi desenvolvido a partir da 2ª. Guerra Mundial, com base no princípio de que o desempenho lingüístico consiste em um conjunto de hábitos no uso de estruturas e modelos lingüísticos (p. 14). Com esse objetivo, apresentava-se na sala de aula material lexical e gramatical sob forma de diálogos representativos de situações reais de comunicação, exercícios de repetição para assimilar as estruturas a nível inconsciente - lembremos que dominava na época a psicologia comportamental -, e exercícios para o estudante aplicar as estruturas aprendidas em conversas semi-orientadas. Supostamente, a assimilação de estruturas e modelos a nível inconsciente

permitiria, depois de algum tempo de treinamento, que o aluno se concentrasse na mensagem e na meta de se comunicar na língua estrangeira.

Posteriormente, com as críticas à psicologia comportamental, também o método áudio-lingual foi muito criticado. Os autores focalizaram a crítica na insistência de desenvolver habilidades orais sem usar material impresso. As justificativas para essa atitude eram que as crianças aprendem a falar sem necessidade de ter registros escritos, e que haveria uma interferência dos hábitos lingüísticos maternos no processo de aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, comprovou-se que a ausência de material escrito costuma demorar o processo de aprendizado e, simultaneamente, leva os alunos a adotar métodos próprios de registro escrito. Além do mais, a apresentação de regras só no fim das lições acabou sendo uma forma de retornar ao ensino indutivo da gramática, que já tinha provado não ser adequado para todos os tipos de alunos.

Mas a crítica mais forte ao método áudio-lingual é que os estudantes simplesmente repetem os exercícios sem entender o que estão dizendo, sem se concentrar no conteúdo, nem nas regras. Esse método então se utiliza de um tipo de comunicação que não é real, impedindo que os alunos transmitam mensagens reais.

A reação ao método áudio-lingual foi o movimento cognitivo, que implicou um retorno às explicações gramaticais, seguidas de exercícios para praticar as regras aprendidas. A inovação a respeito das abordagens de gramática e tradução foi a ênfase na compreensão consciente do que estava sendo praticado. Krashen e Terrell (p. 16) citam a observação de Chastain⁶ a esse respeito:

“... o propósito de um exercício cognitivo é a compreensão das formas, o aprendizado consciente das formas, e a seleção consciente das formas adequadas ao contexto”.

Vemos assim que se acrescenta no enfoque cognitivo uma prática comunicativa, o que, segundo os autores, não mudou o desempenho dos alunos.

Krashen e Terrell dedicam uma boa parte da introdução de seu livro à apresentação do enfoque comunicativo.

O que chamamos aqui de ponto de vista tradicional continua sendo, a partir de todas as evidências, correto: para adquirir a

⁶ Krashen e Terrell citam Chastain, K. *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing. 1976.

habilidade de se comunicar em outra língua, a pessoa deve usar essa língua numa situação comunicativa. A habilidade comunicativa geralmente é adquirida com bastante rapidez; a precisão gramatical, por outro lado, só aumenta lentamente e depois de muita experiência usando a língua. O erro que os inovadores cometeram foi assumir que o entendimento consciente da gramática é um pré-requisito para adquirir competência comunicativa. (...) Assim, todo método baseado na gramática e que pretenda desenvolver habilidades de comunicação falhará com a maioria dos alunos. Apenas alguns poucos serão capazes de avançar num curso de gramática, seja ele gramática-tradução, áudio-lingual, ou cognitivo, e perseverar o tempo suficiente para chegar a se colocar em situações comunicativas e adquirir a competência pela qual tanto lutaram. (p.16)

Em contrapartida, os autores registram o recente desenvolvimento de métodos baseados no que eles chamam de princípios tradicionais de aquisição da linguagem. De acordo com eles, o princípio eixo de cada um desses métodos novos é que para se adquirir competência comunicativa é imprescindível que o aluno tenha oportunidade de usar a língua para desenvolver uma comunicação real, tendo sempre em conta que os exercícios de repetição não apenas não são suficientes, como muitas vezes são desnecessários (pp.16-17).

Na apresentação do enfoque natural, Krashen e Terrell apontam como primeiro princípio que a compreensão oral e a leitura precedem a fala e a produção escrita. Essa idéia é derivada de que a aquisição é a base da produção. Para isso, é necessário reforçar os critérios do insumo - que o instrutor use sempre a língua-alvo, que o tópico seja de interesse do aluno, e que o professor tenha sempre por objetivo ajudar o aluno a entender.

O segundo princípio geral do enfoque natural é que a produção surge de acordo com uma série de etapas.

Essas fases consistem em: (1) resposta mediante comunicação não verbal, (2) resposta com uma única palavra (...), (3) combinações de duas ou três palavras (...), (4) frases (...), (5) orações, e finalmente (6) discurso mais complexo. (p.20)

A conclusão a partir do que vimos até aqui é que a correção gramatical é bem pobre nas fases iniciais, aperfeiçoando-se paulatinamente graças às oportunidades que o aluno tenha para praticar um tipo de aquisição e uma interação comunicativas.

O terceiro princípio geral do enfoque natural é que o material didático seja organizado em torno de objetivos comunicativos. De acordo com os pesquisadores, essa seria a única possibilidade de assimilação correta da gramática (pp. 20-21).

O último princípio direcionador deste enfoque é que as atividades desenvolvidas na sala de aula com o objetivo de o aluno adquirir a língua estrangeira, devem se concentrar em diminuir ao máximo o filtro afetivo interposto pelos alunos.

O meio conducente à aquisição deve ser criado pelo instrutor - baixo nível de ansiedade, bom relacionamento com o professor, relação amistosa com os outros alunos; de outra forma, a aquisição será impossível. Uma tal atmosfera não é um luxo mas uma necessidade. (p.21)

No caso específico do ensino de espanhol, já foi apontado que a curta tradição se origina, quase que em sua totalidade, da península ibérica. E em termos do Brasil, o Conselho Lingüístico do Consulado da Espanha, vem se ocupando cuidadosamente da questão do ensino em função das tendências predominantes pelo mundo afora. Em sua palestra durante o seminário “Educação sem fronteiras”, Fernández Díaz (1993) aponta a recente aparição de inúmeros manuais, quase todos eles apresentando uma abordagem comunicativa.

A grande contribuição da metodologia comunicativa (sic) é o fato de abordar o estudo da língua de um ponto de vista mais amplo do que o simples estudo da leitura, da gramática e da tradução. (p.39)

O palestrante ressalta a naturalidade com que aceitamos, nos dias de hoje, que não faria sentido estudar durante anos uma língua, sem conseguir nunca falá-la e isso, ele diz ser devido à superação da escrita pela comunicação visual e oral (p.39). No entanto, ele reserva algumas críticas à aplicação da abordagem comunicativa ao ensino de espanhol para falantes de português. Lembrando a origem saxã do enfoque, ele questiona sua eficácia no caso do ensino de línguas tão próximas quanto o espanhol e o português, terreno de fácil invasão pelas interferências lingüísticas. Além desse problema concreto, o autor questiona o que ele parece perceber como um exagero: a passagem da abordagem antiga, onde insistia-se no sistema da língua, abandonando a fala, para o extremo oposto, onde “a língua mais parece com um conjunto de falas não sistematizadas, do que com um sistema” (p.40).

A respeito então da utilização da abordagem comunicativa, o representante do Conselho de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil conclui:

No caso dos luso-falantes, concretamente, o método comunicativo ou, se preferirem, **a aplicação corrente do método comunicativo**, leva o aluno à falsa ilusão de que depois de dois meses de estudo, ele já fala espanhol, pois, de um lado, ele é capaz de esboçar frases mais ou menos em espanhol e, de outro, a semelhança com o português faz com que ele observe mais aquilo que é comum do que aquilo que é diferente. (O destaque em negrito é meu.)

(...)

Acredito então ser necessário aproveitar a utilidade do enfoque comunicativo, insistindo na reflexão acerca do diferente, principalmente no nível inicial, onde se produz a ilusão da semelhança das duas línguas. (...) Todos nós temos a experiência de ensinar a alguém que fala “portunhol”: é muito difícil tentar fazer falar espanhol a quem acha que já fala a língua. (p.40)

Considero importante nos determos na frase grifada. Começemos por registrar o uso do vocabulário técnico, explicado por Almeida Filho:

“metodologia” para o conjunto de experiências criadas para e com os alunos, dentro da sala de aula e nas suas extensões, visando desenvolver uma competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo.

“metodologia” - coincidindo em grande parte com Brown⁷ - para o conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material, de um colega de Departamento com força de liderança ou poder institucional, ou combinação desses).

O autor também considera

a força relativa da proximidade tipológica entre as línguas (como o Português e o Espanhol) na determinação do conjunto de práticas que desejamos e de que precisamos para o ensino de uma dessas línguas para os falantes da outra. (1995: p. 14).

⁷ Almeida Filho cita Brown, H.D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª ed., Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

A crítica de Fernández Díaz talvez não seja dirigida à abordagem comunicativa em geral, e sim à sua aplicação nos dias de hoje no Brasil, para o ensino de espanhol a falantes de português, sem um contexto e uma formação adequados, contando apenas com a preparação oferecida aos professores em algumas sessões de treinamento no Instituto onde irão trabalhar, e em muitos casos, sequer com isso. A crítica também poderia ser referida à forma pela qual os materiais didáticos atualmente em uso encaram a adoção do enfoque comunicativo, isto é, apenas parcialmente, combinado com outras abordagens provenientes de orientações teóricas diferentes e muitas vezes incompatíveis. Esse assunto será tratado em profundidade no capítulo 4o. deste trabalho.

Intercâmbios informais com professores atuantes nos Institutos de línguas pesquisados mostram que são inúmeras as ocasiões em que os treinados “descobrem” tempos depois e por caminhos percorridos graças ao puro interesse e ambição profissional pessoais, quais são os pressupostos teóricos nos quais de fato embasam sua prática de ensino, passando então a pesquisar mais profundamente nos trabalhos desenvolvidos por lingüistas aplicados.

O palestrante estaria então se referindo a alguns percalços que são consequência talvez de uma insuficiente planificação, e que a pesquisa mostra serem facilmente superáveis. Como apontado por Almeida Filho (1993 b):

Para que a teoria não esteja desvinculada da prática, o conhecimento de teorias de Lingüística Aplicada deve ser vivenciado e, antes de tudo, examinado criticamente na prática de cada professor. Não há nunca garantia de que o professor bem formado seja necessariamente o bom professor facilitador de tarefas, criador de climas favoráveis desprovidos de tensão para experienciar a L-alvo em recortes de uso comunicativo verdadeiro e não em mera apresentação e prática como se fossem meros ensaios para uso real futuro.

O professor que esses traços implicam não é o “dador de aulas” nem o seguidor de receitas e modismos, nem o inocente instrumento de manipulação ideológica, mas o docente que compreende a complexidade da sua tarefa e pode justificar o que ocorre com seus alunos e aquilo que ele mesmo faz em sala de aula. (p.50)

De qualquer forma, a questão da interação de variantes, que deveria ocupar um lugar especial dentro da abordagem comunicativa, pois ela considera explicitamente a linguagem no contexto cultural, é apenas tangencialmente tratada na palestra de

Fernández Díaz, que só se detém na questão da contextualização do ensino no âmbito particular dos alunos, sem considerar a contextualização cultural das variantes que serão ensinadas. Essa atitude de interpretação parcializada do que seja o enfoque comunicativo é lamentavelmente muito generalizada. Na apresentação de um volume dedicado aos “documentos básicos no ensino de línguas estrangeiras”, organizado em torno do conceito de competência comunicativa, Llobera (1995) aponta como primeira razão para ter aceito a coordenação do trabalho publicado,

a persistente forma caricaturizada em que se fala sobre “esse assunto todo do comunicativo”; e que frequentemente é apresentado como uma aproximação ao ensino da língua oposta à gramática e à literatura, e inclusive à expressão escrita em geral. Essa apresentação enviesada do denominado comunicativo, que costuma ser visto como uma mera prática de diálogos breves que amiúde caem no puro costumeirismo e tentam ao mesmo tempo ilustrar uma estrutura bem definida de antemão, **é uma lamentável simplificação.** (p. 5; o destaque em negrito é meu)

Um dos aspectos da comunicação mais presentes nas preocupações teóricas e práticas de todos os pesquisadores concentrados no enfoque comunicativo é que a comunicação é imprevisível, razão pela qual apontam como contraditória a pretensão comum de se querer estabelecer algo parecido com uma “metodologia comunicativa”. Segundo Llobera, o objetivo de se favorecer um aprendizado sistemático das formas da língua, simultaneamente com uma aprendizagem progressiva dos mecanismos para compreender e comunicar o sentido das expressões lingüísticas, deriva necessariamente num amplo leque de estratégias utilizáveis, recursos didáticos impossíveis de se integrar numa metodologia única (p. 6). Um enfoque comunicativo do ensino de línguas propõe então uma integração de vários aspectos, utilizando-se diversas metodologias, e afastando-se claramente do que ainda hoje é chamado de “metodologia comunicativa” - produto, a essa altura, de um mal-entendido. Llobera explica:

Toda essa desdogmatização de procedimentos vem impulsionada por uma idéia relativamente simples: os objetivos da aprendizagem de uma L2 não podem ser definidos unicamente como aquilo compreendido numa gramática e numa lista de léxico mais ou menos extensa. Esses objetivos, que participavam do convencimento mais ou menos explícito de que um bom domínio da fonologia, da morfologia, da sintaxe e um bom conhecimento

de um léxico tão vasto quanto possível asseguravam um bom domínio de uma língua, é um conceito que hoje em dia não pode ser subscrito. Ele é imediatamente demitido por insuficiente se se tem alguma notícia do desenvolvimento dos conhecimentos sobre língua produzidos nas três últimas décadas. Como também não se pode subscrever a tese da inutilidade do aprendizado das formas da língua, da gramática, com a desculpa de que o importante é “comunicar”. Provavelmente não teríamos chegado a essas simplificações se não tivesse ocorrido a confusão da “comunicação” lingüística com o mero intercâmbio cara a cara em forma de micro-diálogos mais ou menos críveis, esquecendo-se as intervenções e turnos de fala mais extensos. (p. 7)

O autor registra a procedência do conceito de competência comunicativa na tradição etnológica e filosófica que encara o estudo da língua em uso - não como um sistema descontextualizado -, destacando a referência de Hymes - apresentador do conceito que nos ocupa - aos trabalhos de Austin, Grice, Ervin-Tripp e Labov, e apontando o ano de 1972 como primeira data de aparição maciça de trabalhos onde o conceito aparece “de forma persistente” (pp. 10-11); no caso do ensino do espanhol, as publicações de materiais comunicativos deslancham em 1982.

Tódos esses trabalhos utilizam como ponto de partida a competência comunicativa tal como formulada por Hymes (1972), apresentando quatro dimensões que incluem: a) a possibilidade formal da atuação lingüística (competência lingüística referida às regras gramaticais); b) a factibilidade (o autor aponta que ainda sendo sintaticamente corretas, as expressões podem não ser possíveis); c) a adequação (em relação com regras sociolingüísticas que regem no contexto de produção); d) a realidade das expressões (sem adaptações por razões de paradigma, por exemplo) (p. 13). Para o objetivo desta dissertação, a dimensão c) apresenta um interesse particular, na medida em que considera as variações de uso de acordo com diferenças culturais regionais, ou seja, destaca a importância de se incluir na prática pedagógica o panorama dialetal apresentado pela língua que está sendo ensinada.

No conjunto dos artigos reunidos nesta publicação sobre competência comunicativa destaca-se a contribuição de Canale (1995) pela sua aplicação do conceito à didática. O autor aponta a falta de um marco teórico que sustente a prática do enfoque comunicativo à pedagogia das línguas e, a partir dessa observação, começa caracterizando o que entende por comunicação - apoiado em outros autores, entre eles, Widdowson (1991):

a) é uma forma de interação social e conseqüentemente adquirida

normalmente e usada mediante a interação social; b) implica um alto grau de imprevisibilidade e criatividade em forma e conteúdo; c) tem lugar em contextos discursivos e socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para uma correta interpretação das expressões; d) efetua-se sob limitações psicológicas e outras condições tais como restrições da memória, fadiga e distrações; e) sempre tem um propósito (por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir ou prometer); f) implica uma linguagem autêntica, oposta à linguagem inventada nos livros de texto; g) julga-se realizada com sucesso ou não à base de resultados concretos. (p. 64)

Canale acrescenta ainda que entende a comunicação como intercâmbio e negociação de informação, mediante o uso de símbolos verbais e não verbais, de formas orais e escritas/visuais, e de processos de produção e compreensão. Simultaneamente destaca o fato de a informação não ser nunca completamente desenvolvida nem fixa, ressaltando a permanente mudança e as modificações sofridas pela presença de outras informações, pelo contexto de comunicação, a eleição de formas verbais e pelo comportamento não verbal. A situação descrita exige então “a avaliação continuada e a negociação do significado pelos participantes” (p. 65).

A partir dessa caracterização da comunicação, Canale estabelece a distinção entre competência comunicativa - os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade necessários para a comunicação - e comunicação real. Nesse contexto, a competência comunicativa inclui tanto o conhecimento quanto a habilidade para se utilizar esse conhecimento ao participar numa comunicação real, entendendo o conhecimento como aquilo que o falante sabe, e a habilidade como a medida em que esse conhecimento é usado na comunicação real (p. 66). A competência comunicativa assim definida compreende: a) competência gramatical, b) competência sociolingüística, c) competência discursiva, d) competência estratégica (pp. 66-68), e tem aplicação direta no ensino de segundas línguas, na medida em que integra os elementos classicamente considerados no ensino, mais as contribuições da pragmática - atos de fala - e da sociolingüística.

Com base na sua distinção entre conhecimento lingüístico e habilidade lingüística, Canale diferencia orientações pedagógicas encaminhadas em direção a um e à outra, chamando a atenção para a clara preeminência das atividades que focalizam o conhecimento.

Na prática (se não na teoria), a pedagogia das segundas línguas vem procedendo sob a presunção de que o conhecimento da segunda língua (e, mais recentemente, sobre a comunicação na

segunda língua) é suficiente para o uso efetivo da segunda língua em situações de comunicação real.

(...)

... é surpreendente que a pedagogia das segundas línguas tenha praticado atividades orientadas para a habilidade só de forma infreqüente e esporádica. As preocupações de natureza prática são certamente importantes; mas é um exercício inútil e frustrante utilizar técnicas essencialmente orientadas para o conhecimento, que são insuficientes para se alcançar objetivos do programa relacionados com o uso real da linguagem. (pp. 72-73)

No caso específico do ensino do espanhol no Brasil, considerando-se que o aumento da demanda por esse tipo de cursos é em grande medida uma consequência da integração regional, a importância de se incorporarem conceitos como o da habilidade lingüística é um aspecto essencial da prática contemporânea de ensino. Hoje mais que nunca, com o objetivo de favorecer a comunicação dos falantes de diferentes línguas no continente, é essencial se aproveitar o espaço oferecido pelo enfoque comunicativo para a incorporação e prática da questão da interação das variantes americanas da língua. Nesse sentido, as diretrizes propostas por Canale também se revelam uma importante contribuição. O autor propõe: a) uma extensão das áreas de competência (abrangendo as já mencionadas competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica), destacando como o objetivo principal de um enfoque comunicativo a **integração** das quatro; b) embasar a prática pedagógica nas necessidades de comunicação dos aprendentes e nos seus interesses; c) fornecer oportunidades de interação significativa e realista; d) explorar ao máximo as habilidades do aprendente na sua língua nativa; e e) relacionar tanto quanto possível a língua com a cultura dessa língua (pp. 74-75).

Os pontos b) e e) destacados por Canale dizem respeito diretamente à nossa preocupação com a interação das variantes do espanhol na sala de aula no Brasil; a respeito de se levar em conta as necessidades de comunicação dos alunos, o autor aponta:

É particularmente importante embasar um enfoque comunicativo, pelo menos parcialmente, nas variantes da segunda língua com as quais é mais provável que o aprendente entre em contato em situações comunicativas autênticas, atendendo aos níveis mínimos de competência que diferentes grupos de falantes nativos (como grupos de idade ou de trabalho) esperam dos aprendentes em tais situações e que se espera que a maioria deles alcance. (p. 75)

Ou seja, o aluno não é alguém que aprendeu a língua em situação deficitária, como resultado de uma imersão forçada. Ele recorreu a um centro de ensino de línguas e encontrará os falantes nativos da língua aprendida em situações de trabalho ou de intercâmbio cultural, onde é esperado um desempenho que não afete sua atuação normal como profissional, por exemplo. Nessa medida, sua competência comunicativa é um fator importante, precisa estar, pelo menos, informado acerca das variantes que encontrará em seu percurso pelas regiões onde se fala espanhol.

A necessidade de se relacionar língua com cultura também é de particular interesse para a questão da interação de variantes que estudamos, já que tanto uma quanto a outra constituem formas de satisfazer as necessidades comunicativas na segunda língua, e juntas contribuirão para se alcançar a necessária competência comunicativa.

Por outro lado, Bachman (1995) também destaca a importância da sensibilidade perante as diferenças dialetais ou entre variantes da língua, como parte da competência sociolinguística, apontando que sua caracterização pode ser feita por diversas convenções e que a adequação do uso varia dependendo das características do contexto de uso (p. 116).

A adoção do enfoque comunicativo no ensino de línguas (incluído o espanhol) está em andamento hoje no Brasil apresentando diferentes etapas de evolução. Como apontado por Almeida Filho:

O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressivista.

(...)

Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua. (1993 a, p. 8)

A dimensão social do intercâmbio é o ponto em comum que reúne as várias manifestações do enfoque comunicativo, a necessidade de “uma matriz comunicativa de interação social”. Um outro destaque nesse contexto é o processo de negociação necessário para se alcançar a compreensão mútua. Ambos os aspectos são motivo de preocupação atualmente no processo de integração regional que vivemos e que passa pela aproximação das culturas vizinhas, via uma familiarização com as culturas e variantes lingüísticas americanas. Esse fenômeno tem características particulares na nossa época, inovadoras no que diz respeito à tradição do ensino de espanhol no Brasil. Observando o panorama a partir do ensino de português, Ferreira (1993) também destaca a mudança na situação:

Acreditamos que o contexto de integração do Mercosul firma-se cada vez mais como um fator favorável à aprendizagem do Português, uma vez que o “Portunhol” torna-se insuficiente tanto para a comunicação oral, quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais.

No entanto, mais além do “Portunhol” vislumbramos uma integração cultural que vai nos permitir adentrar outras culturas e ir consolidando a identidade cultural latino-americana.

Nesse cenário, nosso desafio como profissionais do ensino de Português a estrangeiros, é voltar o nosso olhar para a interculturalidade, buscando perceber as diferenças étnicas e culturais, para que nessa integração em processo possamos interagir num clima de respeito, entendimento e aprendizagem em direção à alteridade e à revitalização da própria cultura brasileira. (p. 47)

Ferreira expressa uma preocupação com o ensino de português a hispano-falantes surgida recentemente na área do ensino de espanhol para brasileiros, porque a tradição mostra um interesse voltado quase que exclusivamente para a situação lingüística e cultural na península ibérica. Vejamos o caminho percorrido em São Paulo para se chegar ao panorama atual.

3.3 - O ensino de espanhol em São Paulo nos últimos 30 anos.

Antes de abordar de modo central a história do ensino de espanhol nos últimos 30 anos, na cidade de São Paulo, convém lembrar que o objeto de pesquisa nesta dissertação

é o ensino da língua tal como empreendido nos institutos particulares de ensino de língua tidos como pontos de referência na cidade. Todos eles têm como público jovens e adultos que pretendem adquirir a língua basicamente com fins profissionais e culturais amplos (viagens, estudo). Por essa razão, não serão aqui abordados outros tipos de enfoque de ensino, tais como aqueles voltados para a formação de tradutores ou para a capacitação de estudantes e profissionais na leitura de textos especializados em diferentes áreas (espanhol instrumental).

Acerca desta concepção do ensino de espanhol no Brasil, temos alguns depoimentos de quem participou no encontro “Educação sem fronteiras”, representando a Embaixada na Espanha. Fernández Díaz (1993) revela sua convicção de que

o espanhol, no Brasil, não deve ser ensinado apenas como um código de comunicação, como uma língua funcional e como um veículo mercantil, mas como um instrumento de **intercâmbio cultural e humano**. (p.37, o destaque em negrito é meu)

A questão da interação das variantes deveria entrar como aspecto importante nessa dimensão de intercâmbio cultural e humano. Embora focalize o ensino de inglês, Moita Lopes (1996), no artigo “Yes, nós temos bananas’ ou ‘Paraíba não é Chicago não’: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil”, faz algumas observações sobre língua, cultura e poder, que são muito pertinentes para nossa discussão sobre a interação das variantes do espanhol na sala de aula. No caso da relação espanhol-português não existe uma hierarquização que coloque a língua estrangeira num nível de hegemonia em relação à língua local, como acontece no caso do inglês, mas há, sim, uma hierarquização das variantes que, por um caminho ou por outro, acaba colocando a variante de prestígio na península numa situação de superioridade.

Uma vez que todos os materiais didáticos veiculam a variante peninsular - embora recentemente alguns deles venham incorporando anexos com comentários sobre as variantes americanas -, na prática, os professores falantes nativos da América acabam adotando características de uso da língua que não lhes são próprias.

Esse fenômeno de predominância de uma variante que não é a variante materna da maioria dos professores não resulta apenas do fato de os materiais didáticos serem desenvolvidos na Espanha. A situação é também um reflexo do histórico do ensino de espanhol aqui. A Universidade de São Paulo tradicionalmente manteve em relação estreita a língua e literatura espanholas, a ponto de exigir dos professores latino-

americanos incorporados a seu corpo docente que usassem em suas aulas a variante peninsular. Da mesma forma, não era incomum que alunos de língua e literatura espanhola só viessem a ter contato com as variantes latino-americanas por ocasião de viagens pessoais, descobrindo assim fenômenos ignorados até então⁸.

Atualmente, a USP é um dos palcos onde está em pauta a discussão sobre qual variante de espanhol deveria ser ensinada no Brasil. Porém, conforme apontado por Moita Lopes (op. cit.), a pesquisa desenvolvida nas universidades demora um tempo para atingir de volta a realidade das salas de aula. Os Institutos de ensino de espanhol estão em maior ou menor medida ligados às grandes universidades, porque alguns dos professores contratados são mestrandos em letras, raramente ainda em lingüística aplicada, e, por isso, pouco cientes da discussão que existe hoje sobre o assunto. Mas o ensino público continua afastado dessas preocupações e, por essa razão, tem poucas probabilidades ainda de aproveitar os resultados da reflexão dos especialistas. A esse respeito, Moita Lopes aponta:

Uma outra questão de grande interesse na comunidade brasileira de LA tem sido a da formação do professor. Acredita-se que os desenvolvimentos teóricos e práticos dos programas de LA não conseguiram ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula de línguas, onde a prática de ensinar e aprender línguas se desenvolve. Há um desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em LE nas escolas. Embora alguma pesquisa já tenha sido desenvolvida na área, esta não conseguiu influenciar o que acontece nas escolas. Acrescenta-se ainda o fato de que as secretarias de educação em muitos Estados não têm prestado muita atenção ao que as universidades vêm fazendo. (pp. 31-32)

Estes comentários de Moita Lopes são plenamente coincidentes com as observações de alguns dos professores entrevistados na USP e a Faculdade Ibero-Americana, instituições tradicionais na oferta do ensino de espanhol na capital paulista. A partir dos depoimentos percebe-se que as Secretarias de Educação dos Estados costumam recorrer aos especialistas em língua e formação de professores apenas em última instância e com o objetivo de obter uma confirmação dos planos já elaborados sem sua

⁸ Professora Neide Maia González e professor Mario González (USP), comunicação pessoal.

participação. Isso seria devido ao cunho político não raro em relação às decisões relativas a qual ou quais línguas devem ser ensinadas, razão pela qual não são suficientemente consideradas as implicações teóricas ou metodológicas na implantação de programas de ensino de línguas.

No meu entender, o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico como processo. Em geral, os departamentos de línguas estrangeiras ou têm tratado a linguagem como um produto de análise lingüística ou ficado à mercê da última moda lançada no mercado editorial estrangeiro para o ensino/aprendizagem de LEs ou, principalmente, se caracterizado por serem departamentos de literatura estrangeira, onde as pesquisas têm sido orientadas para o fenômeno literário, fazendo com que os estudos lingüísticos, quando existentes, recebam uma atenção secundária e, muitas vezes, equivocada. Conseqüentemente, há dificuldades cada vez maiores no ensino/aprendizagem de LEs dentro dos departamentos e na formação de futuros professores, já que fica difícil perceber o que o interesse exclusivo pela linguagem enquanto produto, os modismos do mercado internacional de livros e a pesquisa em literatura podem fazer para resolver problemas relativos ao processo de ensino/aprendizagem de LEs. (pp.64-65)

A observação de Moita Lopes reflete cabalmente a situação da formação de professores de espanhol no plano universitário, confirmada ao longo das entrevistas efetuadas com coordenadores dos cursos de espanhol nos Institutos pesquisados. Atualmente, o enorme aumento da demanda por professores e a presença marcante de falantes nativos de espanhol em São Paulo levam à contratação dos últimos, os quais, com formação desigual na área de letras e graças a alguma experiência com ensino de línguas, ministram os cursos depois de passar por períodos de “treinamento” oferecidos pelos próprios Institutos que os contratam.

A partir dos dados fornecidos por González⁹, em seu artigo “Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas”, confirmamos que a preocupação com o estudo do espanhol passa atualmente por um “processo de revigoração”, graças à pesquisa na

⁹ Os dados do artigo são complemento dos dados fornecidos em entrevista feita ao professor.

área de lingüística aplicada (p.455). Não é uma coincidência que esse processo de revigoração tenha lugar justamente agora, quando as tendências integracionistas na América Latina ganham força. É interessante observar, graças aos dados fornecidos pelo mesmo autor, que entre 1960 e 1973, das dez teses de pós-graduação defendidas nessa área, na USP, apenas duas tiveram a língua espanhola como objeto de estudo (as outras oito, as literaturas espanhola e hispano-americana). A tendência ao abandono da língua enquanto objeto de estudo aparece acentuada no fim da década de 70, pois, segundo González:

Embora esta (pós-graduação na especialidade) fosse criada como área de *Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana* os estudos nesse nível centraram-se exclusivamente nas literaturas, ao ponto de posteriormente ter sido o nome do curso mudado para *Literaturas Espanhola e Hispano-Americana* (p.454)

Tal situação diz respeito aos estudos específicos sobre a língua. E o que acontece em relação ao reconhecimento e pesquisa das variantes? O autor informa que embora a habilitação em Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenha sido criada em 1934 (data da fundação da própria Universidade), as disciplinas de Língua e Literatura Espanholas só começaram a ser ministradas, efetivamente, a partir de 1940. Em 1942, a criação da habilitação em Letras Neolatinas incorporou a Literatura Hispano-Americana, que, a partir da reforma universitária de 1970, passou a compor o Departamento de Letras Modernas. Apesar dessa incorporação, só em 1960 a Literatura Hispano-Americana aparece como disciplina independente dentro da Cadeira. Como foi observado no parágrafo anterior, a concentração no estudo da literatura limitava de forma importante o estudo da língua.

A pesquisa desenvolvida em torno da literatura peninsular recebeu o apoio do Instituto de Cultura Hispânica de Madri já em 1963, enquanto os trabalhos de integração com os países hispano-americanos só ganharam importância na década de 90, principalmente com a organização, em 1991, pelo Centro Ángel Rama, do Seminário Internacional sobre Literatura e História na América Latina.

Vejamos qual é, atualmente, o posicionamento da *Consejería de Educación* do Consulado da Espanha - única representação diplomática que se manifesta a respeito da questão do ensino de espanhol. No seminário "Educação sem fronteiras" foi apontado que a pergunta sobre qual espanhol deve ser ensinado é mal colocada, na forma de uma oposição.

No há, é claro, duas línguas espanholas, mas uma com muitas variantes. E se quiserem, não há duas línguas espanholas, mas duas mil, ou dois milhões. Acho que não exagero se dizer que não existe língua no mundo tão nivelada diatopicamente quanto o espanhol: as variantes mais extremamente diferentes nunca impedem a comunicação.

É verdade que entre o espanhol que eu estou falando e o espanhol de um mexicano, por exemplo, existem variantes de entonação, fonéticas e também pode haver morfosintáticas. Mas não são muito maiores daquelas que existem entre um espanhol de Bilbao e um espanhol de Sevilha. (p.38)

Tendo visto, como vimos, que os conceitos do que seja a comunicação variam dependendo das orientações teóricas adotadas para se observar os fenômenos lingüísticos e culturais, a afirmação do palestrante, a respeito de que as variantes “nunca impedem a comunicação” perde força, pelo fato de ele não estabelecer qual é o tipo de comunicação ao qual está fazendo referência. Uma vez estabelecido que, de fato, vários fatores indicam que não existe um espanhol uniforme, o palestrante chama a atenção para a simplificação exagerada contida pela expressão “espanhol da América”. Certamente, as diferenças dialetais de um país para outro são grandes, e ele avalia a existência dessas variantes como um elemento enriquecedor do sistema, na medida em que elas explicitam o caráter histórico e cultural da evolução lingüística - impedindo de cair no erro de considerar a língua simplesmente como um código formal de comunicação.

Até aqui, a colocação aparece muito considerada a respeito da avaliação da língua espanhola e suas variantes. No entanto, mais uma vez, evita-se a discussão do assunto em torno do qual desenvolvo meu trabalho: é possível que professores falantes nativos de variantes padrão americanas usem satisfatoriamente os materiais didáticos desenvolvidos a partir da variante padrão castelhana? O palestrante propõe:

É tarefa do professor então, encontrar um espanhol padrão, comum, beirando as peculiaridades geográficas muito limitadas e explicando-as, quando for necessário, já que todas as variantes dialetais fazem parte da língua, fruto da distilação daquelas. (p.39)

A questão é de que forma isso é realizado na prática. De um lado, precisamos levar em conta que não existe “o professor” como elemento isolado. O professor é aceito para integrar a equipe docente de um Instituto, ele recebe um material didático a partir

do qual trabalhará, e sua atividade é orientada por um coordenador. O problema então situa-se na prática docente do dia a dia. É no contexto dessa prática que entram em ação os elementos anteriormente descritos. O professor é falante nativo de uma variante padrão, com determinadas características; o material didático veicula uma outra variante padrão, também com características peculiares; o Instituto identifica-se com um sistema cultural, reflexo da região geográfica que ele representa - hispanofalante, com influência peninsular ibérica ou americana ou lusofalante. No entanto, a identificação com uma variante, no caso das instituições de ensino de espanhol, já não aparece claramente definida, porque tem no cerne dela a interação das variantes. As entrevistas com os coordenadores mostram atitudes diferentes em cada um dos Institutos. Manifesta-se às vezes a impossibilidade de impor o uso da variante peninsular, porque é preciso respeitar o uso dos professores, enquanto que em outros contextos parece impraticável a homogeneização com base na variante urbana padrão de alguma das regiões americanas, devido a que os materiais são peninsulares e os professores provêm de diversos países.

A idéia não é propor que deveria ser exigido dos professores o uso de uma variante alheia à sua materna. Também seria irreal pretender que os materiais didáticos desenvolvidos na Espanha incluíssem um tratamento aprofundado das variantes americanas da língua. Mas é preciso deixar claro que o depoimento de Fernández no Seminário atende apenas ao aspecto teórico da questão, sem encarar as dificuldades da prática, sem colocar o que talvez seria a primeira pergunta necessária para um percurso mais completo do caminho. Por que apenas no Consulado da Espanha em São Paulo existe uma *Consejería de Educación*? Existindo o Mercosul em pleno desenvolvimento, onde estão as propostas da Argentina, do Uruguai e do Paraguai, em termos de ensino do espanhol nem mais nem menos do que aos próprios vizinhos? Sendo a Bolívia e a Venezuela países que dividem a fronteira com o Brasil, por que não vemos uma ação desses países no sentido de divulgar sua língua? Vários dados indicam que a aproximação está apenas começando. Como apontado por Serrani (1985):

O professor Antônio Cândido de Mello e Souza, em sua magnífica conferência sobre o assunto "Caminhos para a aproximação latino-americana", na inauguração do II Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (USP, 23 a 26 de setembro de 1987) disse que estamos passando de uma "era de distanciamento" para uma "era de aproximação" nas relações entre as Américas espanhola e portuguesa.

(...) É possível observar que nos últimos anos a chamada "era de

aproximação” foi favorecida pelos movimentos migratórios dentro da América Latina. (p. 180)

A essa observação Serrani acrescenta a menção da assinatura, em 1987, do decreto de criação dos Centros de Línguas - que oferecem espanhol além de outras línguas. Nesse contexto, a utilização de materiais peninsulares, ainda hoje, na cidade de São Paulo, chama profundamente a atenção.

Foi dito previamente que não se trata apenas de uma questão de experiência na área. O próprio Fernández Díaz aponta que: “Não há grande experiência acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira e ela é escassa especialmente para os lusofalantes” (p.39).

A experiência de longa data ou a inexperiência então não podem ser usadas como argumentos para explicar a situação atual de ausência de iniciativas da parte dos países americanos, nessa oportunidade de desenvolver materiais didáticos de acordo com as variantes locais. Isso não significa deixar completamente de lado o estudo das variantes peninsulares nem do que conhecemos como o castelhano padrão. No entanto, é necessário verificar, no caso de cada curso em particular, qual ou quais variante(s) da língua precisam ser focalizadas em cada oportunidade. Isso tem consequências no que diz respeito ao papel do professor; de acordo com Widdowson (1991):

Professores de línguas são freqüentemente representados, por si próprios e por outros, como humildes praticantes, pessoas essencialmente práticas preocupadas com técnicas básicas de sala de aula e impermeáveis à teoria. Uma imagem assim é desnecessariamente desabonadora. É claro que o professor deseja ver resultados práticos, mas a sua prática é guiada por noções teóricas, sejam elas explícitas ou implícitas. (...) penso que é importante reconhecer que o ensino de línguas é uma ocupação tão teórica quanto prática. As técnicas de ensino e materiais devem em última instância estar ligados a princípios subjacentes. (p. 220)

No contexto do enfoque comunicativo do ensino de línguas, o papel do professor aparece suficientemente ampliado a ponto de se tornar imprescindível sua ação em aspectos que dizem respeito diretamente à elaboração de materiais para o ensino e à concientização própria e dos alunos, referentes à interação das variantes do espanhol com a qual todos estão em contato, a partir do primeiro encontro e pelo futuro adiante. Veremos em seguida qual é o cotidiano da interação de variantes do espanhol em sala de aula comunicativa, em São Paulo

CAPÍTULO 4

VARIANTES DIFERENTES EM SITUAÇÃO DE ENSINO

Os dados apresentados e analisados neste capítulo foram obtidos através de: a) análise das séries didáticas; b) entrevista anotada e/ou gravada com cada um dos coordenadores e professores sujeitos¹; c) questionário aberto para alunos; d) observação e notas de campo, e e) gravações em áudio de aulas de diferentes níveis².

	Instituto A	Instituto B	Instituto C	Instituto D
Análise material didático utilizado	sim	sim	parcial	sim
Entrevistas com coordenadores	sim	sim	sim	não
Entrevistas com professores	sim	sim	não	parcial
Questionário aos alunos	sim	sim	sim	não
Observação de aulas	sim	sim	não	não

Quadro 1: Atividades de pesquisa realizadas junto aos institutos selecionados

A primeira etapa é a análise crítica do material didático utilizado para o ensino de espanhol em São Paulo - Capital nos últimos 30 anos, com o objetivo de mostrar a evolução dos enfoques adotados, o caminho teórico explicitado por esse percurso e a situação atual no que diz respeito às opções didáticas para ensino do espanhol como língua estrangeira em institutos particulares da cidade. Essa análise crítica é desenvolvida focalizando particularmente o trabalho com as variantes da língua a partir do enfoque de aspectos comunicativos expresso nas introduções das séries didáticas utilizadas.

Os depoimentos dos coordenadores expõem a visão institucional a respeito da situação de interação entre as variantes, a partir do contato entre o material didático e os docentes

¹O requisito para a participação dos professores era que fossem falantes nativos de alguma variante do espanhol americano. Trabalhamos com professores das seguintes nacionalidades: argentina, chilena, colombiana, cubana, mexicana, paraguaia, peruana e uruguaia.

² Devido a dificuldades de acessibilidade, existe o caso de professores entrevistados cujas aulas não puderam ser assistidas nem gravadas e casos de aulas registradas cujos professores não puderam ser entrevistados. Independentemente dessas ocorrências, consideramos todas as entrevistas e aulas que forneceram dados relevantes para a finalidade da pesquisa.

falantes nativos latino-americanos. Nesse primeiro tipo de entrevistas temos também uma avaliação atual da oferta de séries didáticas para ensino do espanhol no Brasil e uma exposição da situação do espanhol língua estrangeira no país, à luz do processo contemporâneo de integração regional política, social, econômica e cultural.

As entrevistas com os professores oferecem a avaliação do material didático pelos seus usuários diretos, que vivenciam no dia a dia a interação das variantes do espanhol - no encontro do material didático e os respectivos usos nativos. Simultaneamente, esses docentes testemunham a cada aula a reação, as dificuldades e os trunfos dos alunos submersos no ambiente de interação de variantes que eles apenas reconhecem no início dos seus estudos, e passam progressivamente a identificar e assumir enquanto opções satisfatórias para seus fins comunicativos como estrangeiros em contato com interlocutores nativos, conforme veremos na análise mais adiante.

Os alunos responderam a questionários que visam esclarecer, através do depoimento direto dos envolvidos, qual é o perfil do público nos institutos particulares mais tradicionais de ensino de espanhol para adultos em São Paulo, focalizando especificamente os objetivos para o aprendizado da língua, os contatos com a mesma e suas preferências e curiosidades no que diz respeito às múltiplas variantes do espanhol.

A observação de aulas teve por objetivo registrar *in situ* a interação dos três tipos de participantes que dão lugar à interação das variantes no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol em São Paulo: o material didático, o professor e os alunos.

4.1- As propostas de materiais didáticos adotados nos cursos de espanhol para falantes de português.

*Livros didáticos são bons empregados mais péssimos
patrões - Cunningsworth
(Course books are good servants but poor masters)*

Os institutos de ensino de línguas escolhidos para a pesquisa utilizam materiais didáticos diversos, a princípio escolhidos pela coordenação, embora em alguns casos, os professores estejam hoje participando da tomada de decisões que envolvem diretamente sua atividade docente. Além do mais, os professores têm espaço - em maior ou menor medida, dependendo de cada uma das instituições de ensino - para

enriquecer a aula com outros materiais escolhidos por eles mesmos. A variedade depende, então, em grande parte, das escolhas pessoais dos docentes - agindo individualmente ou em grupos de colegas. O conjunto do material didático analisado neste trabalho abrange a obra *Manual de Español*, de Idel Becker - elaborado no Brasil a partir do castelhano peninsular; a série *Vamos a hablar*, desenvolvida no Brasil integralmente a partir da variante padrão peninsular do castelhano; o *Curso dinámico de español*, que usa como ponto de partida a variante do Rio da Prata, língua materna da sua autora, com a intenção de abraçar todas as variantes, principalmente as próprias da América; e finalmente aborda a série didática *ven* - visando um público internacional e desenvolvida na Espanha a partir da variante peninsular, com menção de itens lexicais e exemplificações culturais latino-americanas. As séries didáticas serão analisadas focalizando especificamente a questão da inclusão das variantes e a interação entre elas, tanto nos aspectos lingüísticos quanto nos culturais.

Dado que o corpo docente nos institutos pesquisados coincide na observação de que a situação do ensino de espanhol no Brasil apresentou grande mudança nos últimos cinco anos, é importante ter também uma idéia da situação anterior, para assim captar a evolução correspondente. Esse conhecimento é essencial para se entender o rumo da mudança por todos mencionada. Sabemos que a série didática *Vamos a hablar* foi largamente utilizada no começo da década de 90. Anteriormente, usava-se para o ensino o *Manual de Español*, do professor Idel Becker, autor conhecido amplamente no Brasil por manuais e dicionários utilizados para o ensino de espanhol desde os anos 50. De 1995 em diante, a série *ven* foi adotada maciçamente. No último trimestre de 1997 houve um estado de alerta entre os professores: novas séries didáticas, agora de orientação "holística" estão chegando ao mercado. De fato, em um dos institutos pesquisados, o *Curso Dinámico de Español* será proximamente substituído por um novo material que, como o anterior, também foi elaborado sob medida visando especificamente o público do instituto correspondente.

Surge inevitavelmente a pergunta acerca de qual seria a razão e/ou finalidade desse ritmo acelerado de mudança de séries didáticas. O abandono da série didática *Vamos a hablar* foi explicado pelo "esgotamento natural de um material depois de muitos anos de uso". Resta elaborar hipóteses que expliquem o abandono da série didática em uso e a escolha da nova, sendo que hoje sequer pode-se argumentar com o longo tempo de uso. A série *ven* foi adotada há dois ou três anos. Partindo da idéia de que cada um dos materiais é produto de um fazer regrado sobre a matéria, pode-se chegar à conclusão de que a série *ven* foi adotada porque responde com maior adequação às necessidades

atuais dos cursos de espanhol para brasileiros. Mas essas avaliações das necessidades dos alunos são feitas por alguém, em algum momento? Quem desenvolve essas avaliações? Com certeza, os editores responsáveis pela publicação e divulgação do material chegam até os autores especializados, e todos elaboram as séries didáticas de acordo com parâmetros que não incluem apenas aspectos lingüísticos, mas também pedagógicos e sensíveis à didática da língua. As necessidades do público receptor também devem ser consideradas no desenvolvimento do material didático. No entanto, como veremos no transcurso deste capítulo, os materiais usados em São Paulo, para ensino a adultos em institutos particulares de línguas, em muitos casos são considerados pouco satisfatórios e a escolha revela-se produto da falta de opções. Perante essa falta de opções, parece inútil recorrer a um levantamento das necessidades manifestadas pelos alunos, já que aparentemente não haveria possibilidades de satisfazê-las, sejam elas quais forem.

Não podemos ignorar o fato de que os professores sujeitos da pesquisa não são formados enquanto tais e isso pode contribuir para uma aceitação menos crítica do material. Isso não significa que a partir da prática didática não surjam críticas e sugestões aproveitáveis, mas elas chegam sem sistematização, faltando iniciativa para determinar critérios de escolha de uma outra série didática ou inclusive, de desenvolvimento de uma série própria que poderia ser integralmente desenvolvida no Brasil, aproveitando as pesquisas elaboradas nos departamentos de ensino de línguas estrangeiras que se desenvolvem aninhadas nos programas de Lingüística Aplicada das universidades brasileiras, ou como trabalho em equipe de professores dos centros de ensino de espanhol para brasileiros que funcionam nos Centros de Ensino de Línguas brasileiros e nos institutos de lingüística e lingüística aplicada dos países vizinhos hispanofalantes.

Uma análise comparativa dos materiais permitirá saber quais são essas necessidades (in)satisfeitas e a partir dos depoimentos nas entrevistas, saberemos quais são os desejos ainda não realizados. Também serão analisadas as respostas aos questionários propostos aos alunos, como forma de avaliar em que medida os materiais didáticos que estão sendo usados satisfazem os objetivos dos estudantes de espanhol hoje, na cidade de São Paulo. Ao que tudo indica, e contrário ao que seria mais aproveitável em termos de homogeneidade no ensino, o livro didático é hoje o pivô na experiência de ensino-aprendizagem de espanhol para adultos, na cidade de São Paulo - tomando aqui a expressão usada por Almeida Filho et al. em seu artigo de 1991.

O *Manual de Español* adota uma perspectiva claramente estrutural, centrada em conjugação, artigos, singular/plural, formas adverbiais, enquanto as séries didáticas

posteriores - referimo-nos apenas a *Vamos a hablar* e *ven*, pois não houve oportunidade de analisar detalhadamente o *Curso dinámico de español* - desenvolvem uma combinação das perspectivas estrutural - focalizando nas habilidades, sua característica distintiva - e comunicativa. Adotamos essa denominação apesar da proposta sumária oferecida por Cunningsworth em seu trabalho de 1984, edição de 1988, p. 5. De acordo com o autor, "A *perspectiva comunicativa* (ou *funcional*) vê a linguagem antes de mais nada como um meio de comunicação entre as pessoas. A *perspectiva estructural* vê a linguagem como um sistema de gramática e vocabulário. A *perspectiva de habilidades* enfatiza as quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever." No entanto, o fato de a série didática *ven* - desenvolvida na Espanha e visando um público internacional vasto - ser utilizada no Brasil, justamente quando do aumento da demanda por cursos de espanhol em razão das iniciativas integradoras continentais, chama a atenção como fenômeno que parece ir contra alguns princípios que costumam orientar a escolha de materiais didáticos. Cunningsworth (op. cit.) aponta que o processo de ensino deve ser baseado na consideração daquilo que os estudantes precisam saber, ou seja do que eles farão com a língua uma vez completado o curso (p.5). Se o aumento da demanda por cursos de espanhol no Brasil é devido a necessidades criadas pelo processo de integração - particularmente no Cone Sul -, a escolha de materiais didáticos elaborados na Espanha, apresentando as variantes lingüísticas e as características culturais americanas apenas como curiosidades torna-se difícil de ser justificada. A questão vem sendo tratada a tempos, partindo de orientações diversas; vejamos por exemplo as observações de Serrani (op. cit.).

No caso particular da pedagogia do espanhol para falantes nativos de português, a questão dos materiais tem sido freqüentemente apontada como o problema principal. Assim, algumas vezes, pára-se na imobilidade das lamentações ou em estéreis acusações mútuas, diluindo-se assim a possibilidade de uma reflexão crítica efetiva para uma conseqüente porposta de alternativas. (p. 186)

Veremos mais adiante estas questões em pormenor, à luz dos resultados das entrevistas, dos questionários e da análise das séries didáticas.

4.1.1 - Análise da proposta do *Manual de Español*

O livro didático analisado corresponde à 69a. edição revisada, com as modificações

gramaticais estabelecidas pela Real Academia Espanhola em 1959 - segundo consta no parecer da Comissão Estadual do Livro Didático, à pag. 6. A edição que utilizamos é de 1981, e o autor faz menção a um volume anterior, redigido totalmente em português. À página 10, consta um bilhete de Ramón Menéndez Pidal, Diretor da Real Academia Espanhola, destacando - entre outros aspectos positivos da obra de Becker - "*la recomendable pureza del español*" veiculada no manual. Não aparece qualquer especificação acerca do significado dessa expressão, mas vale a pena lembrar aqui os objetivos da Academia: "*limpia, fija y da esplendor*". Na página 11, o autor reproduz palavras do escritor uruguaio José Enrique Rodó, onde há uma declaração da necessidade de se conscientizar as pessoas de que pertencem a uma unidade socio-cultural e política maior do que simplesmente cada país; essa unidade é apresentada por Rodó como a "Pátria americana". O professor Becker manifesta assim indiretamente uma intenção de direcionar o ensino de espanhol para brasileiros levando em conta o fato de que o Brasil faz parte da América Latina, e que os vizinhos falantes de espanhol dos brasileiros não são espanhóis, mas americanos. Não há, porém, nenhuma explicitação ou elaboração do autor a esse respeito, apenas o trecho de Rodó, sem sequer mencionar a fonte de onde foi extraída a citação.

O conteúdo do manual é organizado em cinco partes: - gramática e exercícios de aplicação, - leituras, - correspondência, - vocabulário, - antologia poética.

O autor apresenta um esquema da difusão da língua espanhola no mundo (p. 12), totalizando 274 milhões de falantes, esparsos nos cinco continentes, estabelecidos tanto em países onde a língua espanhola é oficial, quanto em outros - falantes oficiais de outras línguas. É curioso observar que essa informação não foi novamente veiculada nos materiais didáticos utilizados posteriormente no Brasil, embora os dados da quantidade de pessoas falantes da língua que se aprende, assim como sua localização geográfica, sejam úteis como forma de introdução de novos futuros falantes ao grupo. A preparação dos alunos é um passo importante, que inclui a noção das pessoas com quem terão no futuro a possibilidade de se comunicar na nova língua, assim como facilitar a familiarização com as características dos povos, com os traços compartilhados e com tudo que os diferencia, para poder assim entender e trabalhar satisfatoriamente com as diferenças.

O *Manual de Español* foi elaborado no Brasil para falantes brasileiros de português e é baseado na gramática contrastiva; os exercícios de aplicação consistem no preenchimento de espaços vazios em frases que não constituem diálogos, nem reproduzem situações da vida cotidiana. Apresenta-se primeiro uma leitura, a seguir

temos explicação de aspectos gramaticais e os exercícios incluem frequentemente traduções. Na página 16 há explicações acerca do *seseo*.

O *c* suave (*ce, ci*) e o *z* são, na pronúncia acadêmica, interdental fricativas com um som especial semelhante ao do *th* inglês em *three, truth*. (...) Mas na América e em algumas regiões da Espanha, o *z* e o *c* (*ce, ci*) pronunciam-se com o mesmo som do *s*. (p.16)

Essa modalidade é denominada *seseo*.

“O *seseo* dos andaluzes e americanos é admitido na pronúncia culta” (Menéndez Pidal).

“A opinião geral castelhana aceita esse *seseo* como modalidade dialetal que os andaluzes, estremenhos, canários e hispano-americanos podem usar sem reparo em Castilha mesmo nos círculos sociais mais cultos e escolhidos” (Becker cita Navarro Tomás). (pp. 24-25)

Na página 18 há uma explicação sobre o “*yeísmo*”:

Um pequeno núcleo de sul-americanos pronuncia o *y* igual a um “*j*” português, acrescentando assim um som ao alfabeto fonético espanhol. (pp. 18-19)

O *ll* na pronúncia acadêmica soa como o “*lh*” português (*molhado*). Mas os madrilinhos (na fala popular), alguns meridionais da Espanha e muitos americanos - pronunciam igual o *ll* e o *y* (consonante). (...) É isto que se chama de *yeísmo*.

Por sua vez, alguns núcleos de argentinos (especialmente os portenhos), de uruguaio e paraguaio - que pronunciam o *y* como um “*j*” português - dão ao *ll* esse som áspero e forte (língua-palatal fricativo). Existem, então, duas modalidades de *yeísmo*.

Tomemos como exemplo a palavra *calle* e representemos as diversas pronúncias em letras. Segundo a Academia é preciso dizer “*calhe*”, mas um mexicano dirá “*caie*” e um portenho “*caje*”.

“Nos países hispano-americanos não se perdeu completamente o *ll*. Conserva-se em algumas regiões da Argentina, do Chile, do Perú, da Colômbia e do Equador. Nos livros escolares destes países recomenda-se combater o *yeísmo* e repor o som próprio do *ll*” (Navarro Tomás). (p.25)³

³ Becker não registra referências bibliográficas dos autores citados (Menéndez Pidal e Navarro Tomás).

Becker não incorpora as variantes americanas no corpo do seu Manual, mas também não parece se conformar desenvolvendo um trabalho onde não apareça notícia alguma sobre o fato de a língua espanhola apresentar as variantes regionais que caracterizam qualquer língua. Assim podemos explicar a apresentação do mapa da língua, logo no começo do trabalho, e a notícia sobre usos americanos e peninsulares regionais - tais como o *seseo* e o *yeísmo* -; uma vez cumprido esse passo, o autor dedica-se completamente ao uso padrão peninsular. Não devemos esquecer que a obra de Becker foi desenvolvida durante a época franquista, anos nos quais era proibido o uso das línguas regionais espanholas.

Depois do registro das particularidades fonéticas americanas, temos na página 59 uma anotação sobre os usos locais dos pronomes pessoais - *leísmo*, *laísmo* e *voseo*. Becker registra que em dois terços aproximadamente da América espanhola - e em "cidades importantes como Buenos Aires, Montevideu, Assunção, Rosário e outras menores" -, o pronome *vos* é usado "com maior ou menor frequência" no lugar do pronome *tú*. Este uso é qualificado como "censurado vício" de linguagem, que além do mais, adota "formas verbais anômalas". As "formas anômalas" - nas palavras do autor - seriam: *sos*, *tenés*, *andás*, *verís*, *quedarés*. Vemos assim que o autor não considera aceitáveis as formas mistas e cruzadas mencionadas por Cuervo, Guitarte e outros estudiosos. Da mesma forma, despreza a explicação das formas verbais correspondentes ao pronome *vos* como derivados singulares dos plurais correspondentes ao pronome *vosotros* - e ainda é indiferente ao aspecto localíssimo de formas como "*verís*", no Chile. É importante destacar que dos três usos pronominais mencionados - *leísmo*, *laísmo* e *voseo* - apenas o último é caracterizado por Becker como "vício", enquanto os outros são simplesmente "modalidades gramaticais". Por que a adjetivação negativa é aplicada apenas ao uso americano? Não podemos esquecer que a evolução na avaliação das variantes linguísticas é um fenômeno bastante recente. Vimos no capítulo 2 deste trabalho a força do peso da condenação dos usos americanos, inclusive da parte de falantes nativos da América, que durante muito tempo consideraram os usos não peninsulares como sendo desvios e até tentaram fortalecer a idéia de que na península o uso era homogêneo. Becker, seguindo a tradição imperante na sua época, mantém os preconceitos. Esse olhar preconceituoso leva o autor a estabelecer uma diferença sem base linguística, entre os localismos *leísmo*, *laísmo* e *voseo*, viés a partir do qual os dois primeiros são aceitos como localismos, enquanto o último é qualificado como desvio, quando, de fato, a única diferença entre os três é que *leísmo* e *laísmo* são localismos peninsulares, e o *voseo* é um localismo americano.

A respeito de *ustedes*, como segunda pessoa do plural, o autor aponta:

Em Andaluzia e em toda a América usa-se comumente *ustedes* ao invés de *vosotros*. Por isso, enquanto *usted* apenas significa “o senhor”, “a senhora”, *ustedes* é traduzido por “os senhores”, “as senhoras” e também por “vocês”, dependendo do sentido de maior ou menor familiaridade. (p.59)

Tanto antes quanto depois da explicação do uso de *ustedes*, o autor adota a conjugação peninsular, com *vosotros* como segunda pessoa do plural, sem mencionar a diferença de uso entre a Espanha e a América - lá a forma *ustedes* é extremamente formal, enquanto aqui, a formalidade exagerada seria usar *vosotros*. O pronome *ustedes* aparece então apenas na lição 11 do *Manual de Español*.

O volume consta de 20 lições com exercícios, apresentando ainda o alfabeto, silabação, modalidades fonéticas, o artigo, regras de eufonia, plural de substantivos e adjetivos, gênero dos substantivos, substantivos ambíguos, aumentativos e diminutivos, divergências lexicais (espanhol-português), demonstrativos e possessivos, apócope de adjetivos e pronomes, pronomes pessoais, pronomes possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos, verbos regulares, verbos auxiliares *haber* e *ser*, verbos irregulares, advérbios, preposição e conjunção.

Há também um apêndice gramatical aprofundando as explicações gramaticais anteriores - verbos irregulares, por exemplo -, uma seção com modelos de correspondência, exercícios de vocabulário - onde aparecem diálogos - e uma breve antologia poética - de autores espanhóis e hispano-americanos, porém sem referência alguma esclarecendo origens para o aluno. O predomínio de autores espanhóis é forte (80%).⁴

Becker faz menção às outras línguas faladas na Espanha - catalão, galego e basco - assim como aos dialetos da península - leonês, asturiano, andaluz, maiorquino e outros. Não são mencionadas, porém, as línguas indígenas faladas na América. Ao contrário, lê-se:

Há quatro séculos, com as audaciosas caravelas de Colombo,
chegou o castelhano ao Novo Mundo e derramou-se pelo

⁴ Não contamos com dados acerca da data de publicação da primeira edição do *Manual de Español*, porém, não podemos esquecer que a analisada é uma edição revisada. Cabe a possibilidade de que a seleção original de textos literários para este volume tenha acontecido antes do chamado *boom* literário latino-americano.

Continente, do México até a Terra do Fogo, excetuando-se o Brasil e as Guaianás. E hoje, dezenove nações falam a língua de Cervantes. (pp. 23-24)

Hoje, 17 anos depois da 69ª edição revisada do *Manual de Español*, essa colocação do autor pode ser contestada e relativizada de várias formas. Nota-se que em 1981 a visão aceita era ainda extremamente conservadora. Hoje podemos questionar o que o autor considera como dezenove nações - supostamente homogêneas linguisticamente e culturalmente - e não menos questionável é a colocação de que foi "o castelhano" que chegou à América nas caravelas de Colombo. Considere-se o amplo leque linguístico e cultural conformado pelos colonizadores espanhóis previamente analisado no capítulo 2.

No que diz respeito ao enfoque linguístico-pedagógico, o *Manual de Español* apresenta um desenvolvimento baseado em pontos gramaticais, ilustrado por fragmentos de textos de escritores renomados ou de pequenos textos escritos pelo próprio autor. Os exercícios propostos aos alunos neste livro didático são basicamente de leitura e tradução de frases, e orações para serem completadas. A evolução do livro didático nos últimos 15 anos é notória, mas a obra de Becker poderia ser caracterizada hoje como uma gramática com exercícios de aplicação e tradução ao bom estilo dos métodos tradicionais da tradução e gramática. Não há qualquer explicitação de metas e objetivos do manual, nem uma introdução qualquer onde se explique aos professores e alunos qual é a abordagem adotada. No entanto, em termos de ensino gramatical, o *Manual* cumpriu a função em sua época. Vejamos a avaliação de Cunningsworth referida ao ensino da gramática:

A maioria dos livros didáticos concentra-se maciçamente no ensino das estruturas gramaticais e no conjunto fazem-no muito bem. A gramática é muito importante, sendo o sistema de regras para a formação de orações corretas essencial para que os alunos possam tanto entender quanto usar as regras gramaticais. Poucos autores de manuais sobre o ensino de língua discordariam do fato de que a internalização de regras gramaticais é central para o aprendizado da língua, e que um programa de ensino que omitisse a gramática na verdade não estaria ensinando realmente a língua no sentido total da palavra. Para poder criar linguagem que expresse o que ele quer dizer, o aluno deve ser capaz de usar as regras gramaticais. (p. 18)

A colocação de Cunningsworth deixa completamente de lado as questões que o

enfoque comunicativo de línguas considera essenciais para a comunicação e nessa medida, permanece ignorado o espaço que ocupam as variantes lingüísticas no processo comunicativo. Essa visão permeia também o trabalho todo de Becker, que se concentra apenas na gramática padrão peninsular - porque o método escolhido não permite outras perspectivas. De qualquer forma, precisamos lembrar que o público visado pelo *Manual de Español* não estava inserido no contexto de integração que vivemos atualmente. Antes da década de 90, os cursos de espanhol eram elaborados com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos basicamente em termos de língua e literatura, com fins acadêmicos, não havendo necessidade de se considerar objetivos comerciais e profissionais, como acontece nos dias de hoje.

A orientação posterior na escolha das séries didáticas para o ensino do espanhol no Brasil significou um abandono parcial do método contrastivo e um afastamento maior do contexto americano, começando pela adoção da série *Vamos a hablar*, desenvolvida por falantes nativos peninsulares residentes no Brasil, a partir da sua variante padrão. Neste caso, porém, ainda é levada em conta a proximidade das línguas portuguesa e espanhola.

Veremos a seguir que ao longo da década de 80, a insistência nos aspectos contrastivos não parece diminuir, a variante padrão de Castilha também não cede, e o afastamento em relação às variantes americanas é aprofundado. O Brasil continua se afastando dos vizinhos, concentrando os olhares na Espanha, e os países americanos falantes de espanhol perpetuam uma ausência talvez explicável pela falta de recursos e de tradição no ensino da língua.

4.1.2 - A proposta de *Vamos a hablar: curso de lengua española*, de Felipe Pedraza Jiménez e Milagros Rodríguez Cáceres; 4 volumes publicados em São Paulo pela editora Ática, em 1990.

A pré-apresentação feita pelo Sr. Embaixador da Espanha, faz referência ao progresso da implantação do ensino de espanhol nas escolas e universidades brasileiras, processo que precisa de “um método geral adequado às peculiaridades do ensino de nossa língua a falantes lusófonos e, concretamente, aos alunos brasileiros”. Segundo essa autoridade, a necessidade específica surge do fato de que, devido à grande semelhança entre espanhol e português, e à quantidade de termos e expressões comuns que, apesar da semelhança, apresentam significados diferentes, os métodos elaborados tendo em vista

outros alunos não seriam eficazes para o caso que nos interessa. Apesar dessa observação, poucos anos depois a série didática foi substituída por outra, *ven*, uma proposta espanhola para estrangeiros em geral, sem mais considerar a característica lusófona dos aprendizes. Pelas razões consideradas, foi encomendada a um grupo de professores espanhóis residentes no Brasil a elaboração de material didático dirigido especialmente aos alunos brasileiros (série didática *Vamos a hablar*).

É relevante apontar que o Embaixador faz referência a uma necessidade surgida “em meados da década de 80”. Os dados que surgiram das entrevistas com coordenadores dos centros de ensino de espanhol mostram que o aumento marcante da demanda por cursos de espanhol ocorreu nos últimos 5 anos (inícios da década de noventa), principalmente a partir da gestação do projeto de integração regional do Mercosul. Comentei previamente que o fato de usar materiais para ensino da língua desenvolvidos na Espanha - ou por autores falantes nativos de variantes peninsulares - seria certamente devido à experiência maior e mais longa daquele país na área. As datas que aparecem acima estariam confirmando, em todo caso, que o alerta maior do sistema de divulgação da língua exercido pela península sempre esteve vigente. Os países latino-americanos falantes de espanhol também poderiam ter sentido, em tempo, a proximidade do fenômeno do aumento da demanda por cursos de espanhol.

Na apresentação, *Vamos a hablar* é descrito como material didático para ensino de espanhol elaborado visando as necessidades de alunos falantes de português, e principalmente, os brasileiros. A tentativa é de aproveitar a facilidade oferecida pela semelhança entre as duas línguas, ao mesmo tempo que se evitam os obstáculos apresentados pela própria semelhança. O curso é descrito como tendo um ritmo rápido, embora insistindo sempre no esforço necessário para se adquirir “as construções mais genuínas e próprias do espanhol, a pronúncia mais exata e as locuções mais naturais e expressivas” (p. 3). Essa explicação vem de encontro ao cerne da questão que é objeto de estudo desta dissertação: o que são exatamente as construções mais genuínas e próprias do espanhol, qual é a pronúncia mais exata, quais as locuções mais naturais e expressivas? Justamente, ao longo do estudo da interação das variantes de espanhol, percebemos que cada uma delas se manifesta em construções, pronúncia e locuções. No entanto, a observação dos autores indica que, na sua visão da língua, é possível determinar que existem expressões mais genuínas do que outras, que há locuções que são “naturais e expressivas” enquanto outras não o são, assim como a pronúncia mais exata. Os autores estão fazendo referência ao fato de fornecer a possibilidade de se fugir do “portunhol”; porém, simultaneamente, pelo fato de trabalhar exclusivamente

com a variante peninsular, a exatidão e o genuíno das outras variantes permanecem numa região de interpretação ambígua. De qualquer forma, é importante apontar que esse material didático foi desenvolvido visando um grupo restrito de alunos e acabou sendo adotado por várias prestigiosas escolas de espanhol, algumas delas bem pouco ligadas à Espanha.

A análise então serve como confirmação da hipótese primeira de que seria extremamente interessante e rico estudar o processo de interação das variantes de espanhol, já que a interação está aí plenamente manifestada pelo contato com vários falantes nativos de variantes latino-americanas membros do corpo docente. A mesma circunstância torna promissores os resultados dos questionários respondidos pelos alunos das escolas investigadas, visando descobrir em que medida a procura por cursos de espanhol os levou a se matricular em uma escola ou outra.

Os autores apontam o uso combinado de propostas didáticas diferentes e complementares. Sem mencionar o método comunicativo, anunciam sua intenção de elaborar um material didático que seja um convite para o aluno se expressar, participar na aula, conversar com os colegas e até “discutir passionadamente” em espanhol. Preconiza-se a necessidade de evitar a aparição do “portunhol” ao apresentar questões fonéticas, morfosintáticas e lexicais “fundamentais, que perfilam com clareza os traços da língua espanhola”. Retornamos assim a uma das questões anteriores, que os autores não esclarecem abertamente: quais são esses “traços da língua espanhola”? Chegada a hora de explicitar o enfoque pedagógico utilizado no desenvolvimento do material didático, explicam:

As técnicas comunicativas devem aliar-se às propostas de caráter estrutural para conseguir uma maior eficácia no processo de aprendizagem; da mesma forma que a expressão oral, prioritária em todos os casos, é enriquecida e aprofundada com exercícios escritos adequadamente dosados. (p.3)

Estamos novamente perante uma consideração muito limitada do que seja o enfoque comunicativo, parecida àquela que foi criticada no seminário “Educação sem fronteiras” e que analisamos oportunamente no capítulo 3, dedicado à exposição dos diferentes métodos de ensino de línguas.

De qualquer forma, a observação dos autores de *Vamos a hablar* coincide com a proposta de Cunningsworth, de acordo com quem:

Os livros didáticos precisam ensinar as formas da língua porque

o significado e a função são expressos através da forma e sem forma não haveria comunicação verbal. A questão crucial é se a linguagem é apresentada apenas ou predominantemente como forma - nesse caso o material se concentrará em ajudar o aluno a produzir frases gramaticalmente corretas sem muita preocupação pela maneira como essas frases serão usadas - ou se a função dos itens da língua também será ensinada. (p.15)

A incorporação de preocupações funcionais e comunicativas a respeito da língua ensinada-aprendida não implica descartar a forma, a estrutura, já que a língua é um sistema complexo de formas da linguagem que transmitem um significado e permitem ao falante realizar atos comunicativos. O comportamento lingüístico é parte do comportamento social e não pode ser completamente entendido fora do contexto social - nas palavras do autor anteriormente citado, p. 14.

Chama a atenção o recurso freqüente à tradução no livro do professor, como técnica para explicar expressões tais como, por exemplo, “*vamos tirando*”, tradução para “mais ou menos; assim, assim” como resposta à pergunta “Como vai?” (volume 1, p. 14). Em alguns casos, o recurso à tradução parece exagerado, por exemplo, nas ocasiões onde aparece um desenho com explicações em espanhol e em português sobre o nome de cada coisa representada (volume 1, p. 25, “*En la calle*”).

A série didática *Vamos a hablar* inclui quatro volumes organizados totalmente a partir da variante castelhana considerada padrão peninsular, e as referências ao espanhol latino-americano aparecem apenas na apresentação de textos literários de autores da América (Pablo Neruda, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Enrique Jaramillo, Rubén Darío, Violeta e Nicanor Parra, Nicolás Guillén), só nos volumes 3 e 4. As explicações de cunho fonético também consideram apenas o uso da variante considerada padrão na Espanha. A forma de 2a. pessoa do plural ‘*ustedes*’, de uso característico na América Latina aparece incluída, desde o início da série, no paradigma verbal e nos exercícios de conjugação, porém como plural do tratamento formal de 2a. pessoa do singular (*usted-ustedes*), mantendo a forma peninsular *tú-vosotros* no tratamento informal. Cada volume compreende 6 unidades didáticas, todas elas com a mesma estrutura: iniciação com um diálogo, três tipos diferentes de explicações gramaticais - a partir da conjugação verbal, na maioria das ocasiões - alternados com exercícios orais - de descrição, geralmente -, fonética, uma leitura de texto, um poema ou canto, e um jogo. As referências à América aparecem por ocasião da apresentação do vocabulário contendo as nacionalidades (volume 1, pp. 9-10). O texto que está na página 29 para ser ditado termina dizendo: “*No es difícil aprender español. (...) En dos o tres años sabré hablar*

esta lengua perfectamente, como un español o un hispanoamericano". Na página 53, as denominações das frutas mostram duas versões - uma peninsular e uma outra americana -; na hora de se fazer o exercício oral, porém, o modelo usado é o das denominações peninsulares.

O fato de as escolhas gramaticais em todos os níveis - fonológico, sintático, léxico, pragmático - favorecerem sempre o uso peninsular é explicável não apenas porque o meio onde foi desenvolvido o material didático é orientado à promoção da cultura espanhola, mas também por serem os autores falantes nativos da variante peninsular. Poderia se dizer que a situação é nem mais nem menos que lógica, não podendo se esperar que os materiais didáticos pretendessem abranger o conjunto heterogêneo da língua. A situação, no entanto, começa a tornar patente a ausência de material didático desenvolvido na América, a partir de alguma das variantes locais continentais.

O volume 2 acrescenta, dentre as tarefas a serem feitas pelo aluno, uma redação a cada lição. Há especificação de usos americanos - referentes a meios de transporte (p. 67). Os volumes 3 e 4 mantêm a dinâmica dos 2 primeiros, com ausência quase total de referências às variantes e cultura latino-americanas.

Essa ausência quase total de referência às variantes e cultura latino-americanas, contudo, não poderia ser resolvida com uma menção de algumas das características mais marcantes das variantes faladas por grupos majoritários. Deve-se lembrar que não é o objetivo da série didática analisada apresentar um panorama completo das variantes lingüísticas, mas simplesmente ensinar a língua aplicando uma metodologia adaptada às particularidades da situação de duas línguas tão próximas quanto o espanhol e o português. O que poderíamos chamar de "lacuna" deixada pela falta de tratamento da situação lingüística americana deve ser considerada especificamente, e é um trabalho dos centros de pesquisa locais.

4.1.3 - A proposta de *ven*, de F. Castro, F. Marín, R. Morales e S. Rosa, publicado pela editora Edelsa, Grupo Didascalía, Espanha, 1992.

A partir do prólogo dos autores, tomamos ciência de que o material foi desenvolvido considerando-se: a) a exigência de um ensino dinâmico, participativo e consciente - da parte dos alunos -, e b) a necessidade de material atualizado, atraente e imaginativo, porém claro e de fácil manuseio - da parte dos professores.

As características do material, tal como apresentadas pelos autores, são as seguintes:

- Integração de atividades comunicativas, com apresentação clara e concisa de conteúdos gramaticais, em ordem gradativa de dificuldade
- Variedade de atividades e exercícios cobrindo todos os aspectos do ensino de espanhol: funções, gramática, vocabulário, pronúncia, assim como **as variantes lexicais existentes nos diferentes países** (a ênfase é minha)
- Flexibilidade e adaptabilidade a diferentes alunos
- Aproximação à cultura e civilização da Espanha e da América hispânica. (1995, p.3)

Antes ainda do prólogo, na página 2 do primeiro volume, aparece uma listagem de fotografias e textos. Há neste primeiro volume 51 registros fotográficos da Espanha e 26 da América, o que mostra um grau considerável de preocupação por apresentar um panorama tão amplo quanto possível das regiões que integram a comunidade falante de espanhol no mundo. No entanto, essa pretensão tem o limite claro imposto pelo fato de ser um material de divulgação cultural e lingüístico peninsular, concentrado no ensino do espanhol a partir do uso conhecido pelos autores. Nessa medida, todos os elementos americanos incorporados não ultrapassam a categoria de simples recursos de ampliação do material nuclear.

Conforme foi apontado na introdução, a análise dos materiais didáticos será feita focalizando especificamente a interação das diferentes variantes de espanhol. A princípio, a série *ven* parece oferecer muito material, pois um dos objetivos apontados pelos autores é justamente dar atenção ao fato de que existem variantes lingüísticas nos diferentes países onde se fala espanhol.

A série *ven* foi desenvolvida na Espanha, visando alunos estrangeiros falantes de todas as línguas, e não apresenta nenhuma estratégia específica que considere o falante nativo de português. Uma informação interessante para este trabalho seria descobrir se há na Espanha - ou em Portugal - algum método específico de ensino de espanhol para os falantes europeus de português. De qualquer forma, esta série didática em particular não considera, como no caso da série *Vamos a hablar*, o fato de que a proximidade entre o espanhol e o português coloca dificuldades específicas para os alunos, assim como de outro lado facilita muito o aprendizado.

É importante destacar que não é essa uma questão aleatória. Almeida Filho aponta que no caso de línguas tão próximas, "não se trata de uma metodologia específica mas portadora de algumas especificidades" (1995: p.19). O autor ressalta que

línguas assim próximas convidam o aprendente a viver cognitiva e sócio-afetivamente numa zona de enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes. Há vantagens

indubitáveis nessa proximidade, especialmente se combinadas a traços afetivos como capacidade de risco, segurança ou mesmo extroversão. Sem esses atributos, é de se esperar a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível) meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominado popularmente de portunhol. (p. 19)

Nota-se na escolha recente de séries didáticas para ensino do espanhol no Brasil um caminho de afastamento cada vez maior do contexto que poderia ser qualificado como o mais favorável, ou seja, uma série didática desenvolvida tendo em conta a proximidade das línguas e considerando o contexto cultural continental onde o Brasil está localizado e onde os brasileiros utilizarão a língua aprendida. Cunningsworth (op. cit.) menciona as circunstâncias em que o aprendizado de uma língua é visto também como veículo para entender características nacionais e culturais (p. 62). Mas a essa altura é importante apontar que no caso do ensino do espanhol no Brasil, não há apenas a vulnerabilidade face ao perigo do estacionamento no portunhol, mencionado por Almeida Filho, mas também o estacionamento numa combinação heterogênea e desorganizada de variantes da língua. Essa situação é a que pode surgir da interação assistemática da variante peninsular apresentada na série didática com as variantes padrão americanas nativas de muitos dos professores na ativa hoje em São Paulo. E de fato os dados mostram que estamos numa situação em que os próprios professores, que funcionam como modelo lingüístico na sala de aula, apresentam aos alunos uma mistura de variantes, na tentativa de trabalhar com um espanhol “padrão” inexistente. As evidências dessa situação serão expostas nas seções 4.3.1 e 4.3.2 deste trabalho, “Análise da prática docente”.

Mas vejamos detalhadamente como é apresentada a interação de variantes, anunciada no prefácio pelos autores.

O livro começa usando *tú* como forma de 2a. pessoa do singular (p.7), de uso peninsular e parcialmente americano, porém o *voseo* não aparece. p.10: formas de atender o telefone em alguns países da América do Sul. p.24: *ustedes* não aparece, apenas *vosotros* *sóis*, *trabajáis*, *vivís* etc. Mas aparece uma chamada de atenção apontando o uso de *ustedes*: ex. *ustedes son buenos amigos*, em toda a América hispânica. Não se chama a atenção para o fato de que com *ustedes* o verbo é conjugado igualmente na 3a. pessoa do plural; apenas oferece-se o exemplo.

Há também nessa página um esclarecimento: “na América Central, Colômbia, Equador, Paraguai, Uruguai e Argentina: usa-se *vos* em lugar de *tú*”. Ex.: *Vos eres/sos muy simpático*. p.34: *vos estás/tú estás* (para este verbo, as formas coincidem). p.35:

léxico da América: *bonito/lindo; el coche/el auto, el carro; el apartamento/el departamento; el cuarto/la pieza; el ascensor/el elevador; la mesita de noche/la mesita de luz* (Argentina), *el buró* (México); p.43: *coger una calle/agarrar una calle*, apontado na p.48. Esses exemplos parecem ser apenas notas curiosas uma vez que também não há uma forma de estabelecer que em toda a América funcione assim.

Todos os verbos aparecem conjugados com *tú* como 2a. pessoa do singular (*tú coges/tomas el autobús*); p.44: *coger el autobús/tomar el ómnibus, guagua* (Venezuela), *camión* (México), *colectivo* (Argentina), *góndola* (Perú); p.48: *el estanco/el quiosco de cigarrillos*; p.50: explicações acerca da pronúncia de [c], porém considerando apenas a variante peninsular; p.59: *fresa/frutilla* (Argentina), *judías verdes/chauchas* (Argentina), *ejotes* (México); *pastel/torta* (Argentina); *plátano/banana* (Argentina); *gustar/provocar* (Colômbia); *patatas/papas, zumo/jugo* (México); p.70: *boda/casamiento* (Argentina); *dinero/plata; gafas/anteojos* (Argentina)/*lentes* (México); *padre/viejo, papá; madre/vieja, mamá*; p.83: *falda/pollera* (Argentina); *abrigo/sobretudo* (homem), *tapado* (mulher) (Argentina); *jersey/suéter, escaparate/vitrina; bolso/cartera* (Argentina), *bolsa* (México); *date prisa/apúrate, muévete*.

O vocabulário da Hispano-América aparece apenas como curiosidades das quais são apresentados alguns itens originais, tal como pode ser apreciado nas listagens precedentes e subseqüentes: p. 94: *beber/tomar, la comida/el almuerzo, la cena/la comida, la merienda/las once* (Chile); p.105: *la piscina/la pileta* (Argentina), *la alberca* (México); *el campo/la milpa* (México); *hacerse daño/lastimarse* (Argentina); p.129: *un regalo de cumpleaños/la cueлга* (Colômbia e Venezuela); *bonito/lindo; irritado/bravo, enfadado/enojado; calendario/almanaque; pase!/entre!/siga!*; p.139: *ponerse al teléfono/atender, una conferencia/una llamada a larga distancia, el teléfono comunica/el teléfono está ocupado; el paro/la desocupación*; p.152: *vivienda en el campo/rancho; espacio llano y vacío/playa; coche/carro; carné de conducir/pase; vale!/conforme!*; p.164: *conducir* (un coche)/*manejar; matricularse/anotarse; el radiocassette/el radiograbador; los hinchas/la fanaticada; el descanso (partido)/la tregua; el partido (deporte)/el certamen*.

Apesar de as referências lexicais hispano-americanas aparecerem apenas como curiosidades lingüísticas, vemos na série didática *ven* uma preocupação com a ampliação do horizonte cultural dos alunos. Com esse intuito, aparecem nas diferentes unidades, notícias sobre diversos aspectos do cotidiano latino-americano.

No entanto, essas amostras da cultura latino-americana não são apresentadas de uma forma que permita a interação, no sentido de que não constituem a base para atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Simplesmente mostram a produção

literária do continente - na linguagem mais padronizada, menos localista -, com poucas referências à cotidianidade. Da mesma forma, os itens lexicais apresentados nunca são usados efetivamente. Cunningsworth chama a atenção para o critério da medida em que a imagem geral passada é representativa da realidade (p. 62). Essa, na verdade, não parece ter sido uma preocupação dos autores de *ven* na hora de apresentar os itens correspondentes à América Latina. Não parece ter sido levado em conta que a aprendizagem da língua inclui não apenas as formas, mas também os conceitos. Ao assumir que a língua não é apenas uma listagem de palavras, mas uma conceituação, conclui-se que simples listagens de palavras diferentes para “saia”, por exemplo, sem explicação dos diferentes referentes, e sem o seu emprego em atividades didáticas, não faz muito sentido nem terá resultados paupáveis.

Para cada uma das unidades são propostos:

- objetivos comunicativos
- objetivos gramaticais
- objetivos culturais
- pronúncia
- léxico

O material trabalhado é apresentado de acordo com o que Dubin e Olshtain chamam de formato cíclico (pp. 55-57), citando O' Neill⁵. De acordo com as autoras, esse princípio organizador permite trabalhar o mesmo ponto mais de uma vez, porém em níveis progressivos de dificuldade.

Na forma cíclica, o conceito é que cada novo assunto não deve ser apresentado apenas uma vez no programa e depois abandonado; ao contrário, deve ser reapresentado em diferentes manifestações, várias vezes ao longo do curso. (p.55)

Vejamos agora no guia do professor qual é a proposta para se alcançar os objetivos estabelecidos na introdução pelos autores. De fato o material aparece organizado a partir dos elementos funcionais, dos quais surge a apresentação das formas lingüísticas.

O primeiro volume consta de 15 unidades, organizadas em diversas seções. Todas as seções incluem áudio e cada unidade começa com a apresentação de estruturas funcionais, seguida de explicações gramaticais e terminando com atividades baseadas em informações culturais. Os diálogos básicos apresentados nas unidades são

⁵ Dubin e Olshtain citam O' Neill, R. *English in situations*. Londres, Oxford University Press, 1970.

posteriormente praticados pelos alunos utilizando os dados pessoais adaptados a eles e oferecidos pelo professor.

Como foi apontado anteriormente, o material didático foi desenvolvido para ensino de espanhol para estrangeiros em geral, e não visando particularmente falantes nativos de português, nem alunos que irão aprender a língua na América Hispânica. Ou seja, o caso particular que nos interessa - alunos brasileiros ou residentes no Brasil, aprendendo a língua de seus vizinhos, que não falam a variante padrão peninsular - não é visado no material didático *ven*. Essa situação se manifesta logo na seção A da unidade 1: *“Se presentan los saludos y la identificación personal en un registro informal que es el habitual en clase, entre los alumnos. Sólo aparece, por tanto, la forma de tratamiento ‘tú’”*. Como vemos, não há menção à forma *vos* característica de alguns povos latino-americanos. Conforme anteriormente comentado, essa situação, embora deixe patente a ausência de uma quantidade importante de informação relevante acerca do uso da língua, é explicável na medida em que nenhum material didático pode cobrir todas as necessidades. A série didática *ven*, tendo sido desenvolvida na península, abrange a variante padrão local; espera-se que por ocasião da aplicação do material na América, sejam atendidas as necessidades locais, através de estratégias várias. Permanece, porém, a questão do por que não foi ainda tratada a possibilidade de se desenvolver séries didáticas americanas, dado o atual interesse do Brasil pela língua e cultura dos seus vizinhos regionais e particularmente os sócios no Tratado de Assunção.

É importante mencionar o fato de que a questão das variantes lingüísticas não é apenas tratada superficialmente a respeito do continente americano, mas também no âmbito peninsular. No material didático não aparece qualquer notícia nem comentário sobre a variação lingüística, os alunos não são conscientizados acerca da evolução desse fenômeno, nem a refletir sequer superficialmente acerca desses dados. Na seção *“Descubriendo”* porém, lemos *“El castellano o español es la lengua oficial de España, pero Cataluña, Galicia y País Vasco tienen, además, su propia lengua: catalán, gallego y euskera respectivamente”*. Há então uma notícia sobre as diferentes línguas faladas na península, ainda que para os autores não mereçam menção as características regionais de uso nas diferentes localidades - espanholas e americanas.

Nas apresentações formais da unidade 2, há um comentário que chama a atenção por parecer claramente dirigido a professores de língua que não são falantes nativos peninsulares. Assim, lemos: *“En España, el uso de ‘tú’ está extendiéndose a ámbitos en los que hace unos años era impensable. Así, en clase, es usual que los alumnos tuteen al profesor.”* Parece uma sugestão pronta para ser adaptada aos diferentes contextos de

ensino-aprendizagem. Na seção 4.3 desta dissertação, onde apresentamos a análise da gravação das aulas, veremos que de fato o tratamento na aula é informal e usa-se “*tú*”, mesmo por professores falantes nativos de variantes que usam “*vos*” no registro informal. No caso dos professores uruguaios a explicação poderia ser o recurso ao “*tú*” como forma intermediária entre o informal “*vos*” e o formal “*usted*”, usado mesmo fora do contexto da sala de aula; no caso dos professores da margem ocidental do Rio da Prata - portenhos -, a explicação seria simplesmente a adoção sem mais das formas propostas pelo livro didático. Em seu estudo sobre o *voseo* em Montevideu, Behares e Elizaincín (1984) - apoiados em pesquisas desenvolvidas por Fontanella (1979) - apontam⁶:

A oscilação entre (V-V) e (T-V) constitui um interessante problema sociolinguístico. (...) Uma hipótese viável seria a seguinte: em Montevideu, as formas (T-V) aparecem quando o falante intui que viola em alguma medida a restrição do respeito. O uso de *tú*, embora seja marca de solidariedade, parece sê-lo menos do que *vos*, reconhecido como “de confiança”. Isto acontece, sobretudo, nos níveis sócio-culturais médios. (...) É válido, então, afirmar que a dinâmica das formas (T-V) age como “mitigante” num processo geral de solidarização dos tratamentos urbanos, começado no início do século. É evidente que estas transformações têm explicação nas transformações correspondentes na estrutura social. (p. 41)

(...) Como *formas estigmatizadas por todos os setores* temos: (T-T), que apenas aparecem em estrangeiros ou com sentido irônico-ridicularizante, (V-T) no presente do indicativo e imperativo. (p. 43)⁷

De fato, nos falantes nativos da variante da capital uruguaia, as formas *tú* e *vos* são usadas indiferentemente pelas professoras do ensino primário e, na sua tese de doutoramento, Gabbiani (1997) trata as duas como “formas solidárias”, apontando porém que:

no espanhol falado em Montevideu, a opção por uma forma de

⁶Behares e Elizaincín citam Fontanella de Weinberg, M. B.: *Dinámica social de un cambio lingüístico*, México: UNAM, 1979.

⁷Forma T-T faz referência ao pronome *tú* conjugado com a forma verbal correspondente ao mesmo pronome: *tú comes*; forma T-V, pronome *tú*, com forma verbal correspondente a *vos*: *tu comés*; forma V-T, pronome *vos* com forma verbal correspondente a *tú*: *vos comes*; forma V-V, correspondência do pronome *vos* e sua forma verbal: *vos comés*.

solidariedade é mais complexa do que em outras regiões de fala hispânica, porque o falante pode optar entre duas possibilidades de pronomes (*tú-vos*) combináveis diferentemente com as formas verbais. (p. 183)

(...) Todas as professoras têm diferentes atitudes. Ana mostra uma notória preferência pelas formas *tuteantes* (...) e não apresenta nenhum caso de *voseo* pronominal. Betty, por seu lado, também não apresenta casos do pronome *vos*, embora manifeste uma tendência ao uso das formas verbais *voseantes* (70%). Carla não usa nunca o pronome *tú* e prefere claramente as formas *voseantes*. Finalmente, Dora, nas poucas ocorrências em que usa formas solidárias, mostra uma preferência pelas formas *tuteantes* (54,5% de opção pelo verbo *tuteante* e 9% pela combinação de pronome *tú* com verbo *voseante*. (pp. 185-186)

As conclusões da pesquisadora indicam que a opção por uma forma ou outra depende do tipo de relacionamento que as professoras querem estabelecer com seus alunos. Essas reflexões servem para explicar a adoção de *tú* da parte dos uruguaios, porém não esclarece essa adoção da parte dos professores portenhos, que a praticariam simplesmente para manter o padrão apresentado pela série didática.

Há ainda em *ven* mais um esclarecimento:

Na América hispânica, o tratamento é diferente do da Espanha e varia segundo os países. Pode-se dizer que *vosotros* foi substituído por *ustedes*. Quanto ao *voseo*, este fenômeno morfológico dá-se na América hispânica. Entende-se por *voseo* o uso de *vos* por *tú* no tratamento informal. O *voseo* dá-se na Argentina, no Uruguai, no Paraguai e em grande parte de América Central, enquanto que no México, no Peru e na Bolívia o *tuteo* é geralmente mantido. (p. 6, unidade 2, livro do professor)

Ainda que o objetivo da série didática *ven* seja o ensino de espanhol, a imprecisão dos dados neste tipo de comentário deveria ser evitada - os falantes da região serrana da Bolívia, por exemplo, são usuários de *vos*. Da mesma forma, há erros nas informações culturais sobre os diferentes assuntos - a revista da qual era colaborador o escritor Eduardo Galeano é *Marcha* (e não *Mancha*). Na quinta unidade novamente as explicações para o professor são dirigidas a não falantes nativos de espanhol - e até são de utilidade para os falantes nativos de espanhol não peninsular (explicação do significado de "*tapas*" - porções para acompanhar drinques - e precisões sobre os horários das refeições na Espanha - que diferem dos dos outros países europeus) (p. 17, livro do

professor). Os dados culturais sobre a América Latina aparecem geralmente na seção “*Actividades*”, depois da apresentação e explicação de conhecimentos gramaticais. A aparição desses dados, concentrados nas seções de ampliação informativa podem estar denotando a percepção, da parte dos autores, da necessidade de se incluir aspectos que ilustrem a riqueza cultural veiculada pela língua espanhola. No entanto, parece não haver sido encontrada uma estratégia satisfatória para incluir os aspectos gramaticais das variantes lingüísticas americanas, razão pela qual elas acabam sendo integradas em suas manifestações artísticas - música, pintura, literatura -, urbanas, ou de costumes. Mediante essa “solução” supera-se a indiferença perante a diferença, porém sem conseguir ir além da impressão de que está sendo exposta uma série de dados curiosos sobre outras culturas.

Os testes propostos incluem exercícios de completar com verbos conjugados, responder a perguntas com advérbios, escrever andares e números, completar com vocabulário aprendido sobre a casa, responder a perguntas sobre como chegar até diferentes lugares, relacionar, descrever, conjugar verbos. Vemos assim que a intenção estabelecida pelos autores na introdução ao material didático, visando integrar atividades comunicativas, não conseguiu ser plasmada na hora da avaliação dos conhecimentos usados pelos alunos. As avaliações mantêm o padrão do ensino baseado nas habilidades, propondo atividades previsíveis, no marco das quais não resta muita oportunidade para os alunos testarem seu desempenho em situações realistas e espontâneas. Os exercícios dos testes são desenvolvidos a partir dos apresentados no caderno de exercícios. As deficiências ainda existentes nas formas de avaliação não são exclusividade do ensino de espanhol. No contexto do seu trabalho sobre ensino de português a falantes de espanhol no Brasil, Scaramucci aponta:

... a área de avaliação da competência comunicativa ainda pode ser considerada em um estágio inicial, mesmo no cenário internacional. Não há, por exemplo, uma gramática funcional ou de uso desenvolvida da mesma maneira que há uma de forma. Há dificuldades em um sistema de “notas” qualitativo e na padronização de um exame comunicativo. (p. 79)

Além do mais, o caderno de exercícios de *ven* apresenta um glossário em francês, inglês e alemão. Esse dado é mais uma amostra de que o material não foi projetado tendo-se em vista falantes de português. Perde-se então a possibilidade de explorar as características próprias do ensino de línguas tão semelhantes quanto o português e o

espanhol, possibilidade existente nos materiais usados anteriormente em São Paulo - o *Manual de Español* e a série didática *Vamos a hablar*. A aceitação dessa perda de possibilidades é particularmente curiosa justamente na atual situação em que o ensino de espanhol no Brasil e o de português nos países americanos falantes de espanhol atravessam uma fase de intensa dinamização. Serrani (op. cit.) faz referências a essa situação:

A variável distância entre as línguas de partida e alvo também é de fundamental importância para a progressão de conteúdos e os critérios didáticos para determinar essa progressão; porque manter para situações de línguas tipologicamente próximas critérios didáticos adequados para situações pedagógicas nas quais a distância entre as línguas de partida e alvo é maior? Assim, nossa proposta é que seja fundamental nas aulas propiciar a preparação de trabalhos práticos - pequenas pesquisas com previsão de exposições - nos quais cada aluno ou grupo escolha o país e a área (...) de acordo com seus interesses, motivações e/ou necessidades. Uma das tarefas do professor será orientar a preparação e coordenar a apresentação final dos trabalhos. Nesse processo, professor e aluno aprendem e polemizam juntos encarando conjuntamente a questão crucial da alteridade cultural. (pp. 188-189)

Almeida Filho organiza um volume inteiro em torno da questão e pergunta explicitamente: “a proximidade do Espanhol obriga restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de Português a seus falantes?” (1995, p. 14). A resposta do autor é elaborada a partir da proximidade tipológica do espanhol e o português, concluindo pela necessidade de uma “metodologia portadora de algumas especificidades” (p.19). A vantagem dessa metodologia portadora de algumas especificidades se revelaria na medida em que procurasse aproveitar ao máximo a proximidade das línguas como forma de estimular os alunos a se aventurarem no uso da nova língua, apoiados no seu conhecimento da língua materna, porém sem esquecer a necessidade de se evitar as armadilhas da facilidade enganosa do espanhol e do português para os alunos, recorrendo para isso aos aspectos contrastivos - que devem incluir tanto a fonologia e a sintaxe, quanto a pragmática (p. 14-19). No caso da série *ven* utilizada atualmente, nenhum desses aspectos é focalizado nem aproveitado.

Esse não aproveitamento das características particulares que marcam o ensino de espanhol e português a falantes da outra língua, pode derivar inclusive no fenômeno

analisado por Ferreira (1993): a fossilização num estágio intermediário de uso da língua. A autora chama a atenção para o papel importante que os materiais didáticos podem ter no surgimento ou não da dita fossilização; pesquisando a aprendizagem de português por falantes de espanhol, ela aponta:

Há evidências de que a fossilização ocorre devido principalmente a dois fatores: o entendimento recíproco entre os falantes das duas línguas que dá a impressão de uma aparente facilidade, conforme apontamos anteriormente, e o ritmo das aulas que é muitas vezes lento. Frequentemente são usados materiais elaborados para falantes de outras línguas, e na maioria das vezes aquém das possibilidades cognitivas dos alunos, o que torna as aulas pouco atrativas e os aprendizes sem motivação para progredir na língua-alvo. (p. 43)

Não há em *ven* outra referência às variantes americanas, fora as anotações sobre vocabulário que aparecem em algumas das unidades do livro principal. Não há diálogos ou exercícios onde possam ser incorporadas; o livro didático se concentra na cultura espanhola, chamando a atenção dos alunos para uma realidade bem distante daquela com a qual provavelmente eles entrarão logo em contato. Deixando de lado a possibilidade de explorar a proximidade, perde-se a ocasião de aproveitar novas formas de prática; como observado por Almeida Filho (1995):

A familiaridade embutida na proximidade das línguas fala a favor de uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme, possibilitando experiências com áreas de uso comunicativo, ... (p. 17)

No entanto, não são todos os pesquisadores que compartilham essa visão. Em suas observações acerca da possibilidade de se ensinar alguma variante do inglês que não as consideradas padrão⁸, Cunningsworth menciona situações especiais, como por exemplo, estudantes indo fazer cursos na Escócia, ou homens de negócios trabalhando na Jamaica ou na Nigéria. O autor menciona, porém, um conhecimento apenas das habilidades “receptivas” - entender e ler. A ênfase dada ao entender, deixando de lado

⁸ O autor aponta como padrão as variantes da classe média educada do sul da Inglaterra ou da mesma classe dos Estados Unidos.

a possibilidade de falar as variantes consideradas, de algum modo, periféricas, parece ser encarada como uma estratégia para se evitar compactuar com variantes consideradas secundárias. De fato, é essa a situação imperante hoje em São Paulo, onde os alunos recebem uma amostragem geral das variantes americanas, com o objetivo de fornecê-lhes a possibilidade de entender a língua falada por seus hóspedes por ocasião de viagens, sem considerar a opção de facilitar uma competência comunicativa em alguma dessas variantes. No entanto, devido à combinação de materiais didáticos peninsulares e modelos americanos - os dos professores -, também é difícil adquirir competência comunicativa na variante peninsular.

Um paralelo do que acontece com o espanhol seria imaginar os uruguaios, argentinos ou paraguaios aprendendo, em Montevideu, Buenos Aires ou Assunção, a língua usada cotidianamente em Lisboa. Essa possibilidade não é absolutamente descartável, mas deve sempre ser contextualizada; por exemplo, seria o caso de ensinar português de Portugal a um grupo de alunos que desejassem aprender língua, cultura e literatura lusitanas, porém, não é esse o caso de empresários riopratenses que se preparam para negociar com os vizinhos empresários brasileiros.

O volume 2 da série *ven* segue a estrutura básica aplicada no volume 1. As fotografias e textos alternam representações americanas e peninsulares. Onze das 22 fotografias representam a América Latina, a presença da América em fotos é proporcionalmente superior à do primeiro volume, o espaço material para a apresentação dos diferentes contextos geográficos nos quais a língua é falada fica mantido.

Acrescenta-se neste volume a recomendação de leituras em espanhol (p. 192): a) romances policiais especificamente desenvolvidos para alunos de espanhol língua estrangeira; b) textos autênticos: - *Cosas que pasan*, - *España cuenta*, - *América Latina cuenta*, - *Ventana abierta sobre América Latina*, - *A escena!*, - *Ventana abierta sobre España*. No que diz respeito à literatura, os autores reservam também uma distribuição equilibrada de textos provenientes dos diferentes países hispanófonos.

Diferentemente do que acontece com os prólogos dos 4 volumes da série *Vamos a hablar* - que são todos iguais -, na série *ven*, os prólogos de fato constituem uma apresentação do conteúdo de cada um dos volumes. Neste volume 2, os autores relembram as características marcantes da série: - a integração de atividades comunicativas, apresentando conteúdos gramaticais em ordem gradativa de dificuldade, - a variedade de atividades e exercícios, “abrangendo todos os aspectos do ensino do espanhol (funções, gramática, vocabulário, pronúncia)”, incluindo também as variações lexicais americanas; - a flexibilidade e adaptabilidade a situações e alunos diferentes; e

- a aproximação à cultura e civilização da Espanha e da Hispano-América. E acrescentam o objetivo de apresentar e praticar as estruturas básicas do espanhol, introduzidas no volume 1, enriquecendo o material com uma nova atividade: leitura e compreensão de breves textos literários. A conclusão dos autores é que no fim deste nível, o aluno terá condições de ser aprovado no *Diploma Básico de Español Lengua Extranjera* (p. 3).

Temos então, no que diz respeito diretamente ao assunto desta dissertação, uma introdução de dados correspondentes à América, em três níveis que se apresentam como independentes e discretos: - o léxico, - a cultura e civilização, e - a literatura. Não há qualquer integração dos três, eles vão sendo apresentados de acordo com as necessidades do desenvolvimento de cada unidade didática, organizada a partir do modelo peninsular, ou seja, completamente descontextualizados de seus antecedentes culturais.

Como no volume 1, temos nas páginas 4 e 5, um índice geral com: - conteúdos comunicativos, - conteúdos gramaticais, - ortografia e pronúncia, - léxico, - literatura. Dos 15 escritores apresentados, 7 deles são latino-americanos; dos 15 itens culturais, 8 fazem referência diretamente a assuntos da América (embora no texto sobre os hispanos nos Estados Unidos seja adotada a visão norte-americana) (pp.4-5). Todas as unidades apresentam especificações lexicais acerca do uso americano, porém sempre com concentração na Argentina e no México, às vezes aparece o uso na Venezuela, mas os países são sempre considerados enquanto blocos homogêneos lingüísticamente - o que também acontece no tratamento que o livro didático faz da língua usada na Espanha. Essa idealização homogeneizadora poderia ser explicada pelo afã simplificador, com objetivos didáticos, porém, já que abre-se um espaço para as variantes, ele poderia ser aproveitado mais amplamente, oferecendo mais dados e, principalmente, contextualizando as diferenças, em lugar de simplesmente oferecer itens isolados. Seria desejável ter, em lugar de amostragens de itens das variantes locais, apresentações articuladas, acompanhadas de atividades que permitissem pôr em prática esses conhecimentos adquiridos. No entanto, isso não pode ser exigido de um único material didático, cujos autores, além do mais, explicitam claramente seus objetivos, logo na introdução do seu trabalho. Constatamos, porém, que da forma como é feita a apresentação em *ven*, as simplificações acabam, ocasionalmente, transmitindo informações que não são muito exatas (por exemplo, à pág. 47, o aluno aprende que “carro” é a denominação para o “coche” espanhol; à pág. 170 há um erro, devido ao qual os alunos aprenderão que “menina” na Argentina se diz “pibela”, o que com certeza é um mal entendimento de “pebeta”, o que de qualquer forma, também não é de uso

corrente naquele país). Santos, Cruz e Ortiz (1995) apontam também na sua pesquisa esse tipo de problemas - se bem que referidos ao volume 1, pois a ele limitaram seu estudo. Ainda admitindo que seria desproposital exigir a incorporação de todas as variantes, no nível comunicativo, pode-se esperar que não surjam erros como os previamente apontados ou imprecisões que exemplificamos a seguir.

Na unidade 7, um dos participantes no diálogo é um guia peruano. Nessa ocasião aparece contextualizado o uso de *ustedes* como 2a. pessoa do plural, tipicamente americana. Cunningsworth oferece alguns comentários a respeito do trabalho com vocabulário novo na sala de aula de língua estrangeira, apontando para o problema de se apresentarem itens como unidades isoladas nas estruturas gramaticais, em lugar de fazê-lo como parte de um sistema estruturado semântica ou formalmente, o que permitiria aos alunos o uso e assimilação do vocabulário aprendido, em interações reais (p. 18). A série didática *ven* de fato apresenta vocabulário correspondente às variantes americanas, porém sem possibilidades viáveis de uso.

Os exercícios propostos no livro seguem o padrão do volume 1, consistindo basicamente em completar frases; as frases nunca constituem textos, permanecem frases soltas. As pronúncias americanas nunca são tratadas. Os exercícios propostos no caderno de exercícios são mais variados, porém basicamente de repetição de modelos. O caderno de exercícios não tem apresentação nenhuma.

A quantidade de fotografias do volume 1 foi significativamente reduzida, assim como as especificações lexicais acerca do vocabulário americano.

No volume 3 - que completa a série *ven* -, as informações lexicais acerca das diferentes variantes de espanhol também aparecem em número reduzido. Existe, no entanto, informação mais abundante sobre literatura e cidades dos países falantes de espanhol da América Latina. Não podemos deixar de apontar que, considerando a abundância da produção literária nos países latino-americanos falantes de espanhol, a variedade apresentada é bastante restrita, havendo inclusive repetição de autores.

No prólogo deste volume, as autoras anunciam a manutenção da linha metodológica, variando apenas a apresentação, que mostra agora, no índice geral:

- aula de escrita e campo lexical - apresentada com trechos literários (sendo em 2 das 12 unidades, literatura de escritores americanos - Cortázar e Galeano)
- conteúdos comunicativos
- conteúdos gramaticais
- conteúdos culturais (sendo 6 dos 12, relativos à América Latina).

Neste volume de *ven*, a quantidade de informação sobre a América é bem menor, se

comparada com a quantidade de informação sobre a Espanha. No aspecto literário, a situação é mais equilibrada: apresenta-se um texto de autor latino-americano em cada uma das unidades anteriores. O panorama parece insuficiente, considerando-se um dos comentários das autoras no prólogo:

... demos grande importância à ampliação do vocabulário. Uma vez que o aluno conhece o vocabulário básico, apresentamos aqui um segundo estágio que lhe permitirá compreender e produzir mensagens mais elaboradas utilizando um vocabulário mais rico e preciso, adequado para cada um/a das/dos situações e registros.

Nos conteúdos culturais, *DESCUBRIENDO* continua a apresentação de diversos materiais para o conhecimento e aproximação à vida e cultura da Espanha e da América Latina. A nova seção *UN DÍA EN...* tenta mostrar, com a força da imagem, diferentes e bonitos recantos do variado mundo hispano. (p. 3)

O fato de a proposta didática ser mais comunicativa na intenção do que de fato torna difícil o uso das variantes americanas, considerando-se que tanto o professor quanto os alunos permanecem muito dependentes do livro didático. Os diálogos de base se desenvolvem sempre em contextos peninsulares, a repetição aparece como recurso de fixação em inúmeras oportunidades e a noção de propriedade não é levada em conta. A respeito disso, Cunningsworth (op. cit.) aponta:

Para o aprendiz estrangeiro, assim como para a criança pequena que adquire sua língua materna, existe um duplo trabalho: perceber as situações sociais e selecionar a linguagem apropriada. Um aspecto da tarefa é não-linguístico e o outro é linguístico, mas estão conectados tão fortemente que o professor de línguas não pode negligenciar nenhum dos dois aspectos. (pp. 18-19)

É justificável então perguntar em que medida o livro didático de ensino de língua ensina essas importantes regras de uso, e se faz isso de uma forma sistemática. (p. 19). O autor continua fazendo referência apenas à variante considerada padrão da língua correspondente; no nosso caso, se o mencionado ensino for orientado inteiramente em torno da variante ibérica, a tarefa parece ter sido cumprida, deixando-se de lado as características - que ele chama de "lingüísticas" e "não-lingüísticas" - das outras variantes com as quais o falante estrangeiro venha a se deparar. De fato, o material oferecido

pela série didática *ven* não proporciona ao aluno possibilidades de uso dos elementos das variantes apresentadas, por não estarem contextualizados situacionalmente. A inovação deste material então parece se perder na ausência de implementação sistemática. Além do mais, não é aproveitada a proximidade do espanhol com o português, como também observam Santos, Cruz e Ortiz (op. cit.), que apontam:

a falta de uma visão contrastiva faz com que se deixe de explorar no L.D. aspectos de interesse para o nosso aprendiz, como é o caso dos heterogenéricos⁹, (...), o que se traduz numa gramática pobre para o falante de português.

As pesquisadoras também chamam a atenção para a falta de aproveitamento das variáveis no seu enfoque cultural, que elas apontam como um dos fatores que poderiam “originar um insumo mais adequado às necessidades do público-alvo”. Perdeu-se então o enfoque contrastivo veiculado pela série usada anteriormente em São Paulo, *Vamos a hablar*, e também alguns dados relevantes apresentados no *Manual de Español*, de Idel Becker. As pesquisadoras citadas chamam ainda a atenção para a apresentação apenas do mapa da Espanha com sua divisão política em regiões, na primeira unidade do primeiro volume de *ven*,

quando nesse momento introdutório ao estudo do espanhol seria essencial uma visão da difusão dessa língua no mundo, através de cifras e um mapa em que estivessem contemplados todos os países onde se fala essa língua.

Vemos assim que a necessidade de ter disponível material didático que proponha visões mais abrangentes e/ou diferentes do ponto de vista manifestado na série didática *ven* é sentida a vários níveis e em várias instâncias. Veremos, nos depoimentos dos coordenadores e professores quais são efetivamente as iniciativas para se desenvolver um material desse tipo.

4.1.4 - A proposta do *Curso Dinámico de Español*

O instituto C utiliza para o ensino um material didático próprio, atualizado com

⁹ Os substantivos heterogenéricos são nomes que têm gênero diferente em espanhol e em português, por exemplo: *la leche*/o leite, *la sal*/o sal etc.

frequência - com base na experiência do ensino-aprendizagem nesse Instituto. A própria autora fez a apresentação de um texto explicativo sobre o material - ao qual tive escasso acesso, conseguindo apenas folheá-lo rapidamente. Na apresentação, lemos que o *Curso Dinâmico de Español* é “um método contrastivo-comparativo com o português, baseado nas diferenças, semelhanças e pseudo-semelhanças das duas línguas”. O objetivo almejado é ensinar a língua de forma prática - o que a autora explica como “*prescindência do rigor terminológico, uso de uma linguagem menos científica, fora dos padrões tradicionais de ensino de línguas*”. O público-alvo deste material didático é constituído por pessoas que “*precisam dominar a língua, seja para aplicá-la em seu trabalho ou para ampliar seus conhecimentos lingüísticos*”.

A praticidade desta “metodologia” implica sua busca por “resultados imediatos”.

A gramática é apresentada gradativa e sistematicamente, integrada com a fala, e minimizando as explicações conceituais. “*É um processo de comunicação integrado, onde são intercambiadas vivências e experiências*”, “*que convida o aluno a se expressar espontaneamente, procurando respostas, o que lhe oferece segurança e facilita a fixação dos conceitos aprendidos, mantendo em alta seu nível de motivação*”. Alguns parágrafos mais adiante, lemos “*A gramática é introduzida de forma global, por etapas, criando um processo educativo menos formal e exaustivo e de fácil assimilação, que sedimenta em todos os níveis.*” A observação de que “os verbos são apresentados no primeiro livro” é surpreendente, mas a apresentação não oferece justificativas para ela.

Existe uma preocupação com a transmissão da cultura dos povos hispano-americanos.

Um dos objetivos fundamentais do curso, explicitado na sua apresentação, é a reciclagem permanente dos conceitos aprendidos, técnica essa que praticada pelos professores do instituto em questão, “*leva a um aprendizado aprofundado, porém sem perda de dinamismo e rapidez - graças à comparação e ao contraste permanente de diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol*”. Assim o aluno alcançaria a fluência, tanto na expressão oral quanto na escrita.

A variedade de assuntos e exercícios é justificada pela necessidade de tornar o curso dinâmico e não cansativo, tentando evitar que o aprendizado acabe sendo rotineiro.

A base do método de ensino praticado no instituto C é a explicação do conceito de cada palavra. A intenção da coordenadora do centro de ensino e autora da série didática, é que o aluno adquira fluência e aprenda a pensar e raciocinar na língua que está adquirindo. Com esse objetivo, o material didático foi organizado visando a assimilação dita natural do vocabulário. O primeiro livro apresenta aproximadamente 2800 palavras,

com a intenção de que no fim do primeiro nível, o aluno tenha assimilado um mínimo de 900 palavras, além do que a autora chama de “gramática implícita”. A aptidão e fluência assim adquiridas permitirão ao aluno se expressar ágil e facilmente. No encerramento da apresentação, anuncia-se que a “riqueza de informações” do livro aponta para um amplo universo de pessoas, que encontrarão no material didático aquilo de que precisam para conseguir se fazer entender.

As “dinâmicas” são um dos tipos de exercícios que encontramos no *Curso Dinâmico*. Elas “foram elaboradas para incentivar a criatividade do aluno, permitindo-lhe desenvolver aptidões na expressão escrita e oral em forma natural.” Desenhos são utilizados neste tipo de exercício, onde o aluno precisa explicar oralmente aquilo que representou graficamente.

A avaliação não recorre a números e sim a rostos que “representam o estado de espírito da pessoa que avalia”.

A justificativa para o treinamento pelo qual passam os professores é a necessidade de se alcançarem os objetivos deste “curso” específico, já que aqui o professor “tem o papel de orientador da expressão oral e escrita, ele é indutor de auto-conhecimento e criatividade, e uma fonte de informações para o completo desenvolvimento da competência lingüística dos alunos”. Essa definição do papel do professor parece convergente em linhas gerais com um cenário de ensino comunicativo, levando-se em consideração as duas definições oferecidas por Almeida Filho (1993):

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (pp. 47-48)

O *Curso Dinâmico de Español* inclui três níveis, com duração de 54 horas cada, em turmas de até oito alunos. No fim de cada nível são feitas avaliações do curso, do professor e do aluno, para medir a qualidade do ensino. O objetivo é que o aluno adquira aptidão na compreensão e expressão oral e escrita.

4.1.5 - Resumo da análise das séries didáticas

Foram analisadas quatro amostras de materiais didáticos utilizados para o ensino de espanhol: o *Manual de español*, utilizado ainda na década de 80; a série didática *Vamos a hablar*, utilizada no começo da década de 90; a série didática *ven*, utilizada atualmente em três dos quatro institutos selecionados para pesquisa; a série didática *Curso dinámico de español*, utilizada apenas por um dos institutos pesquisados.

Em termos de pedagogia da língua, O *Manual de español* caracteriza-se por ser baseado na gramática contrastiva e pela concentração nas habilidades - enfoque tipicamente estrutural tradicional. Trata-se de um manual elaborado no Brasil, especificamente dirigido a falantes de português, trabalha exclusivamente com a variante peninsular castelhana; no entanto apresenta um panorama do espanhol no mundo - em termos de quantidade de falantes e sua distribuição nas diferentes regiões, assim como pelo uso de alguns poucos trechos literários de autores latino-americanos - e menciona os usos mais característicos da América, porém caracterizando alguns deles como “vícios” de linguagem.

A série didática *Vamos a hablar* também foi desenvolvida no Brasil, se bem que por autores espanhóis. Este material didático utiliza apenas a variante peninsular castelhana e praticamente não faz menção ao fato de que a língua é utilizada também na América. O enfoque é basicamente fundamentado na gramática contrastiva, porém nota-se uma mudança metodológica importante a respeito do material utilizado anteriormente em São Paulo (*Manual de Español*): a inclusão de objetivos funcionais e comunicativos. Mais um aspecto caracteriza essa publicação: sua elaboração foi direcionada para satisfazer o aumento marcante da demanda por aulas de espanhol na cidade e no país.

A série didática *ven* marca uma nova mudança de rumo, dessa vez surpreendente porque a escolha revela um abandono da preocupação anterior por aproveitar tanto quanto possível as vantagens apresentadas pela proximidade do espanhol e o português, optando-se pela utilização de um material dirigido ao público internacional. Ao mesmo tempo, chama a atenção que, mesmo testemunhando-se o desenvolvimento do processo de integração regional latino-americana - principalmente no âmbito sub-regional com o avanço do Mercosul - a escolha de material didático favoreça insumos que se concentram na variante peninsular castelhana. É preciso mencionar a preocupação dos autores da série *ven* por informar, tanto quanto possível, acerca da cultura e dos usos lingüísticos americanos; no entanto, é patente a impossibilidade de se incluir de forma eficiente, num único material, estratégias metodológicas que permitam adquirir competência

comunicativa em diferentes variantes - desconhecidas pelos autores.

A série didática *Curso dinámico de español* foi apenas parcialmente analisada. Somos informados de que trabalha equilibradamente todas as variantes do espanhol e é baseada na gramática contrastiva.

Enquanto elementos inseparáveis, a língua e a cultura dos povos são transmitidos e divulgados através das várias séries didáticas analisadas. A presença marcante de materiais espanhóis ou focalizados na Espanha tem como resultado uma ampla difusão das características lingüísticas e culturais daquele país, sendo patente a ausência de divulgação das respectivas características latino-americanas.

É importante considerar que os resultados do trabalho com os diversos materiais didáticos dependem em grande medida da utilização dos mesmos, nos diferentes contextos, caracterizados por direcionamentos, interesses e objetivos particulares. Esses direcionamentos, interesses e objetivos são estabelecidos pelos especialistas - coordenadores e docentes - que trabalham nas instituições pesquisadas, em interação com seus alunos. Analisaremos a seguir os depoimentos das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, atualmente, na cidade de São Paulo e posteriormente as aulas construídas com esses materiais.

4.2 - A perspectiva dos protagonistas da interação de variantes em situação de ensino/aprendizagem

Como foi previsto no projeto, este estudo da situação do ensino de espanhol na cidade de São Paulo envolve entrevistas com coordenadores dos 4¹⁰ centros escolhidos para a pesquisa, tendo em vista que todos eles propõem um sistema que apresenta o ensino-aprendizagem da língua estrangeira a partir de 3 séries de materiais didáticos desenvolvidos por especialistas falantes nativos de espanhol. (Como já foi explicado na introdução desta dissertação, os livros didáticos utilizados são os seguintes: *ven, Vamos*

¹⁰ Depois de um ano e meio de tentativas frustradas de entrevistar a coordenadora dos cursos de espanhol ministrados no Instituto D, concluí que, em sua maioria, os dados não poderiam ser diretamente levantados. Nesse "desentendimento" sucederam-se quatro fases: a) tentativas de contato telefônico, sem sucesso, durante 7 meses aproximadamente; b) entrevistas diretas gravadas com alguns professores, sem autorização da coordenação, embora sem desautorização também; c) chamada de atenção telefônica da coordenadora, que me procurou na ocasião para proibir qualquer contato com os professores sem autorização, solicitando o envio do meu projeto para avaliação assim como uma carta de apresentação do meu orientador; c) novas tentativas de contato telefônico, sem sucesso, durante 7 meses.

a hablar e Curso Dinámico de Español). Também há, nas propostas dos centros pesquisados, uma preocupação com os aspectos culturais característicos conquanto inseparáveis da língua e seu uso. Entretanto, não se evidenciam claramente as estratégias que possibilitariam um tratamento efetivo da questão nas salas de aula. Nesse sentido, contamos no Brasil com uma experiência recente de abordagem da interação das variantes em situação de ensino especificamente elaborada no meio televisivo.

Logo no início do seu artigo sobre adaptação de um programa de TV para ensino de espanhol, Celada (1995) aponta a questão da formação de professores falantes nativos de variantes americanas, sendo que as modificações curriculares a partir do Tratado do Mercosul colocam “o problema da formação de professores, tanto nos países hispano-falantes quanto no Brasil. E no Brasil esse problema acarreta outro: a formação dos professores orientada para o espanhol falado na própria América Latina” (p.176)¹¹. No mesmo artigo, a pesquisadora oferece uma precisa avaliação da situação das variantes lingüísticas, que ela qualifica como a “figura demoníaca que é a imagem da variação”:

Figura que poderíamos definir como bifronte (afinal de contas, acho que esse é um atributo essencial do demoníaco), pois olha simultaneamente em duas direções: por um lado, em direção à tragédia babélica da desintegração da língua, perante a qual os homens reagem com horror da conjura e, por outro, sob o efeito da sedução, em direção à acumulação incessante de objetos lingüísticos. Esta sedução, em geral, expressa-se através da pergunta arquetípica que abre uma seqüência insaciável: como se diz aqui?, como se diz lá? O efeito é que a língua fica reduzida a um estoque de termos avulsos que se manipulam como se fossem curiosidades que merecem ser colecionadas. (p.182)

As conseqüências dessa acumulação de vocabulário foram percebidas claramente na análise da série didática *ven*, desenvolvida na seção anterior.

Dessa perspectiva, no campo da pedagogia da língua espanhola, há quem proclame ou simplesmente afirme a necessidade de tomar como ponto de partida o que chamam “espanhol da Espanha” - efeito da perspectiva do que se oferece como evidente

¹¹ Conforme mencionado anteriormente, seria lógico esperar que nos países hispano-americanos não será ensinada grosso modo a variante de português usada na península e por isso chama a atenção que seja tão diferente a situação a respeito do ensino de espanhol.

ou lógico. Argumentam que este constitui a base que garante o aprendizado “do espanhol” à qual há, simplesmente, que acrescentar informações gramaticais sobre as variações do “espanhol da América”. Claro que isso ocorre, no melhor dos casos, porque na maioria das vezes, sob o efeito do preconceito lingüístico de uma variante referencial comum aos diferentes sinônimos, o que se acrescenta é uma série de listas de palavras “que nomeiam o mesmo objeto” nos diferentes países ou regiões da América. (p. 182)

Observemos especificamente os dados levantados durante entrevistas com coordenadores e professores, em questionários aos alunos e mediante a assistência às aulas nos institutos escolhidos para a pesquisa.

4.2.1 - Análise das entrevistas realizadas junto aos coordenadores

a) Apresentação da entrevista

As entrevistas começaram com a explicação de qual é o objetivo da pesquisa: estudar o contato de variantes do espanhol na sala de aula. E realizar essa pesquisa levando em conta, principalmente, que trabalha-se com material didático elaborado a partir de uma variante de espanhol determinada (desenvolvida a partir da variante peninsular com fins de ensino da língua aos falantes nativos de línguas estrangeiras, no caso de *ven* e para falantes brasileiros, no caso de *Vamos a hablar*; desenvolvida no Brasil por uma falante nativa da variante riopratense do espanhol, no caso do *Curso Dinámico de Español*). Esse material didático é usado por professores falantes nativos de diferentes variantes de espanhol da América. O processo de aprendizado acontece com alunos que são todos falsos-iniciantes e ocasionalmente chegam ao curso com a demanda por uma variante específica (por essa razão é interessante pesquisar a consciência dos alunos acerca da existência de variantes, assim como levantar informações que possam indicar se eles estabelecem algum tipo de hierarquia entre elas, análise que faremos na seção 4.2.3 mais adiante).

Vejamos agora em que contexto institucional foram realizadas as entrevistas.

b) Histórico dos Institutos e seus objetivos

De acordo com as palavras do coordenador do Instituto A, o objetivo é investir no processo de globalização, ressaltando a unidade dentro da variante.

Segundo a coordenadora do Instituto B, os cursos de espanhol começaram a ser ministrados aproximadamente há 10 ou 15 anos, sob a responsabilidade de uma única professora e constituíam uma atividade secundária da instituição. Somente há 4 anos iniciou-se uma campanha de publicidade dos cursos, sendo que hoje o objetivo do Instituto é tornar-se uma escola de espanhol orientada para servir às classes populares - considerando que, por enquanto, o acesso à aprendizagem de línguas é restrito às pessoas que podem pagar.

Esse é um dado interessante para esta pesquisa, pois uma das preocupações que levaram à escolha do assunto é o fato de que é importante não descuidar do aspecto cultural da integração latino-americana, tentando evitar que os cursos de espanhol apresentem a língua apenas como uma mercadoria que pode ser vendida e consumida, com o único objetivo de uma integração econômica - à margem da qual permaneceria a maioria dos habitantes dos países pactuados.

Os dados coletados na entrevista com a coordenadora do instituto C coincidem com o abundante material de apresentação e propaganda que pôde ser retirado na escola. Um dos pontos de destaque nesses folhetos é o protagonismo da língua espanhola no mundo de hoje. O espanhol é de fato apresentado como *"o futuro, hoje"*, a partir de premissas como, por exemplo, a de que *"é a segunda língua mais falada comercialmente no mundo"* e *"o Brasil estreita cada vez mais suas relações de intercâmbio comercial, tecnológico e cultural com os países de fala espanhola, aumentando o crescente interesse pelo estudo da língua"*. Existem também razões culturais, além das comerciais: *"devido à sua importância, já existe no Brasil o projeto de inclusão da língua espanhola no currículo de 1o. e 2o. graus"*, e ainda *"o espanhol é a língua que possui mais títulos impressos no mundo"*. Finalmente, a questão do aprendizado do espanhol é colocada praticamente como uma questão de sobrevivência:

Neste final de século, a crescente globalização da economia mundial tem exigido um elo de comunicação entre os diferentes mercados. Uma vez que os especialistas apontam o mercado latino-americano como um dos que mais impactos causará na economia do próximo século, esse elo de comunicação passa a ser o espanhol. A criação de tratados como o Nafta e o Mercosul provam que a língua espanhola já se tornou fundamental para a sobrevivência na nova ordem mundial. Exemplo disso é o fato de os EUA já terem adotado o espanhol como segundo idioma.

Temos então o argumento de os Estados Unidos adotarem a língua - não sem

importantes lutas da comunidade hispânica residente naquele país - e mais o argumento único e singular dentre todas as propostas de ensino de espanhol analisadas: um direcionamento claro visando a América Latina. O folheto explicita que os brasileiros precisam se comunicar com seus vizinhos, aprender a língua que os latino-americanos não brasileiros falam. Isso leva à conclusão do texto propagandístico: estudar espanhol é *“investir no futuro”*.

Cabe lembrar aqui a observação de Dubin e Olshtain (1986) a respeito da necessidade de se levar em conta o papel da língua estrangeira no processo de modernização dos países. Se considerarmos a atual tendência globalizadora mundial, o papel do aprendizado do espanhol no Brasil e do português nos outros países da América Latina é um passo importante nesse processo. E nesse contexto, as pesquisadoras colocam perguntas que também deveriam ser colocadas quando da elaboração dos currículos para o ensino de espanhol para adultos, em escolas particulares de línguas: em que medida publicações tecnológicas e científicas estão à disposição na língua local?, em que medida as instruções e catálogos que acompanham os equipamentos modernos são escritos na língua local?, em que medida os profissionais recebem treinamento no exterior?, em que medida a comunidade depende de suporte oferecido por especialistas estrangeiros? (p.13) A resposta a essas perguntas permitirá orientar a organização dos cursos de acordo com a situação nos diferentes países. Qual é a situação nos institutos de ensino da língua para adultos em São Paulo e qual é o público que procura aulas de espanhol?

c) Situação atual dos Institutos e perfil dos alunos

De acordo com as palavras da coordenadora do Instituto B, foi registrado um grande aumento da demanda por cursos de espanhol nos últimos 4 anos, o que provocou paralelamente um crescimento desorganizado da oferta, que tenta adaptar-se à mudança brusca da situação. Esse fenômeno trouxe consequências marcantes para a metodologia utilizada no ensino e no que diz respeito à escolha dos materiais didáticos a serem adotados. A coordenadora, porém, não oferece pormenores dessas consequências.

De acordo com o depoimento do coordenador do Instituto A, é justamente o processo de globalização anteriormente mencionado por ele, o que vem mudando nos últimos anos o perfil dos estudantes da língua. A opção pelo espanhol seria devida, de um lado, ao fato de que para atuar no mundo dos negócios é necessário dominar alguma língua além da materna e, de outro lado, à constatação de que para os falantes nativos de português, aprender espanhol é uma empreitada acessível.

O coordenador conclui então que a procura por aulas de espanhol responde parcialmente a um processo mundial de expansão de intercâmbios e contatos culturais, e em parte à conscientização de que o espanhol é a segunda língua franca do mundo, sendo que existem 250 canais de televisão que emitem sinais em espanhol e que a Espanha desenvolveu uma das indústrias do livro mais prósperas do mundo - informação que aparece em destaque nos folhetos propagandísticos do Instituto C.

Sobre este ponto, considero interessante ressaltar um dos comentários de Canfield (1988):

O espanhol constitui, pelo número de falantes, a mais vasta manifestação do latim falado. Atualmente, mais de 200 milhões de pessoas, espalhadas em cerca de vinte países, pensam e se expressam em castelhano ou espanhol. Além do mais, a população de uma parte desta comunidade lingüística, a América Latina, tem um dos ritmos de crescimento mais altos do mundo. Estima-se que no ano 2000, aproximadamente 400 milhões de pessoas falarão espanhol e poderia muito bem acontecer que, excetuando o chinês mandarim, o espanhol seja a língua do mundo que conte com um maior número de falantes. (p.13)

Os comentários de Canfield vêm de encontro às palavras do coordenador do Instituto A, que expressou sua sensação de que o espanhol começa a ser respeitado como uma língua estrangeira que merece ser aprendida. No entanto, o entrevistado aponta que é um reconhecimento ainda muito parcial no Brasil, que pode ser notado principalmente a respeito da Espanha - pelo fato de ela integrar o primeiro mundo - e da Argentina - que é um país que interage intensamente com o Brasil, tanto no plano dos negócios quanto no do turismo.

O interesse do Brasil pelo aprendizado do espanhol não apenas em termos lingüísticos, mas no que diz respeito à dimensão cultural dos povos vizinhos, foi apontado logo na introdução desta dissertação, quando comentamos a mudança de atitude que supõe a decisão de aprender a língua do outro porque o "portunhol" já não é mais suficiente para a comunicação efetiva. O reconhecimento da necessidade da língua - evoluindo para além do portunhol - implica admitir que o "outro" tem também uma cultura e seus valores correspondentes. A representante da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Terezinha de Lourdes Perone, expressou isso na sua intervenção no Seminário "Educação sem fronteiras", realizado em Foz do Iguaçu, em 1993:

Quando se fala do espanhol há alguns aspectos mais, que vale a

pena ressaltar: expressa firme desejo e intenção de aproximação com os países da América Latina, contexto político e social em que se acha o Brasil e, sem dúvida, viabiliza uma coexistência solidária que, certamente, fará desabrochar a consciência de latinidade.

(...) Portanto, aprender o idioma espanhol, tem, para nós, brasileiros, o sentido de uma deliberada decisão de efetiva aproximação entre povos vizinhos e irmãos por suas raízes históricas. (p.84)

O Instituto C foi criado em 1988 e se especializou no ensino do espanhol. Atualmente, considerando “a demanda de um mercado em crescimento devido às transformações que ocorrem em escala mundial e à integração latino-americana, (...) criou um método apontado por especialistas como inovador, ...”. Esse método oferece a possibilidade de aprender a língua “em curto espaço de tempo de maneira objetiva e eficaz”.

Como fôra anteriormente mencionado, o instituto C direciona especificamente sua prática de ensino visando a América Latina, tornando-se eco das inúmeras vozes que pregam a conveniência dessa política no fim do século XX, dentre elas a da professora Maria Thereza Venâncio (1996) em seu artigo sobre a eleição de uma língua estrangeira para ser ensinada no Brasil:

Partindo do princípio de que o aprendizado de uma língua estabelece vínculos com a forma de pensar e com a cultura do país ou dos países da língua estudada, este trabalho aponta que seria muito conveniente evitar uma formação dirigida a reduzidos pólos de irradiação científico-cultural.

Por outro lado, a localização geográfica do Brasil - país limítrofe com a grande maioria dos países hispano-falantes da América do Sul - supõe o interesse pelo conhecimento da língua espanhola, como um meio para facilitar o intercâmbio diplomático, político, econômico, social e cultural. (p.47)

Esse conhecimento da língua como meio para facilitar os intercâmbios de diversos tipos é transmitido pelas diferentes séries didáticas analisadas (seção 4.1). Vejamos qual é a avaliação desses materiais, do ponto de vista dos coordenadores.

d) Materiais didáticos usados

De início, o material didático usado no instituto B foi a série *Vamos a hablar*, desenvolvida a partir da variante de espanhol de Castela, visando especificamente alunos

brasileiros falantes de português. A explicação oferecida para o abandono desse material didático é “o cansaço inevitável depois de muitos anos de uso permanente do mesmo”. A coordenadora explica porém, que a substituição de um material por outro requer um processo importante de adaptação - não apenas dos professores já familiarizados com o texto anterior, mas também dos vários materiais auxiliares que eram usados juntamente com ele. O tempo calculado pela coordenação para completar esse processo de adaptação, depois do qual considera-se que o professor já tem um domínio satisfatório dos materiais apresentados é de 4 a 5 meses, razão pela qual a substituição demorou para ser instrumentada. O resultado disso é que a adoção do material didático *ven* aconteceu em condições de insegurança. *Ven* também foi desenvolvido com base numa variante que em todos os institutos é qualificada como padrão e que é a usada para ensino a estrangeiros. O material ganhou posteriormente um caderno extra com observações e adaptações referentes à América Latina.

Nesse caminho em direção à consideração das variantes em interação, a coordenação e os professores do instituto B encontraram mais um argumento para a adoção da série didática *ven* como material didático, devido à recente incorporação do caderno auxiliar com informações sobre a América Latina.

Quando da análise crítica das séries didáticas vimos que, mesmo antes da publicação do caderno auxiliar, a série *ven* já reservara espaço para as variantes hispano-americanas da língua - embora de forma superficial conforme mostramos no início deste capítulo.

Os materiais didáticos usados no Instituto A são vários¹²: *Vamos a hablar* é usado nos primeiros 4 níveis, seguido do material didático da série *¿A que no sabes?*. Os dois são complementados com o uso de *Cumbre*. Todos eles são elaborados a partir da variante de espanhol usada na Espanha como língua oficial; *Cumbre* tem um caderno contendo informações acerca das variantes latino-americanas, enquanto - como já foi mencionado - *Vamos a hablar* foi desenvolvido no Brasil especificamente para falantes de português.

Conforme já apontado, o instituto C utiliza-se de seus próprios materiais didáticos, desenvolvidos visando a difusão da língua usada nas diferentes regiões da América Latina. Conforme anotado, não houve oportunidade de ter acesso a esse material durante o tempo necessário para realizar uma análise satisfatória. No entanto, foi mencionada

¹²A primeira série de entrevistas foi realizada em 96, enquanto que a gravação de aulas ocorreu em 97, quando já tinha sido adotada quase completamente, em todos os níveis, a série didática *ven*, depois de uma profunda avaliação desenvolvida pelos professores, no fim do ano de 96.

na entrevista com a diretora-coordenadora, uma fase de treinamento de professores, quando da sua incorporação ao Instituto. A necessidade desse “treino” é explicada pelas características do material didático, que requer um profundo domínio pelo professor e sua familiarização com as variantes veiculadas - que não são necessariamente a materna de cada um dos docentes. Essa orientação coincide amplamente com aquela apontada por Dubin e Olshtain em sua pesquisa:

A população docente é o fator mais significativo para determinar o sucesso de um novo currículo ou materiais. As atitudes dos professores e suas habilidades para se ajustar a uma nova forma de pensar, e o que isso envolve em termos práticos, é crucial. Assim, os seguintes fatores precisam ser considerados quando da avaliação dos integrantes da população docente: (a) o domínio que o professor tem da língua-alvo (nos casos em que não é a língua nativa), (b) o treinamento do professor, sua bagagem, o grau de educação superior, a exposição a idéias acerca da natureza da linguagem e do ensino de línguas, experiência de ensino, e (c) a atitude do professor perante as mudanças no programa. Muito mais poderá ser feito na área das atitudes e do treinamento como parte de um programa novo, se o treinamento de professores for incorporado como um componente significativo dos novos materiais. Por outro lado, os planejadores têm pouco controle na área de domínio da língua alvo. Geralmente este é um fator dado que deve ser considerado na hora do planejamento de novos programas. (p. 31)

Já mencionamos que o tratamento das variantes pelas séries didáticas desenvolvidas na península é apenas superficial no que diz respeito à sua apresentação perante os alunos; o fato de que os professores podem vir a ser falantes de variantes não peninsulares, mesmo sendo falantes nativos de espanhol, não é levado em conta em momento algum pela série didática *ven* atualmente em uso nos Instituto A, B e D. Tomando esses dados em consideração, passaremos a ver qual é o tratamento dispensado às variantes pelos coordenadores dos Institutos pesquisados.

e) Consciência da existência de variantes e tradição da Espanha no ensino da língua

No Instituto B, em São Paulo, a questão da interação das variantes de espanhol em sala de aula é um assunto não apenas conciente mas também sentido em certa medida como problema.

A respeito especificamente da variedade no que diz respeito à semântica, há, de um lado, a idéia de que ela é fundamental em termos de riqueza lingüístico-cultural, embora de outro lado acabe produzindo uma situação de “salada lingüística”. Por enquanto, a forma encontrada para lidar com as diferentes variantes tem sido o uso de diversos recursos didáticos - tais como jornais, vídeos e músicas - para mostrar a “riqueza cultural” que elas representam. Resta observar nas aulas, se a apresentação desses novos dados é feita de forma tal que permita um uso dos mesmos pelos alunos em interações espontâneas que dêem uma idéia da competência comunicativa atingida.

Estamos então face a um caso onde a interação das variantes é colocada como problemática, embora essa preocupação não tenha a resposta de uma atitude articulada entre todos os protagonistas da situação. Dubin e Olshtain chamam a atenção para a importância de se considerar as atitudes individuais e grupais perante a língua ensinada/aprendida - em nosso caso, perante as variantes. As pesquisadoras apontam:

As necessidades da sociedade podem ser levantadas e avaliadas qualitativa e quantitativamente, porém seu efeito no sucesso real de um novo programa não pode ser determinado sem levar em conta as atitudes individuais e grupais perante o aprendizado de uma língua¹³. (p.13)

Independentemente de o processo acontecer num contexto nativo ou não, é importante distinguir entre dois tipos de atitudes: (a) atitudes para com a língua-alvo, com as pessoas que falam essa língua e a cultura que ela representa; (...) O primeiro tipo geralmente reflete atitudes grupais (...)

As atitudes grupais negativas perante uma língua estão geralmente relacionadas com fatores históricos, políticos e orientações nacionais, ou conflitos sociais. (p.14)

As observações sobre atitudes fazem referência geralmente aos alunos, porém não há comentários sobre atitudes dos professores quando, como no caso que nos interessa, eles se encontram numa situação na qual precisam ensinar uma variante da língua que não é a que usam correntemente como falantes nativos. E não podemos negar que tanto do lado dos planejadores e produtores das séries didáticas, quanto do lado dos professores latino-americanos que ensinam no Brasil, as questões relacionadas “com fatores históricos, políticos e orientações nacionais, ou conflitos sociais” são muitas.

¹³ Em nosso caso, o aprendizado de uma variante em particular e a familiarização com muitas outras.

São muitas na medida em que os primeiros são os antigos conquistadores, enquanto os segundos são nativos e imigrantes que, de alguma forma, permanecem numa situação de “sub-desenvolvimento”, com o lastro do preconceito de que é na península que se fala a “língua correta”.

No instituto A, a quantidade de falantes nativos de variantes latino-americanas está muito equilibrada com a quantidade de professores espanhóis. A questão da interação de variantes da língua não é considerada problemática pela coordenação, e a entrevista resultou em algumas importantes reflexões acerca da tradição da Espanha no ensino da língua aos estrangeiros. A respeito da questão de por que a Espanha foi o primeiro país a desenvolver cursos de espanhol para ensino no exterior, uma explicação considerada possível pelo coordenador foi que quem provavelmente poderia ter desenvolvido tais métodos anteriormente seria a Argentina. Porém, 15 ou 20 anos atrás, o público-alvo natural da Argentina, que seriam os brasileiros, não estava interessado em aprender espanhol da forma decidida que percebemos hoje.

Isso foi amplamente notado ao longo da minha pesquisa, pelo florescimento atual das escolas particulares de espanhol e pelos depoimentos dos profissionais da área, que apontam sem exceção um aumento impressionante na demanda por aulas de espanhol nos últimos três ou quatro anos.

Paralelamente - sempre de acordo com o entrevistado -, o público interessado no aprendizado de espanhol surgiu na Europa, mas por uma questão de proximidade os europeus dirigiram sua demanda à Espanha. Hoje, quando o Brasil mostra interesse por aprender espanhol, a tradição na matéria vem da Europa, e a experiência no instituto pesquisado permite constatar, no âmbito da coordenação, que seria inútil concentrar esforços na duplicação de uma tarefa que já está sendo desenvolvida com sucesso. Acrescenta-se a isso o fato de que hoje, justamente por conta da globalização cultural, os modismos lingüísticos passam por um importante processo de expansão, e formas típicas de falas da América são usadas na Espanha. Um caso interessante citado é o dos adolescentes espanhóis adotando modismos de adolescentes argentinos (comunicação pessoal).

A apreciação do coordenador entrevistado, a respeito de que desenvolver materiais didáticos a partir das variantes não peninsulares de espanhol, com o objetivo de ensinar alunos nativos do Brasil, seria uma duplicação inútil de tarefas, faz surgir uma série de reflexões que fogem aos propósitos desta dissertação. No entanto, não podemos deixar de apontar que a consideração do papel das variantes feita por este professor não reflete a idéia que sustentamos acerca de que as diferenças gramaticais e pragmáticas que

distinguem as variantes não são apenas opções alternativas, cujo tratamento teria como resultado a duplicação de uma tarefa que já está sendo desenvolvida com sucesso. A focalização no desenvolvimento de materiais didáticos usando variantes americanas constituiria um outro trabalho, completamente diferente, marcando o início de um caminho até hoje completamente inexplorado, e isso tem profundos significados políticos, sociais e culturais.

Algumas das observações do coordenador do Instituto A, e minha reflexão acerca da falta de iniciativa da parte da América Hispânica para desenvolver materiais e métodos de ensino de espanhol como língua estrangeira, nos fazem lembrar que já houve de fato um campo fértil para o desenvolvimento de projetos de ensino de espanhol para estrangeiros em nosso continente. Lembremos da imigração européia que chegou - pelo menos ao Rio da Prata - no fim do século XIX e durante toda a primeira metade do século XX. Esse assunto não está diretamente ligado ao assunto desta dissertação, pois trata-se de ensino em situação de imersão para falantes nativos de línguas que não o português; porém, pareceu-me significativo nunca ter ouvido que projeto algum desse tipo tenha sido desenvolvido, e acabei confirmando essa falta, pelo menos a partir da informação fornecida por lingüistas uruguaios em conversas informais¹⁴.

Na escola de línguas C, respondendo à minha proposta de pesquisa, a diretora revelou não haver naquele instituto "problema" algum quanto ao convívio das variantes de espanhol, sendo que no material didático por ela desenvolvido e permanentemente atualizado todas as variantes são consideradas.

No particular panorama de interação entre material didático peninsular e docentes falantes nativos de variantes americanas, qual é a variante usada para o ensino?

f) Escolha da variante para ensino

A partir do subtítulo da seção anterior, podemos deduzir que não há no Instituto A razão alguma para sentir a necessidade de fazer outras escolhas no que diz respeito às variantes da língua espanhola. É uma instituição diretamente ligada à Espanha, e parece

¹⁴ É imprescindível fazer a ressalva de que hoje, tanto em Buenos Aires quanto em Montevideu, estão sendo implementados cursos de espanhol para estrangeiros. No caso específico da Argentina, existe a equipe coordenada por Franzoni; no Uruguai, a equipe formada pelas pesquisadoras Bertolotti, Brovetto, Gabbiani e Oriando, trabalha concentrada diretamente no ensino de espanhol para falantes nativos de português, que assistem a cursos ministrados em módulos de duas semanas, no formato de cursos de verão.

integrar a riqueza lingüística e cultural das variantes através da incorporação de falantes nativos latino-americanos em seu corpo docente, que possam adotar traços da norma ibérica em seu ensino. Uma vez abordada especificamente a questão do contato entre variantes do espanhol em salas de aula brasileiras, o coordenador ressaltou o fato de que o diploma de proficiência emitido na Espanha é válido para qualquer uma das variantes, ou seja, a norma espanhola tem aceitação garantida entre as variantes de espanhol da América e vice-versa.

No Instituto B, a avaliação da situação é bem diferente. A respeito do tratamento das diferentes variantes de espanhol, observei uma preocupação marcante por estabelecer alguns critérios mínimos que assegurassem um funcionamento efetivo dos cursos. A coordenadora explica que o estabelecimento desses critérios é baseado na coerência e isso implica, por exemplo, evitar o uso do *voseo* e do *yeísmo* - ao nível fonético - com uma finalidade didática.

Nesta instituição, as demandas específicas dos falsos iniciantes são atendidas só depois que a bagagem de cada um é firme o suficiente para poder desenvolver o discurso com coerência (aparentemente, é grande a quantidade de alunos que viajam para a Argentina). A autocrítica que aparece por parte da coordenação é que o espanhol ensinado nessas condições é “neutro” ao ponto de não ter mais filiação nacional, de não ser a língua real de ninguém, pois não constitui uma variante falada na Espanha nem em nenhum país da América Hispânica. Mas de fato, a interação das variantes do espanhol é admitida enquanto tal e observei tentativas de lidar com elas em cada caso específico - por exemplo, no caso do *leísmo* usado no México, uma vez que há no Instituto uma professora mexicana.

A contribuição de Celada (1995) em seu relatório sobre a adaptação de um programa de ensino de línguas veiculado pela TV trata especificamente do que ela chama a “selva” da relação do espanhol com o próprio espanhol, experiência que vivenciamos diretamente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Como evitar, então, que o programa ficasse reduzido a transmitir um catálogo de formas lexicais que produzissem o efeito da tranqüilidade através do armazenamento de sinônimos de uma língua “falada por trezentos e dezoito milhões de pessoas”? (...) Qual poderia ser uma via de acesso às várias línguas faladas numa extensão tão vasta que possibilitasse o acesso à língua e à cultura? (...) Tratava-se (...) de quebrar a imagem de um objeto do qual partem várias flechas em direção aos nomes que esse mesmo objeto recebe em cada lugar, região ou país. Em síntese, todas

essas colocações tinham como base comum um temor: o que despertava a consciência de que assumir a variação não deveria equivaler a aceitar a tarefa de descrever a língua como uma realidade física, dispersa no espaço da geografia ... (p. 183)

São várias então as formas de se tratar a questão das variantes do espanhol, na hora do ensino, da decisão acerca de incorporá-las ou não, trabalhar exclusivamente com base numa ou em algumas delas, de quais razões orientarão a seleção. Os professores, usuários do material didático junto com os alunos, através de longos anos de uso têm possibilidades de apontar idéias acerca de quais os tipos de materiais que poderiam colaborar para atingir os diferentes objetivos. A situação de estranhamento transmitida pela coordenadora do Instituto B deriva conseqüentemente para uma idéia acerca de qual material de ensino poderia ser considerado o mais adequado.

g) Material didático desejado

Como conseqüência das preocupações referidas no subtítulo da seção anterior, percebemos no Instituto B uma necessidade clara de trabalhar com materiais didáticos que não apresentassem a América Latina apenas como uma curiosidade cultural - que aparentemente é o que acaba acontecendo com os materiais didáticos espanhóis adaptados. Há enfim, uma necessidade de superar o estranhamento provocado por materiais espanhóis, não negando a Espanha mas reconhecendo que é basicamente "alheia à nossa natureza" - nas palavras da coordenadora.

O material didático *Vamos a hablar*, usado no instituto quando foram feitas as entrevistas¹⁵, é considerado problemático na hora de ser usado por falantes nativos de variantes que não a da península. A isso acrescenta-se o tratamento dado no livro ao fenômeno da proximidade do português e o espanhol. O ideal proposto pela coordenação é aproveitar ao máximo a proximidade entre as línguas e ao mesmo tempo combater os efeitos negativos dessa proximidade em termos de aprendizagem. Essa conscientização parece ser um resultado do fato de que a proposta pedagógica do *Vamos a hablar* ressaltou excessivamente as diferenças - na tentativa de evitar a interlíngua -, o que, segundo a coordenadora, é um erro que aparentemente foi igualmente cometido em um dos cadernos didáticos elaborados pelo Instituto B.

¹⁵ A situação é a mesma que no Instituto A, a respeito da mudança de material didático, de *Vamos a hablar* para *ven*.

Vejamos quais são as opiniões dos professores a respeito desses assuntos.

4.2.2 - Análise das entrevistas com professores dos Institutos onde foi desenvolvida a pesquisa.

No Instituto A foram entrevistados 4 professores, dois originários da Argentina - embora de duas regiões diferentes, Buenos Aires e Chaco -, um do Chile (capital) e uma professora originária da capital mexicana. Serão identificados como AAP, AACH, ACh e AM respectivamente. Todos os professores entrevistados são falantes de variantes hispano-americanas do espanhol. Por essa razão apresentam o perfil adequado para minha pesquisa, sendo que, já na fase de preparação da aula, ocorre a interação de variantes da língua que se desenvolverá posteriormente graças à participação dos alunos - que recebem vários tipos diferentes de insumo lingüístico.

Quatro professores foram entrevistados no instituto B. A primeira professora entrevistada é falante nativa da variante de espanhol da Argentina, especificamente da cidade de Córdoba que, como as outras variantes regionais, apresenta traços característicos e facilmente reconhecíveis pelos falantes do Rio da Prata. As informações por ela fornecidas a respeito de atitudes e reações dos alunos são referidas a alunos do 1o. ano (não iniciantes, sendo que estudam já no 2o. nível) e do 3o. ano. A série didática usada no primeiro ano é *ven*, e a usada no 3o. ano é *Esto funciona*. A segunda professora entrevistada é falante nativa da variante de espanhol antioquenha, da Colômbia. A região de Antioquia apresenta características diferentes das do resto do país. Por exemplo, os falantes nativos desta variante usam o “*voseo*”. O trabalho é desenvolvido com alunos iniciantes. Considero importante deixar registrado que a professora saiu de seu país há 7 anos e não tem formação que contribua para uma reflexão lingüística sistemática. A terceira professora é licenciada em letras, falante nativa da variante de Assunção do Paraguai. O último professor entrevistado no Instituto B tem uma longa experiência de ensino da língua e é falante nativo da variante limenha, do Peru. Os quatro professores serão identificados como BA, BC, BPA e BPE respectivamente.

No Instituto C não houve oportunidade de entrevistar professores.

No Instituto D, onde não houve oportunidade de entrevistar a coordenação, nem de assistir a aulas, foram entrevistados 2 professores: um originário do Chile e uma professora peruana, identificados como DC e DP.

Instituto A	AAP (Argentina, Buenos Aires), AACH (Argentina, Chaco), ACH (Chile, Santiago), AM (México, Capital)
Instituto B	BA (Argentina, Córdoba), BC (Colômbia, Antioquia), BPA (Paraguay, Asunción), BPE (Peru, Lima)
Instituto C	Nenhum
Instituto D	DC (Chile, Santiago), DP (Peru, Lima)

Quadro 2: Professores entrevistados nos Institutos pesquisados. Total: 10.

Aos professores entrevistados pedimos para expor seus pontos de vista a respeito dos mesmos assuntos sobre os quais os coordenadores se manifestaram - as variantes no dia-a-dia e na sala de aula, as estratégias didáticas para trabalhar com as mesmas, os materiais didáticos usados, o perfil dos alunos. Os docentes tiveram a oportunidade de contrastar suas idéias com suas experiências diretas vivenciadas graças à interação semanal com os alunos.

a) As variantes do ponto de vista dos professores e sua atitude face a elas

O professor AAP informa que enquanto falante nunca teve preocupação alguma a respeito da existência de variantes na sua língua materna, usadas nos diferentes países do continente. A curiosidade e os questionamentos acerca do fenômeno começaram a partir do trabalho como professor de espanhol com alunos brasileiros. A intenção divulgada no Instituto é a de preservar a unidade, posição essa manifestada também quando da entrevista com o coordenador dos cursos. A partir dessa intenção de preservar a unidade, apresenta-se um dilema para os professores na hora de falar em sala de aula, pois precisam escolher uma variante. Ao mesmo tempo, reconhecem que a possibilidade de escolher é muito relativa, sendo que cada um deles já tem uma, a própria. A solução aplicada para resolver este dilema é não exigir que os alunos usem a variante do professor, direcionando-os a usar o “usual”. (A pergunta que surge a partir daqui, para quem está pesquisando, é de que forma um falante conseguiria distinguir seu uso pessoal daquilo que ele identifica como o “usual”.)

A professora AACH conclui que a opção mais adequada é adotar para o ensino a variante considerada padrão na Espanha, devido ao fato de que ela é bem compreendida

na América, embora não seja usada aqui, e que geralmente os alunos estabelecem contato com falantes cultos das variantes americanas. Assim, são trabalhados basicamente em sala de aula os modelos da península: *“tú”* e *“vosotros”* na conjugação verbal, ainda argumentando a dificuldade apresentada aos alunos pela conjugação americana de *“usted”* com a 3a. forma verbal.

O terceiro professor entrevistado, ACh, considera importante superar os preconceitos face às variantes americanas, passando cada professor a usar a sua própria em sala de aula, acrescentando inclusive o uso do *“voseo”* na conjugação verbal, por exemplo. A explicação para este tipo de inclusões é baseada em que de fato o pronome *“vos”* faz parte de variantes normativas, sendo aceito como elemento padrão em grande número de variantes americanas do espanhol. (É importante observar que o *“voseo”* não é usual no Chile, país de origem deste entrevistado.)

Foi ressaltada pelo entrevistado a importância fundamental de que o aluno conheça o léxico e a fonética de várias regiões onde se fala espanhol, pois mesmo que a pessoa não use todos os elementos apresentados em sala de aula, o fato de poder reconhecê-los lhe possibilitará uma passagem mais confortável por diferentes países e um contato fácil com diferentes pessoas.

A professora AM diz ter consciência da existência das variantes a partir do seu contato com falantes nativos de uma quantidade delas. Sua primeira reação foi simpática, receptiva e teve logo uma grande curiosidade por conhecer características dos diferentes usos - principalmente no que diz respeito ao vocabulário. No que diz respeito à interação das variantes na sala de aula, a professora diz que independentemente de constituir uma dificuldade e de aparentemente apresentar uma situação caótica, é necessário tratar a questão pela riqueza que ela implica.

A professora BA, explica que devido ao fato de que há apenas dois anos ensina espanhol, sua própria reflexão sobre o assunto das variantes é recente. É uma preocupação especial do Instituto analisar como essas variantes devem ser encaradas e ensinadas. A entrevistada aponta como curiosidade que nem os próprios falantes nativos são conscientes da dimensão das diferenças, até se depararem com elas na interação com outros falantes. Apenas a reflexão acerca do assunto, como “problema” premente na hora de ensinar, conscientiza os professores, que acabam verificando a incapacidade dos alunos para identificar diferenças que eles próprios ignoravam previamente. A professora conclui, a partir da sua própria experiência como residente no Brasil, que o aluno não possui sensibilidade suficiente para perceber elementos que só poderiam ser identificados em situações de imersão.

A professora BC tem um conhecimento direto de grande número de variantes latino-americanas, adquirido ao longo de vivências nos diferentes países, e sustenta a idéia de que é a riqueza lingüística regional que deve ser explorada. Destaca o fato de que a imersão do aluno em diferentes regiões levará cada um deles a adotar as características da variante de seus interlocutores (fenômeno da acomodação lingüística).

A professora BPA diz não ter permanentemente presente a diferenciação entre as variantes, porém destaca como distinguidor seu uso do *voseo* - característico do Cone Sul -, que reconhece como fonte de problemas para os alunos. Temos aqui uma das situações problemáticas da interação de variantes: a professora menciona uma assintonia entre o modelo veiculado pelo material didático peninsular e os exemplos fornecidos por ela mesma no uso espontâneo e cotidiano da língua. A questão se vê acentuada quando da apresentação da 2a. pessoa do plural, incluindo a forma peninsular “*vosotros*”, porém excluindo a forma americana “*ustedes*”. O *voseo* é identificado pela entrevistada como exclusivamente do Cone Sul, enquanto o uso de “*ustedes*” é atribuído “à quase totalidade da América Latina”. A entrevistada aprecia o contato dos alunos com professores falantes nativos de diferentes variantes, argumentando que isso permite uma informação mais ampla e maior possibilidade de escolha, familiaridade com os diferentes sotaques - aspecto que considera bastante confuso.

O professor BPE informa ter percebido mudanças na sua atitude a respeito das variantes, a partir do contato específico com elas em situação de ensino: ele tem incorporado na própria fala palavras que não são de uso no Peru e chamam a atenção das pessoas por ocasião das suas visitas ao país natal.

No instituto D apenas houve a possibilidade de entrevistar 2 professores, sem oportunidade de assistir às suas aulas. O professor DC não sente dificuldades trabalhando com séries didáticas desenvolvidas a partir da variante peninsular, mas disse se preocupar permanentemente por mostrar “qual é o seu castelhano real, ou seja, como se fala na tua cultura, no teu país”. Destaca que em todos os níveis - pronúncia, conjugação - explica que o “castelhano riopratense” é diferente, utilizando-se de outras formas, que ele mostra - os fonemas característicos, por exemplo. Este professor decidiu que se ele não transformar a questão das variantes num “monstro”, seus alunos também não sentirão este ponto como problemático. No entanto, mesmo não achando “nada de errado” no fato de ter de utilizar material didático baseado numa variante “estrangeira”, DC considera que o professor tem que adotar uma “atitude latino-americana”, ele não pode ser apenas chileno, ou argentino, ou uruguaio, e precisa passar aos alunos conhecimentos sobre todos os países, os costumes, a vida e a cultura dos povos.

A professora DP - falante nativa da variante da capital peruana - diz ter percebido que os alunos não têm problemas na hora de entrar em contato com as variantes americanas, embora tenha percebido mais dificuldades no contato com a variante peninsular - relata uma experiência de uma aluna excelente do Instituto que teve grandes dificuldades quando da sua viagem para a Espanha, sentiu-se rejeitada por usar uma variante que não a peninsular e voltou com sua preferência latino-americanista bem mais definida. DP tem uma opinião muito firme a respeito da questão da interação das variantes na sala de aula, considera que os professores têm que ensinar a partir das realidades próprias, “estruturais, da linguagem verbal”. Seguindo nessa linha de pensamento, ela aponta a falta de pessoas qualificadas como a razão para não ter ainda sido desenvolvido um método bom baseado nas variantes americanas. A professora explica essa ausência “talvez pela falta de integração real da própria língua”. Conclui ressaltando que hoje os professores estão efetivamente com essa preocupação.

O diferente grau de consciência sobre as variantes e as respectivas atitudes face a elas determinam a abordagem didática da questão. Vejamos como isso acontece.

b) Estratégias didáticas para trabalhar com variantes do espanhol

A partir da observação de AAP, acerca do emprego do “usual”, chegamos à conclusão de que, do seu ponto de vista, deve ser ensinado o “espanhol padrão” ibérico. O entrevistado considera como tal uma variante que seja entendida pela maior quantidade possível de falantes, e isso implica a mudança de alguns elementos próprios da sua variante, por outros usados majoritariamente na Espanha e em vários países da América (por exemplo: substituição de “vos” por “tú”, “birome” por “bolígrafo”, etc). O entrevistado baseia sua decisão na convicção de que os alunos procuram, com o aprendizado de espanhol, adquirir uma ferramenta de comunicação.

Vejamos a professora AACH. A respeito especificamente da interação de variantes em sala de aula, devido à coexistência da variante usada oficialmente na Espanha - veiculada pelo material didático - e a usada pela professora falante nativa argentina, ela resolveu basear os conteúdos de ensino na gramática. Essa solução foi considerada a mais adequada porque, na sua visão, é justamente a gramática o que todas as variantes têm em comum. Do ponto de vista da professora, se o aluno conseguir dominar a gramática, ele conseguirá usar a língua corretamente, adaptando-se às características da variante usada no país em que se encontra. Isso é possível, na perspectiva da entrevistada, porque o que mais especificamente distingue as variantes é o léxico - palavras e expressões - e a pronúncia.

Assim, a gramática do espanhol, veiculada na Gramática elaborada pela *Real Academia Española*, foi escolhida como o núcleo forte do processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa base, a professora apresenta diversos elementos da sua variante pessoal, tais como o regionalismo “vos” e algumas expressões argentinas. Ela destaca a importância de informar o aluno, procurando oportunidades de lhe apresentar as características regionais da fala. Isso no que diz respeito à questão lexical. Quanto à pronúncia, a professora aponta que geralmente cada aluno já vem com um modelo de pronúncia, que ela considera ser escolhido a partir de contatos pessoais, seja com a família, com amigos ou por ocasião de viagens, porém de forma inconsciente. Aparentemente, do seu ponto de vista, o contato com os professores falantes de diferentes variantes não provoca mudanças importantes na pronúncia dos alunos que, se não tiverem chance de contato direto com falantes nativos de espanhol antes de chegar aos cursos, na maioria das vezes adotam a pronúncia do seu primeiro professor. Assim, a influência primeira seria tão marcante, que a exposição às outras pronúncias - tanto dos professores quanto as registradas nas fitas incluídas nas séries didáticas - serviria apenas como informação importante para o aluno, porém sem modificar suas escolhas anteriores.

A partir da sua avaliação das variantes, a proposta de ACh é trabalhar o uso, visando seu reconhecimento. Nessa altura, o professor sugeriu que metodologicamente poderia ser interessante mudar a nomenclatura, deixando de lado a especificação das variantes, e falar simplesmente em espanhol.

Essa é justamente a proposta no Instituto A: evitar a pretensão separatista e apresentar, no decorrer dos anos, um amplo leque de variantes do espanhol. Dessa forma, os alunos se conscientizam da existência das variantes, familiarizando-se com os diversos usos, escolhendo uma variante de acordo com seus interesses particulares, porém com ampla informação sobre as outras, permitindo o reconhecimento de todas elas.¹⁶

A professora AM diz que apresentar as variantes ao aluno é não apenas inevitável -

¹⁶ Durante as entrevistas, perguntei aos professores se perceberam alguma mudança na variante de espanhol falada espontaneamente por eles, a partir do fato de começar a ensinar espanhol a falantes de português. No caso do professor chileno entrevistado, chamou-me a atenção que o professor observasse não ter mudado características da sua variante nativa, e simplesmente perceber em si mesmo um esforço por falar mais devagar, articulando todos os sons. É interessante apontar que a fala dos chilenos é muito rápida e o fim das palavras costuma ser ainda menos ouvido que nas outras variantes (ver sub-título “Descrição fonológica” no capítulo 2). No entanto, parece-me que esse é um tipo de modificação diferente

devido ao fato de que eles terão, ao longo dos anos de curso, professores falantes nativos de diversas variantes -, mas também desejável. Considera que a questão deve ser encarada com muito cuidado no nível básico onde ela dá aulas, porque os alunos não percebem e nem imaginam a existência das variantes. Por essa razão o professor precisa avisar dessa existência e tentar formar atitudes de adaptação nos alunos - por exemplo, a possibilidade de se adotarem diferentes pronúncias para /ll/. Segundo AM, o professor deve também cumprir seu papel tranquilizador junto aos alunos, alertando-os de que irão entender todas as variantes que lhes forem apresentadas, porém precisam, no plano pessoal, fazer uma escolha e adotá-la homogeneamente.

A professora percebe que no nível Básico I, a ignorância do fenômeno evita confusões - os alunos têm informação, mas sua pouca experiência torna as manifestações das variantes imperceptíveis. Já no Básico II, os alunos começam a perceber por si mesmos a existência das variantes e isso cria uma inquietação, porque se aproxima a hora de fazer uma escolha. Como estratégia, a professora usa a sua variante materna, explicando suas características, e anunciando a existência das outras variantes, que os alunos experimentarão com os outros professores.

No primeiro caso investigado no Instituto B, a professora BA adota a posição de que para lidar com os fatos é preciso usar os conteúdos apresentados nos livros e fitas como material didático, mas na hora de interagir com o aluno, a professora “escolhe” ensinar a partir da posição de onde fala, ou seja, a partir da sua variante nativa.

Na experiência desta professora, os alunos adotam a variante usada pelo professor como modelo, com exceção daqueles que têm experiências ou algum interesse particular pela Espanha. Como consequência dessa adoção da variante da professora como modelo, os alunos do instituto - onde a maioria dos professores são uruguaios e argentinos - estão familiarizados com o *voseo*, o *yeísmo* e o *seseo*.

Quanto ao ensino das formas de tratamento formais e informais, a professora explica que o uso de *tú* em sala de aula representa um esforço grande da parte do professor, embora depois de dois anos de prática, o costume já esteja estabelecido. Os alunos provenientes de famílias espanholas costumam usar *vosotros* no começo do curso, mas

daquele praticado pelos professores em geral, que acabam adotando algumas características da variante espanhola - que, embora todos os depoimentos tentem tirar do seu lugar privilegiado, de fato continua sendo considerada como o espanhol “correto” e não apenas como mais uma variante da língua. A decisão de falar mais pausadamente poderia ter lugar em qualquer circunstância de ensino, onde o professor faz um esforço por ser claro (o chamado “professorês”). Assim, seria essa uma mudança devida ao contexto da sala de aula de língua, e pouco teria a ver com a hierarquização entre variantes.

acabam perdendo essa forma, que trocam por *ustedes*. De fato, o livro didático usado em sala de aula apresenta apenas a primeira forma (*vosotros*), mas no dia a dia, os alunos costumam escolher o uso do professor.

A maior preocupação da professora no decorrer do curso é fazer um esforço para orientar o aluno em direção à homogeneidade de uma variante, tentando conseguir que depois de se fazer a opção por uma variante, ela seja mantida.

A segunda entrevistada no Instituto B, BC, não informou a aplicação de estratégia alguma a respeito deste ponto. A pergunta foi respondida a partir da anterior: os alunos adotam o modelo apresentado pelo professor - o fato de a turma ser composta por iniciantes deve ser levado em conta.

A professora BPA opta por explicar aos alunos as diferenças entre o espanhol da Espanha e o da América; no caso específico de alunos que pedem para aprender “o espanhol da Espanha” ainda depois de ter informado que seu objetivo ao aprender espanhol é dinamizar os contatos com parceiros industriais e comerciais argentinos, a entrevistada explica aos alunos que a forma *vosotros* por exemplo, não é a usada por seus interlocutores. BPA informa de dificuldades dos alunos nesse sentido.

O entrevistado BPE diz evitar regionalismos na sala de aula, excetuando alguns “muito importantes” ou nas ocasiões em que os alunos contribuem com dados particulares, produto do seu contato com a língua fora do Instituto. O professor destaca o caso do uso de *vosotros*; nesse caso ele explica aos alunos a situação nos 22 países falantes de espanhol na América, baseando-se nesse fato para usar *ustedes* na aula, como forma de tratamento da 2a. pessoa do plural. No entanto, por considerar o *voseo* um regionalismo mais circunscrito, opta por não ensiná-lo, embora explique como funciona e qual região se utiliza dele. No caso particular do *voseo* acrescenta-se nesse exemplo o fato de que não é uma característica da variante nativa do professor, ou seja, para BPE o *voseo* é tão desconhecido quanto o uso de *vosotros*; notamos aqui um alto grau de homogeneidade nas opções, já que o professor descarta os regionalismos que ele não domina, sem sentir-se mais ou menos comprometido pelo fato do regionalismo em questão ser peninsular ou americano. Chama a atenção, porém, a observação do entrevistado: os professores argentinos e uruguaios também não ensinam o *voseo* - cabe acrescentar que a informação corrente é que esse é um regionalismo restrito apenas ao Rio da Prata, informação que vimos anteriormente não é exata (seção 4.2.3).

No último instituto pesquisado, a professora DP menciona como estratégia para lidar com as variantes, a permanente impregnação de tudo que acontece no cotidiano da aula, na variante do professor, aproveitando o intenso intercâmbio oral que tem lugar durante a sessão.

A estratégia do professor DC é apresentar sempre duas ou três variantes simultaneamente: a veiculada pela série didática, a do professor e mais duas ou três com as quais os alunos têm - ou provavelmente terão - mais contato - Rio da Prata, Colômbia, México. DC costuma encarar a interação das variantes do espanhol como a interação das variantes do português no Brasil, e assim explica o fenômeno aos seus alunos: chama a atenção para o fato de se falar diferente em São Paulo, no Rio e em Salvador. O professor insiste na necessidade de se colocar tudo de uma forma “natural”.

Vemos assim que os professores se defrontam permanentemente com o fenômeno da interação das variantes: a nativa própria de cada um e a veiculada pelas séries didáticas utilizadas. Essa interação permanente tem como resultado uma avaliação do mencionado material didático, que veremos a seguir.

c) Avaliação do material didático pelos professores

Chegada a hora de comentar os materiais didáticos utilizados, o professor AAP considera que um livro didático que apresenta apenas uma das variantes de espanhol é sem dúvida um material muito restrito. O entrevistado sustenta que, em sendo todas as variantes igualmente válidas, o objetivo é apresentar aos alunos um amplo leque de possibilidades, pois quantas mais eles conhecerem, mais capacitados estarão para entender mais espanhol. E essa possibilidade de ampliar o entendimento é viável porque, na sua ótica, a diferenciação maior aparece no âmbito do léxico. Assim, é a variante léxica, segundo AAP, que precisa ser enfatizada. É importante lembrar aqui as considerações feitas por Celada acerca do perigo de se deixar seduzir pelo afã onipotente que levaria à tentativa de elaborar séries didáticas que acabariam sendo coleções infinitas de casos particulares e exemplos locais. Essa opção não é sinônimo de maior familiarização com as diferentes culturas e pode acabar sendo um esforço estéril no que diz respeito à conscientização da existência das variantes, pelos alunos.

A entrevista com o professor ACh revelou que o desejo não é que o material didático básico abranja todas as possibilidades, nem que cada professor domine todas as variantes. Pelo contrário, ele considera que cada material didático deve apresentar uma variante coerentemente usada, e que cada professor trabalhará espontaneamente com sua variante materna. Dessa forma, depois de alguns anos de estudos, os alunos terão uma importante experiência e convivência com a língua aprendida.

A partir da preocupação com a questão da interação de variantes, discutida ativamente no instituto B, surgem as dificuldades vindas do fato de estar usando uma série didática desenvolvida na Espanha. A primeira entrevistada, BA, informa que os professores

falantes nativos de variantes americanas sentem dificuldades ao trabalhar com uma série didática que apresenta todos os traços característicos da fala peninsular. A partir do seu depoimento, é muito difícil para o professor falante nativo de uma variante “estrangeira” reconhecer aquilo que para ele é “desconhecido”. Essa situação se reflete numa dificuldade na hora de ensinar.

A conveniência de um material didático específico elaborado a partir das variantes latino-americanas é justificável segundo a professora, com vistas a satisfazer a demanda dos alunos. Os objetivos do ensino continuariam os mesmos, e de certa forma seria “entrar no mesmo universo por uma outra porta”. De fato, segundo ela, os materiais didáticos espanhóis não impõem a variante considerada padrão na Espanha, e é essa característica a que permite que os alunos adotem o modelo de fala apresentado pelos professores. Assim, a conclusão da entrevistada é que o objetivo é simultaneamente único e múltiplo.

A partir da experiência da segunda professora, BC, o material didático usado, proveniente da Espanha, não tem qualquer influência sobre os alunos, que costumam adotar o modelo apresentado pelo professor.

A professora BPA afirma não existir um livro completo. Como parâmetro de tal livro ela tem os materiais didáticos para o ensino do inglês, explicando o fenômeno devido à mais longa tradição de ensino dessa língua. Dentre as possibilidades limitadas que diz estarem ao alcance, BPA destaca a contribuição de *ven* - que ela utiliza em suas aulas do curso intensivo - devido à apresentação de dados sobre as variantes americanas do espanhol, importante na avaliação da professora, porque os professores têm idéia limitada a respeito das numerosas opções lexicais. A avaliação de *ven* é positiva devido a que os exercícios são considerados interativos, não mecânicos. Há, porém, uma crítica à apresentação das estruturas gramaticais, pouco clara e que não oferece ajuda aos professores, na hora de explicar. A entrevistada informa o uso da série *Espanhol 2000* - três volumes, desenvolvidos na península ibérica - como material didático de apoio. BPA critica os exercícios propostos em *Espanhol 2000* por serem muito mecânicos e não oferecerem aos alunos a chance de raciocinar; no entanto, preza a apresentação dos elementos gramaticais nesta série, que inclui quadros sinóticos “bem resumidos e muito completos”, contendo as exceções e sua explicação - necessária na medida em que os professores, às vezes, “não conseguem explicar algumas características gramaticais da língua”.

O professor BPE aponta alguns erros lexicais veiculados pela série didática *ven*, nas seções de informação sobre as variantes americanas; alguns desses erros foram

previamente registrados (seção 4.1.3) a partir da análise do material didático feita para este trabalho, assim como graças à contribuição do artigo de Santos, Cruz e Ortiz. Essa observação leva à constatação, por parte do entrevistado, da questionável conveniência de que um material didático totalmente elaborado na Espanha tente abranger características de variantes longínquas. A partir de ter descoberto imprecisões acerca da variante conhecida, o professor desconfia das outras informações, que ele receberá como certas mas podem de fato estar erradas.

A estratégia didática adotada pelo entrevistado para evitar os regionalismos é basear o ensino na gramática. BPE diz que os erros comunicativos são muitos, inclusive na fala dos nativos, porém o caminho da gramática revela-se mais seguro, uma vez que as diferenças regionais aparecem geralmente expressas no léxico e na pronúncia. Perguntado pelos alunos na sala de aula, o professor indica o volume primeiro, nível elemental, da série didática *Español 2000*, como guia gramatical adequado - coincidindo com o depoimento da professora BPA.

A professora DP informa ser uma ativa leitora de outros materiais didáticos, com enfoques diferentes daquele da série utilizada na instituição onde trabalha. Informa ter encontrado material de origem mexicana, do qual só viu o segundo volume e gostou, embora a experiência de alguns alunos com ele não tenha sido positiva.

O entrevistado DC diz complementar o material básico - *ven* - com exercícios paralelos, “enriquecendo” a série didática e modificando também a dinâmica, porém acompanhando as funções apresentadas pelo livro, “até o fim”. A partir dessa base, DC adota outros tipos de textos, dependendo do nível dos alunos e das preferências da turma e dele mesmo. Seu interesse especial pela literatura e folclore latino-americanos faz com que permanentemente recorra a textos que o aluno “jamais encontraria num livro de gramática ou um livro mais formal”. O professor pressupõe que essa iniciativa complica um pouco a situação de ensino, mas vale a pena pela riqueza que isso traz aos alunos, que gostam desse tipo de atividades.

A razão principal que DC aponta para a ampliação do material é que a questão não se reduz a ensinar a língua; é necessário ensinar a cultura, no contexto da realidade da turma - se a turma estiver com interesses mais direcionados para o Mercosul, tudo deve ser encarado com esse pano de fundo.

O conjunto dos professores constitui um dos grupos que vivencia a interação das variantes. Sob sua orientação, os alunos também convivem com o fenômeno, e isso é o que veremos na seção seguinte.

d) Perfil dos alunos e como eles lidam com as variantes, a partir da perspectiva dos professores

Em primeiro lugar foram feitas as entrevistas no Instituto A. A professora AACH vem percebendo, em primeiro lugar, um aumento enorme da quantidade de alunos a partir do processo de integração deslanchado pela criação do Mercosul. Na sua experiência, os alunos que procuram aprender espanhol são geralmente motivados por razões de trabalho ou por afinidades pessoais - amigos e/ou família falantes nativos de espanhol. Segundo a entrevistada, o fato de a maioria dos alunos ter um padrão alto de escolaridade faz com que eles cheguem curiosos acerca da questão das variantes, porém sem preconceitos.

Pessoalmente, considero que esta idéia é uma projeção que os alunos brasileiros fazem a partir da situação existente entre as variantes de português faladas no Portugal e as variantes faladas no Brasil. A partir daí, a princípio, eles estabeleceriam um paralelo para a situação das variantes do espanhol, e só depois passariam a perceber que cada país contribui com traços característicos, muitas vezes repetidos em lugares mutuamente distantes.

Considerando-se esse perfil de alunos, as influências mais marcantes são das variantes do Rio da Prata e da Espanha. O fato de o Brasil ter fronteira comum com Argentina e Uruguai possibilita um intercâmbio intenso no plano turístico e comercial, pondo em contato brasileiros e falantes nativos da variante do Rio da Prata. A entrevistada também nota uma influência da variante espanhola, proveniente amplamente das famílias dos alunos. Uma novidade surgida nos últimos anos, a partir do projeto de integração da região do Cone Sul, é a demanda de alguns alunos por aprender “o espanhol do Mercosul”, que seria de fato o jargão próprio de uma área de atividades - comerciais e empresariais - e não exatamente a variante de uma região geográfica. Essa observação da professora dá uma idéia do ponto a que chega a identificação, por parte da população, da integração como um fenômeno preponderantemente empresarial e comercial.

Do seu lado, o professor AAP percebe que os alunos raramente têm consciência da existência de variantes do espanhol e mostram preconceitos, preocupam-se com o que é “errado”, identificando esses erros como típicos das variantes americanas. Nesses termos, pretendem aprender a variante usada na Espanha, que seria a “correta”, evitam o uso de “vos” - tipicamente americano - e outros elementos similares.

Vemos que nesse ponto, os depoimentos de ambos os professores argentinos apresentam informações bem diferenciadas, quase antagônicas.

O professor ACh informou que percebe o preconceito generalizado que supõe ser a

variante de espanhol usada na Espanha a “correta”, embora, pessoalmente, ele considere o uso peninsular também um regionalismo. A ignorância desse fato é o que leva as pessoas a se referir aos usos americanos como “americanismos”, enquanto desvios do espanhol padrão, sendo que ninguém faz referência aos “espanholismos”.

Ao refletir acerca da pronúncia adotada pelos alunos, o professor concluiu que, depois de se acostumar com as diferentes pronúncias apresentadas pelos diversos professores no decorrer dos anos, o aluno faz uma síntese a partir da qual adotará uma pronúncia específica. Paralelamente, a partir da sua experiência docente, ele nota um interesse cada vez maior, da parte dos alunos, por conhecer as diferentes variantes.

A professora AM nota uma certa ansiedade dos alunos na hora de descobrir - no nível Básico II - e começar a identificar as variantes, porém em níveis mais avançados a ansiedade transforma-se em curiosidade por adquirir familiaridade com a maior quantidade possível delas. Segundo ela, a reação geral é positiva e receptiva.

Em segundo lugar, foram feitas as entrevistas no instituto B. Segundo a primeira entrevistada, professora BA, os avanços em termos de hierarquização e respeito cultural, produto dos avanços na integração latino-americana devidos ao Mercosul, provocaram uma superação importante dos preconceitos a respeito das variantes locais de espanhol, embora ainda persistam traços de atitude da parte dos alunos, considerando essas variantes locais como “dialetos” - no sentido leigo de “códigos de segunda categoria”.

A política didática do instituto B estabeleceu o não uso do pronome *vos*, tentando evitar o ensino de um “regionalismo”. No caso particular da professora entrevistada, ela se auto-identifica *yeísta*, e reconhece que esse traço fonético provoca algumas confusões em termos de ortografia para os alunos. É importante apontar que este tipo de confusão é comum no ensino de 1o. grau nos países falantes de espanhol do Rio da Prata, e constitui um erro ortográfico freqüente no desempenho escrito dos falantes nativos adultos da região.

A professora BA nota um certo incômodo da parte dos alunos acostumados a ouvir espanhol do Rio da Prata (por motivos de trabalho), chegada a hora dos exercícios de compreensão auditiva, trabalhados com pronúncias espanholas. Segundo o depoimento de BA, curiosamente, não são apenas os alunos adultos os que sentem estranhamento pelas fitas espanholas; os adolescentes, acostumados a interagir com amigos latino-americanos, também acabam tendo dificuldades quando se defrontam com pronúncias que não lhes são familiares. E o estranhamento se manifesta também em outros aspectos, como por exemplo, a conjugação verbal. Segundo a entrevistada, todos os estudantes que aprenderam espanhol de forma assistemática, a princípio, solicitam a conjugação

com *vos* como 2a. pessoa do singular, para complementar os exemplos com *tú* que aparecem no material didático. Como a proposta veiculada por *ven* é maciçamente organizada a partir da variante considerada padrão na Espanha, os alunos cujo único contato com a língua é o instituto B, podem chegar até o fim do curso sem saber que *vos* existe como 2a. pessoa do singular. É importante destacar que, por ocasião de outras entrevistas para esta mesma dissertação, depoimentos similares foram produzidos por professores de espanhol formados na USP na década de 70.

A conclusão da entrevistada é que a situação é de extrema dependência do aluno com relação ao professor, registrando-se inclusive casos em que alunos que em sala de aula usam a pronúncia modelo do professor, mudam para a variante peninsular apresentada pelas fitas didáticas quando respondem a perguntas acerca da Espanha.

A avaliação geral de BA é que a sua própria influência é bem mais marcante do que a dos materiais usados para ensinar, ao ponto de seus alunos serem todos *yeístas* - com *rehilamiento* (pronunciam [ʝ]) e até aspiram o /s/ - característica latino-americana). Esses traços “emprestados” pelos alunos acabam sendo esquecidos mediante o contato com outros professores, em cursos posteriores. Na prática, a entrevistada comprova que os alunos mais interessados nos traços e cultura peninsulares cultivam-se por si mesmos nessa variante. Da mesma forma, aponta que se o material didático espanhol constituísse um obstáculo, os alunos em geral não falariam como seus professores, que é o que de fato fazem. Além do mais, ela não percebe a ocorrência de contaminação entre as escolhas individuais, e cada um usa aquilo que conhece.

Segundo a entrevistada, a conscientização da parte dos alunos acerca da existência de variantes da língua acontece no decorrer dos anos, e a coexistência de variantes não é colocada no começo, já que há uma ignorância do fenômeno, da parte de quem não conhece a língua-alvo.

O fato de os alunos da segunda entrevistada, professora BC, serem iniciantes impede, segundo ela, qualquer reconhecimento das variantes por parte deles. No entanto, a professora nota uma clara focalização dos estudantes em direção à Argentina, devido ao intenso intercâmbio de pessoas entre o Brasil e aquele país, principalmente depois da criação do Mercosul.

A professora BPA percebe uma demanda dos alunos por aprender “o espanhol da Espanha”, que eles consideram ser o correto - segundo a entrevistada -, embora seus contatos reais sejam em grande medida com falantes da região do Cone Sul. BPA observa que a situação contraditória relatada parece provocar uma certa ansiedade nos alunos. Contudo, BPA aponta que, de fato, a existência das variantes só é notada

pelos alunos em estágios mais avançados, particularmente no que diz respeito às formas de tratamento e os traços suprasegmentais. A entrevistada nota também que os alunos adotam espontaneamente o uso do professor, “que sempre explica as opções diferentes nos diversos países” e exerce sua influência durante quatro meses. No caso dos alunos vindos de outros Institutos, com experiência com professores peninsulares, geralmente há um pedido de conservar a variante peninsular, o que é respeitado.

O professor BPE percebe uma falta de informação generalizada entre os alunos, que costumam perguntar se a língua falada no Instituto é castelhano ou espanhol; uma vez oferecida a explicação pelo professor, eles declaram preferir “o espanhol da Espanha”. O entrevistado explica a demanda pela presença maciça da Espanha enquanto divulgadora quase única da língua, menciona estratégias de marketing e qualifica a situação como criadora de falsas expectativas. A avaliação de BPE a respeito desse assunto é muito firme: “se eu elaborasse um material didático que anunciasse explicitamente seu vínculo com a variante e a cultura peruanas, as pessoas não se interessariam por estudar a língua”. O professor argumenta que não são apenas os alunos que não refletem nem estão concientizados acerca do tema das variantes, mas também a maioria dos professores; e acaba concluindo que seria exigir muito dos alunos pretender que dominassem todos os aspectos dessa questão.

Surge, no entanto, uma observação que parece decisiva para mudar o curso da situação: BPE percebe que os alunos que viajam para países da América Latina, voltam informando ter tido um contato muito frutífero, a partir do qual passam a optar pelo uso de alguma das variantes americanas com que continuarão tendo um contato vivo - embora com algumas delas sintam mais dificuldade do que com outras e embora as variantes dos países do Mercosul gozem, junto com a da Espanha, das preferências gerais.

Nota-se uma diferença marcante entre a situação deste instituto, quanto à abordagem da questão em estudo, e a situação no instituto A. O fato de o instituto B ser orientado a partir de uma perspectiva proveniente do Rio da Prata provoca uma conscientização mais generalizada do fenômeno da interação de variantes enquanto “problema” na hora de ensinar. Claramente, uma coisa é falar de interação de variantes numa instituição embasada na cultura espanhola, onde a língua é ensinada com material didático elaborado na Espanha, e uma outra muito diferente é a reflexão acerca da questão numa instituição que, usando material didático desenvolvido a partir de uma visão espanhola, é orientada com base numa outra cultura.

Os depoimentos coletados no instituto D não poderão ser contrastados com a prática dos entrevistados, devido à falta de autorização da coordenação para assistir às aulas.

DP informa que os alunos chegam ao instituto expressando claramente o desejo de se comunicar com os vizinhos americanos. Essa predisposição ajuda, segundo a professora, na hora dos exercícios de compreensão de linguagem oral, durante os quais os alunos se mostram bem mais receptivos perante as variantes americanas, em comparação com a variante peninsular - que segundo ela, inspira reações de indiferença e até de frustração da parte dos alunos. Simultaneamente, a entrevistada nota uma pretensão de dominar a variante veiculada pela série didática - *ven* - por ser esse o modelo proposto pelo Instituto e a mídia, ambos orientados em direção à península.

A avaliação desses depoimentos resultaria muito enriquecida se houvesse a possibilidade de estabelecer contato direto com os alunos, já que isso permitiria contrastar as impressões da professora com as dos alunos - sendo que as da primeira parecem em certa medida contraditórias¹⁷.

O professor DCh informa que os alunos se mostram curiosos perante o leque de variantes e solicitam explicações e detalhes. O entrevistado facilita as informações solicitadas, recorrendo principalmente a textos encontrados ao longo das suas reflexões pessoais e adota a atitude antes mencionada, de não superestimar a questão da interação, com a finalidade de evitar situações insuperáveis para os alunos. DCh tem por objetivo oferecer aos alunos elementos para que tenham plena liberdade na hora de adotar uma variante peninsular ou americana.

Conforme previamente mencionado, os pontos de vista dos professores a respeito das variantes e sua interação têm interesse na medida da sua repercussão no processo de aprendizagem da língua pelos alunos. É importante, a seguir, conhecer quais são os interesses e objetivos que orientam o aprendizado dos adultos brasileiros que hoje se dirigem aos institutos particulares de ensino de espanhol.

4.2.3 - A perspectiva dos alunos em relação à língua aprendida e suas variantes

Um questionário foi proposto em 3 dos institutos pesquisados, em 8 turmas no total - três de iniciantes, três de intermediários e duas de avançados. As 4 perguntas foram

¹⁷ Foi no Instituto D que foram proibidos os contatos com alunos e professores, não sendo possível entrevistar a coordenadora, nem assistir às aulas dos professores entrevistados antes da mencionada proibição.

colocadas em espanhol e não houve solicitação explícita de alguma língua em particular para responder:

- 1) *¿Cuáles son sus objetivos al aprender español?*
- 2) *¿Por qué eligió aprenderlo en el Instituto X?*
- 3) *¿Qué contactos tiene con esta lengua fuera del Instituto?*
- 4) *¿Hay alguna región donde se hable español que le despierte más curiosidad que otra? ¿Por qué?*

O objetivo da primeira pergunta é confirmar ou não a tendência atual que leva as pessoas a aprender espanhol com objetivos profissionais - comerciais. A segunda visa detectar a existência de uma preferência por alguma variante em particular ou por um enfoque peninsular ou americano, já que os institutos pesquisados são claramente orientados em uma ou outra direção. Com a terceira pergunta pretende-se verificar se a opção por um instituto determinado coincide com a experiência cotidiana do aluno com o espanhol, e ao mesmo tempo pode servir para ratificar a resposta à primeira pergunta. A quarta pergunta visa conhecer a atitude dos alunos perante as variantes - lingüística e culturalmente.

Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora aos alunos já reunidos na sala de aula, antes de começarem a trabalhar. Na ocasião foi explicada a finalidade do questionário no contexto do trabalho de pesquisa, destacando que o assunto era a interação das variantes do espanhol em situação de ensino. No Instituto B os alunos responderam imediatamente, enquanto que nos Institutos A e C, os questionários permaneceram com os alunos durante uma semana.

Vejamos a quantidade de alunos pesquisados e suas escolhas de língua para responder:

	Nivel	espanhol	português	total
Instituto A	iniciantes	3	8	11
	intermediários	2	5	7
	avanzados	4	2	6
Instituto B	iniciantes	0	4	4
	intermediários	2	2	4
Instituto C	iniciantes	5	2	7
	intermediários	6	0	6
	avanzados	4	0	4

Quadro 3: Questionários respondidos pelos alunos em espanhol e português.

No Instituto A, os alunos dos primeiros níveis mostram uma preferência por usar sua língua materna para responder por escrito a perguntas colocadas em espanhol, enquanto os avançados se distribuem equitativamente na escolha da língua. No Instituto B, os iniciantes se revelam inseguros na hora de responder, optando todos pelo português, enquanto que os intermediários se dividem em partes iguais entre os que usam a língua materna e a língua estrangeira. No Instituto C, apenas parte dos iniciantes - menos da metade - recorreram ao português, enquanto todos os alunos dos níveis intermediário e avançado responderam em espanhol.

Os alunos do Instituto C parecem ser os mais dispostos a utilizar o quanto antes a língua que estão aprendendo. O panorama dos objetivos que levam os alunos a querer aprender espanhol pode contribuir para dar uma idéia de quais são as urgências dos estudantes a respeito da língua. Quais são os objetivos de estudo desses alunos que efetivamente aproveitam todas as oportunidades possíveis para utilizar o aprendido?

Primeira pergunta	Instituto A	Instituto B	Instituto C
falar/escrever fluentemente/interesse nos países falantes de espanhol ¹⁸	6	1	13
viagem	5	2	2
família	4	0	0
trabalho	16	6	11
Mercosul ¹⁹	4	1	2
hobby/gosto /antigo desejo/sonho	9	3	3

Quadro 4: Objetivos dos alunos ao aprender espanhol

Vemos no quadro 4 que os objetivos mais mencionados são aplicar a língua com fins profissionais, e falar e escrever fluentemente em espanhol. O objetivo de falar e escrever

¹⁸ As respostas "falar fluentemente/interesse nos países falantes de espanhol" foram classificadas separadamente das correspondentes a "hobby/gosto/antigo desejo/sonho" porque os alunos não expressam explicitamente um interesse puramente cultural ou de curiosidade, o que abre espaço para se pensar que podem ter interesses profissionais, embora não os manifestem.

¹⁹ As respostas "trabalho" e "Mercosul" foram separadas porque a questão "Mercosul" interessa especialmente, devido aos depoimentos dos coordenadores dos institutos; vários dos alunos que mencionam "trabalho" mencionam também "Mercosul".

fluentemente na língua estrangeira é o objetivo mais apontado pelos alunos do Instituto C, que são justamente os que mais se empenharam em mostrar seu domínio da língua escrita, respondendo maciçamente em espanhol ao questionário. Um outro dos objetivos principais nesse instituto é se preparar para contatos com falantes nativos.

Os alunos do Instituto A parecem já estar precisando do espanhol profissionalmente, além de precisá-lo para viagens e recorrer a ele por motivos afetivos - hobby, gosto, antigo desejo ou sonho. Os mesmos objetivos aparecem como principais para os alunos do Instituto B.

As diferentes motivações - profissionais, afetivas - podem contribuir para explicar a opção por um ou outro instituto em particular para se aprender a língua. Vejamos quais são as razões argumentadas para explicar as preferências.

Segunda pergunta	Instituto A	Instituto B	Instituto C
Indicação amigos/ex-alunos/ Consulados	6	4	7
A empresa paga	1	0	1
Melhor instituto/excelente/conceituado	14	2	5
Proximidade de casa/horários convenientes	2	5	1
Metodologia	1	0	5
Diploma de proficiência	6	0	0
Tradição/Espanhol	1	0	0
Professores americanos	1	0	0

Quadro 5: Razões da opção por um determinado Instituto

A conceituação e a tradição do instituto A, juntamente com sua ligação com a Espanha - “origem e berço da língua”, como anotado por uma aluna -, dão preferência a essa instituição mais antiga. A metodologia inovadora do Instituto C é mencionada como uma das preferências pela escola que de fato oferece uma metodologia própria, com traços marcadamente específicos - tais como abrangência de todas as variantes da língua e material didático desenvolvido visando falantes nativos de português.

Os alunos do Instituto A, cujo objetivo primário é profissional, e que têm como objetivos secundários para estudar espanhol o fato de ter familiares falantes da língua ou argumentam que o espanhol constitui para eles um hobby, gosto, antigo desejo ou sonho, escolhem aprender num instituto selecionado por ser “excelente”, “muito bem conceituado”.

Os alunos mais interessados em falar e escrever fluentemente em espanhol, além de manifestar interesse pelos países falantes de espanhol em geral, e de precisar da língua com fins profissionais, declaram ter escolhido o Instituto C por indicações pessoais e pela metodologia utilizada no ensino - argumento que não é usado no caso das outras duas instituições.

Perante o alto índice de respostas destacando os interesses profissionais, vejamos quais são os contatos dos alunos com o espanhol fora da escola, tentando verificar se eles já estão atualmente utilizando o espanhol no trabalho ou essa possibilidade é principalmente uma perspectiva futura.

Terceira pergunta	Instituto A	Instituto B	Instituto C
Família/Amigos	12	3	6
Estudos/Trabalho ²⁰	11	2	6
TV/Leitura/Música/Correspondência	7	1	8
Viagens	2	3	1
Só escola	1	0	3

Quadro 6: O contato dos alunos com a língua estudada.

Os alunos do Instituto A utilizam a língua aprendida principalmente em intercâmbios com familiares e amigos, assim como para fins de estudo e de trabalho. Apenas um entrevistado tem como único contato a escola, sem recorrer a meios que poderiam substituir parcialmente a falta de pessoas com quem conversar em espanhol e que ao mesmo tempo contribuem com informações culturais - TV, leitura, música.

No Instituto B, os alunos utilizam o espanhol por ocasião de viagens e para contatos familiares e de amizade. Mediante o uso profissional e recorrendo a TV, leitura e música, todos os pesquisados neste Instituto mantêm um contato extra-institucional com a língua que estão aprendendo.

A maioria dos alunos do instituto C usufruem tanto de contatos não pessoais com a língua - os mencionados TV, leitura, música -, como recorrem a ela para intercâmbios profissionais e sociais. No entanto, comparativamente com as outras instituições, há aqui vários alunos cujo único contato com o espanhol acontece institucionalmente.

²⁰ Os entrevistados que especificam, fazem menção aos países do Mercosul.

Os objetivos, as experiências e as opções por uma ou outra instituição também estão embasados na consciência, na curiosidade e nas expectativas dos alunos a respeito das diversas regiões onde se fala espanhol. Vejamos quais foram as respostas à quarta pergunta.

Quarta pergunta	Instituto A	Instituto B	Instituto C
Espanha	12	4	6
América	3	1	4
Espanha e América	8	1	2
Indiferente	1	1	2
Mercosul	0	0	2

Quadro 7: Curiosidade dos alunos a respeito das regiões onde se fala espanhol

A Espanha como ponto de referência continua majoritária, embora o direcionamento para esse país seja menor no Instituto C, que utiliza materiais desenvolvidos com base nas variantes americanas. Um interesse alto por diversas regiões é marcante no Instituto A.

Chama a atenção a baixa frequência de respostas indicando um interesse específico pelos países integrantes do Mercosul, já que a focalização nessa região foi argumentada por coordenadores e professores do curso como a razão principal pelo aumento da demanda por cursos de espanhol em São Paulo nos últimos 5 anos.

4.2.4 - Resumo da análise das entrevistas realizadas com coordenadores e professores e do questionário aplicado aos alunos.

a) As coordenações

O direcionamento da política de ensino no Instituto A visa investir no processo de globalização, ressaltando a unidade dentro da diversidade. Simultaneamente, é importante o destaque dado aqui ao importante papel do espanhol hoje no mundo. O principal material didático utilizado é a série *ven*, opção explicada pela coordenação com base na longa tradição da Espanha na matéria. Os professores contratados no Instituto A são nativos do Brasil, da Espanha e da América Latina, o que contribui para a instauração do espírito de globalização imperante atualmente - de acordo com o

depoimento registrado -; dessa forma, os alunos entram de fato em contato com a realidade do espanhol hoje.

Entretanto, o Instituto B se concentra no objetivo de contribuir com a integração regional em termos culturais e sociais, para conseguir que a mencionada integração não resulte restrita aos âmbitos político e econômico. Neste Instituto também utiliza-se principalmente a série *ven* como material didático, embora sejam informadas algumas dificuldades decorrentes do uso de material espanhol para ensinar a alunos cujos objetivos imediatos incluem se relacionar profissionalmente com os países vizinhos do Brasil. A essa dificuldade, acrescenta-se que os professores falantes nativos de espanhol contratados pela instituição são todos latino-americanos, ou seja, trabalham com material didático que veiculiza uma variante que para os docentes é “estrangeira”. Como forma de amenizar as dificuldades na interação das variantes na sala de aula, foram estabelecidos alguns critérios visando homogeneizar, com fins didáticos, a língua usada pelo conjunto dos professores. Essa atitude, porém, faz surgir uma auto-crítica: a de se estar ensinando uma língua inexistente. A situação instalada favorece a necessidade de ter acesso ou até mesmo de se desenvolver algum outro tipo de material mais adequado à situação.

O Instituto C investe na importância dos intercâmbios comerciais, tecnológicos e culturais do Brasil com países falantes de espanhol e nas oportunidades futuras para os falantes estrangeiros da língua, exemplificando com o papel do espanhol hoje nos Estados Unidos. Esta é a única instituição pesquisada onde se utiliza um material didático próprio, elaborado no Brasil, com a intenção de abranger todas as variantes do espanhol equilibradamente. Os professores contratados, por sua vez, são falantes nativos de variantes latino-americanas. A coordenação transmite a idéia de que a interação das variantes se desenvolve naturalmente no âmbito dessa instituição, devido ao enfoque abrangente do livro e à prática também abrangente dos docentes.

As três instituições pesquisadas se encontram hoje em fase de expansão, concentrando esforços para responder à demanda em aumento permanente, devido ao interesse do público em aprender uma língua que consideram importante para atuar no mercado internacional.

A coordenação do Instituto D não se prestou à entrevista.

b) Os professores

Os quatro professores que trabalham no Instituto A são conscientes da intenção da instituição de preservar a unidade lingüística das diversas regiões onde se fala espanhol.

Nesse contexto, cada um dos quatro docentes adota uma estratégia diferente: - adotar a variante padrão peninsular, “porque os alunos procuram na língua um meio de comunicação”; - embasar os conteúdos de ensino na gramática (da Real Academia Espanhola), “porque é o que todas as variantes têm em comum”; - usar a própria variante, como forma de combater os preconceitos contra as variantes americanas; - explorar a riqueza da interação. Todos os professores do Instituto A concordam com o objetivo de oferecer um amplo leque de variantes ao aluno - graças ao contato com professores falantes de diversas variantes -, junto com a maior quantidade possível de informação lingüística e cultural, a fim de lhe fornecer a possibilidade de fazer opções próprias no fim do curso.

A avaliação do material didático utilizado aqui inclui diversas opiniões: um dos professores entrevistados considera que o material usado é muito restrito, enquanto que para outro docente, pretender que uma série didática combine todas as variantes seria exagerado. Em ambos os depoimentos os entrevistados recorrem ao trabalho do professor: complementar no primeiro caso e como modelo vivo de uma variante utilizada homogeneamente, no segundo.

A respeito do perfil do público que procura por aulas de espanhol em São Paulo, metade dos entrevistados notam uma atitude de curiosidade positiva da parte dos alunos perante as variantes, com especial interesse pelo Rio da Prata - em função do Mercosul - e pela Espanha - por influências familiares. Os outros entrevistados informam ter percebido uma preocupação dos alunos por evitar “erros” que identificam com características das variantes americanas - razão pela qual as preferências se orientam em direção à variante peninsular -; no entanto, o contato com professores latino-americanos acaba transformando a apreensão original em aproveitamento da rica oportunidade de se familiarizar com diferentes opções.

No Instituto B a interação entre a variante veiculada pelo material didático e as utilizadas pelos professores americanos foi qualificada como “problemática”, ao ponto que foram estabelecidos alguns parâmetros visando homogeneizar o uso dentro da instituição. Os professores tendem a prezar o contato com diversas realidades lingüísticas e culturais; em razão disso, metade dos professores entrevistados declararam que costumam manter os traços característicos da sua variante materna, sabendo que os alunos passarão por experiências diferentes com outros professores. A partir da observação do comportamento dos alunos, esses professores concluem que os alunos costumam adotar o modelo do professor, que por sua vez cuida de transmitir a variante usada de forma homogênea. Por outro lado, os outros dois entrevistados informam

sobre dificuldades dos alunos na situação de interação das variantes, com objetivos e intenções contraditórios, razão pela qual optaram por evitar regionalismos - tanto peninsulares quanto americanos.

No que diz respeito à avaliação do material didático utilizado, as estratégias variam de acordo com os professores, que têm em comum a impressão de insuficiência da série didática com a qual trabalham. Três depoimentos dos entrevistados mostram atitudes bem diferenciadas da parte dos docentes do Instituto B: há uma proposta de se elaborar material a partir de alguma das variantes americanas; uma outra alternativa é a da entrevistada que recorre a outras séries para complementar a exigida no Instituto; o terceiro professor revela desconfiança no material desenvolvido exclusivamente com base na variante peninsular - que ele comprova conter erros no tratamento das características lexicais americanas -, razão pela qual diz basear o ensino na gramática - argumentando que as variantes se manifestam “apenas” na pronúncia e no léxico.

De acordo com a avaliação dos professores entrevistados, os avanços no processo de integração regional vêm contribuindo de forma considerável para a superação do preconceito perante as variantes americanas, da parte dos alunos. No entanto, as reações do público variam dependendo do maior ou menor contato direto que eles tenham com falantes dos países vizinhos ao Brasil. A demanda a priori é por aprender espanhol peninsular, embora enfrentados com a realidade da interação com latino-americanos, os alunos acabem solicitando mais informações sobre as variantes regionais, chegando inclusive a sentir um profundo estranhamento quando enfrentados com material gravado ou elaborado exclusivamente com base na variante peninsular.

Conforme mencionado anteriormente, não houve a possibilidade de entrevistar professores no Instituto C.

Os dois professores entrevistados no Instituto D declararam a importância de que os docentes trabalhem cada um com sua variante materna - no que diz respeito à lingüística - e adotem uma “atitude latino-americana” - no que concerne à cultura. No entanto, enquanto um dos professores não constata dificuldades trabalhando com material didático peninsular, a outra professora percebe dificuldades nos alunos enfrentados à variante peninsular veiculada na série didática e considera necessário desenvolver materiais didáticos latino-americanos. As estratégias de trabalho incluem atitudes tão diversas quanto: - apresentar sempre três ou quatro variantes simultaneamente, e - aproveitar o intenso intercâmbio oral da aula para transmitir tanto quanto for possível a variante materna do professor correspondente.

Os professores entrevistados no Instituto D consideram muito restrito o material

oferecido pela série didática utilizada no que diz respeito à apresentação das variantes, razão pela qual complementam permanentemente com material que selecionam a partir das suas pesquisas pessoais. Essa orientação maciça em direção à América é explicada pelos professores por uma demanda direta dos alunos, muito curiosos por adquirir um domínio dos usos latino-americanos.

c) Os alunos

Em diferentes graus, mas refletindo seguramente o estímulo dos professores, os brasileiros que aprendem espanhol aparecem dispostos a usá-lo assim que aparecer a oportunidade. Essas oportunidades são muitas - de acordo com as respostas aos questionários - principalmente via contatos profissionais e sócio-afetivos (familiares/ amigos); nos casos de alunos em que essas oportunidades não estão presentes, há o recurso à música, leitura e/ou viagens com a finalidade de estabelecer um contato próximo com o espanhol. Embora o objetivo principal para se estudar a língua seja profissional - no presente ou futuro -, não há grande quantidade de respondentes que coloquem a integração da região do Cone Sul como seu maior interesse. O interesse majoritário continua na Espanha, embora seja possível notar uma curiosidade crescente pela América - nota-se nesse sentido uma grande influência do insumo dos Institutos. Os alunos oferecem poucas especificações acerca do motivo da sua preferência por uma ou outra região onde se fala espanhol. A preferência pela Espanha por ser "o berço da língua e da cultura" é recorrente.

4.3 - A prática docente na sala de aula

O material didático que está sendo utilizado é desenvolvido na Espanha ou por espanhóis residentes no Brasil. A variante de espanhol nele veiculada é a considerada padrão na península, escolhida para ensino da língua aos estrangeiros. A partir dessa decisão, o conjunto didático é baseado nela e são apresentados alguns dados sobre as variantes americanas, com o objetivo de enriquecer os conhecimentos culturais dos alunos. Essa parece ser uma atitude muito explicável. E é justamente essa atitude de tratamento homogêneo de uma variante lingüística, a que põe em evidência a atitude heterogênea que se vive na América. Qual é a razão para os professores falantes nativos da América Central, da Colômbia, do Equador, do Paraguai, do Uruguai e da Argentina, abandonarem as características da sua variante materna? Por que adotar *tú* como

pronome da 2a. pessoa do plural, criando essa sensação de mistura de variantes apresentada por cada falante - nativo ou estrangeiro? Porque, de fato, a renúncia dos faltantes latino-americanos a usar sua variante nativa não implica instantaneamente na adoção articulada da variante padrão usada na península: os latino-americanos não têm domínio fluente dela e, por essa razão, conseguem adotá-la apenas parcialmente. O mesmo aconteceria com professores nativos espanhóis que se deparassem com uma situação na qual fosse esperado deles um uso fluente de alguma das variantes latino-americanas, ou como aconteceria com um brasileiro do sul transferido para o norte, ou ainda para Portugal e vice-versa.

A tradição expansionista ou preservacionista da Espanha a respeito da língua é de longa data. A publicação da primeira gramática da língua castelhana teve lugar no mesmo ano da descoberta da América. Amado Alonso aponta: “Em nenhuma língua moderna havia-se tentado ainda constituir a própria gramática” (1967: 18-19). O próprio Nebrija apresenta como uma das justificativas para seu enorme trabalho, a necessidade que logo apareceria no sentido de se ensinar a língua aos povos conquistados pelo reino de Castela.

A atitude contemporânea dos lingüistas aplicados especializados em desenvolver materiais didáticos para ensino da língua é o reflexo de uma situação que assume a existência das variantes do espanhol, e que se reconhece capaz apenas de divulgar a variante local, apontando para o fato de que existem outras - das quais são oferecidos exemplos. A atitude que continua parecendo curiosa é a americana, que mostra um estranhamento das variantes próprias e uma falta de decisão na hora de difundi-las, optando-se por escolhas “estrangeiras”, sob a desculpa de que o uso local não é o da maioria. Cabe apontar que nenhum uso local é majoritário, justamente pelo fato de ser local. Mas os falantes nativos dominam esse uso local da forma desejável para o ensino dessa língua como estrangeira.

Vejamos agora como se desenvolve o contato entre as variantes em algumas das turmas sob a responsabilidade de alguns dos professores entrevistados.

4.3.1 - Análise da prática docente em três turmas do instituto A

As aulas no Instituto A são ministradas à noite, usando as instalações da escola que funciona durante o dia. Na sala, as cadeiras são colocadas em forma de semi-círculo, permitindo um contato mais direto entre o/a professor/a e os alunos.

Os professores serão identificados como anteriormente determinado no quadro 2.

A) Básico II - *Vamos a hablar 2* e outros materiais escolhidos pela professora AACH.

A professora é falante nativa do espanhol da Argentina - não portenho -, já foi entrevistada e os depoimentos da entrevista aparecem neste mesmo capítulo (seção 4.2.2).

A aula começa com uma paródia de uma aula escolar tradicional, que a professora acena para quebrar o gelo da situação de gravação da aula. Logo na introdução, notamos que a variante usada por ela para o ensino é a sua materna, já que cumprimenta os alunos usando a palavra *chicos*, característica da variante argentina. Mas, simultaneamente surge a necessidade de definir uma forma de tratamento, a partir da qual impõe-se o uso de *tú*, embora ele não seja próprio dos usuários de “*chicos*”. Os alunos usam *usted* para responder à paródia iniciada pela professora, e a isso ela responde pedindo para ser chamada de *tú* - “para não me sentir tão velha”. A variante argentina incorpora, fora de Buenos Aires, o uso de *tú* como forma intermediária entre *vos* e *usted*, em situações tais como uma aula, por exemplo. Por essa razão não poderíamos dizer que, neste caso, a professora está optando por um elemento completamente alheio à sua variante materna; mantém-se, no entanto o estranhamento pela combinação do léxico portenho com o paradigma verbal provinciano.

“¿Qué *les* di?”, “¿Cuáles eran los ejercicios que *tenían* que hacer?”. A escolha do uso de “*ustedes*” parece estar firmemente estabelecida, marcando claramente a adoção do uso característico da América, embora o material didático usado apresente “*vosotros*” e as formas correspondentes do verbo - seguindo o uso característico da península ibérica. A análise do material didático usado também aparece neste mesmo capítulo (seção 4.1). Espontaneamente, a professora se dirige aos alunos usando *vos* como forma da 2a. pessoa do singular: “*Hola, qué **hacés** acá?*”, abandonando temporariamente sua decisão consciente anterior, de usar “*tú*”, seguindo o modelo do livro didático.

Começa a leitura das frases do exercício que será corrigido. Adota-se a proposta do material didático que está sendo usado: espanhol padrão peninsular. Perguntas em pretérito perfeito composto, que devem ser respondidas no mesmo tempo verbal. É importante esclarecer que esse tempo verbal não é de uso corrente nas variantes do espanhol americano. Na gravação da aula, comprovamos que a primeira aluna responde usando a forma simples do verbo, fenômeno que poderia indicar uma interferência do português, mas também o hábito de ouvir a professora usando espontaneamente essa forma simples, característica da sua variante materna.

Professora lê: *Todavía no he comprendido lo que ha pasado aquí.*

Y tú Nancy, ¿lo has comprendido?

Aluna responde sem ler: *Todavía no comprendí*

Professora: *Aquí pide pretérito perfecto compuesto explicitamente escrito.*

A professora repete a pergunta e a aluna responde: *No, todavía no he comprendido.*

Espontaneamente, a professora apresenta traços de *yeísmo rehilado*, tradicionalmente considerados como típicos da região do Rio da Prata, razão pela qual em outros contextos nos quais ela cuida sua fala, é manifesta a tendência a evitar esse fenômeno. No entanto, são muitas as pesquisas lingüísticas que provam a existência do *yeísmo* fora do Rio da Prata. Em seu artigo “Notas para la historia del yeísmo”, Guitarte (1983) - apoiado em trabalhos de Cuervo, Alonso e Lapesa - informa acerca de registros do fenômeno nas primeiras décadas do século XVII na Espanha, assim como na década de 1680 na América (regiões urbana e rural da Argentina), e até nas primeiras décadas do século XVI, tanto na península quanto na América (México e Peru). Esses achados levam Guitarte a ressaltar a necessidade de se estudar o *yeísmo*, considerado correntemente como um fenômeno do espanhol moderno, “levando em conta a complexa vida e a multi-secular duração de qualquer mudança fonética - tal como ensinado por Menéndez Pidal” (pp.129-130). No mesmo artigo, o autor resalta o fato de que o uso estudado era geral em todas as classes sociais na América (Argentina, Peru e México, são os países onde houve coleta de dados), passando a caracterizar assim um traço regional. O *yeísmo* acabou firmando fortes raízes na região do Rio da Prata, ao longo do século XIX; “A vigência da pronúncia *yeísta* na Buenos Aires do começo do século XIX é confirmada por todas as pessoas que deixaram alguma reflexão acerca da sua linguagem” - diz Guitarte (p.139). Na mesma direção, o pesquisador cita o trabalho de Rosenblat, onde o estudioso argentino aponta que, a partir da investigação de textos da época, pôde concluir que quando do início da revolução contra a Espanha, triunfava o *yeísmo rehilado* (p. 139).

Temos então uma professora espontaneamente *yeísta*, que adota o uso de *tú* como forma de tratamento da 2a. pessoa do singular ente ela e seus alunos, e usa *ustedes* como forma de tratamento da 2a. pessoa do plural.

Professora: *Nancy, léeme la segunda.*

...

O material didático apresenta *vosotros* como forma de 2a. pessoa do plural.

A professora lê: *¿Qué habéis hecho en clase?* Esse exemplo mostra apenas o uso diferente proposto no material didático. Como a resposta correta é na 1a. pessoa do

plural, a aluna responde corretamente, mesmo face a um uso que não é o costumeiro na sala de aula.

A professora pergunta - não lê: *¿Alguna vez han roto...? ¿Ustedes han roto? ¿Alguna vez ustedes han roto ...?*

A professora lê: *¿Qué lugar escogisteis para el viaje de novios?*

A diferença de uso entre as perguntas lidas e as inventadas pela professora mostra uma distância entre a variante usada espontaneamente por ela e a proposta pelo material didático. Isso se manifesta tanto no plano dos paradigmas verbais quanto no das opções lexicais. Numa frase inventada, a professora teria certamente perguntado: *¿Qué lugar eligieron para la luna de miel?*

Uma parte da aula foi dedicada à ampliação de vocabulário, a partir de uma leitura no livro didático: explicação do uso de “bizcochuelo”, “tarta”, “torta”, “pastel”, “pastelitos”, a partir da variante argentina do espanhol, fazendo um paralelo com alternativas de outras variantes.

No decorrer das três horas de aula, todas as manifestações espontâneas da professora foram de *yeísmo rehilado*. Os alunos adotam o modelo *yeísta* da professora:

[ʎo] ... *profesora* - aluna pede a palavra.

Alfonso ... un [séyo] en el sobre - professora, forçando evitar um *yeísmo*. Como já foi apontado anteriormente, esta prática é comum nas escolas do Rio da Prata, com a intenção de evitar que os alunos cometam erros de ortografia. Com essa finalidade, os professores costumam alterar sua pronúncia espontânea *yeísta* de /ll/, produzindo um som que, embora consiga chamar a atenção dos alunos para o fato de que não se está perante um /y/, acaba sendo uma realização fonética que não pode ser reconhecida como característica de variante alguma.

... *pega un [sélio] en el sobre* - professora.

... *un [séyo] ...* - professora.

Mais uma vez surge a interação de variantes, a partir da utilização de materiais didáticos vindos da Espanha. *Está en el paro* - diz a professora -, *en España, estar sin trabajo es estar en el paro*. Nem sempre é possível interromper um exercício para expor paralelamente as opções lexicais nas diversas variantes. Isso terá como consequência, a predominância da variante usada no material didático padrão, mesmo que ela não reflita a variante materna do professor nem aquela com a qual os alunos têm ou virão a ter mais contato - seja por motivos de trabalho, férias ou lazer cultural.

Permanece o uso do *ustedes* latino-americano. *¿Vieron cuánto vocabulario aprendieron?* E a professora volta à sua pronúncia espontânea, *yeísta*, embora

ocasionalmente ela force outras opções: [Žá] ... ¿les falta? Pero después lo [žénan] porque ... Y entre otras cosas, hablamos del [séžo] que ponemos en el sobre. ... al que [žegámos] de una manera bastante complicada ... Tenemos el [séžo] o [séyo], como lo **quieran** [žamár] ... y también lo **pueden** [žamár] “[estampílya]”. Y en realidad, la palabra “[séyo]” va a representar dos cosas ... esto es un [séžo] ... las dos cosas son [séžos]. As opções lexicais da professora voltam a ser as da sua variante materna. Assim, ela fala em um “departamento”, pronuncia “[káže]”, e enquanto lê “planta” no livro, esclarece “planta” o “piso”, como decimos nosotros, retomando ocasionalmente uma pronúncia que tenta não ser marcada como típica do Rio da Prata: ¿Cuánto tardará en [liegár]? Depois, ao explicar a expressão cultural “vender un buzón”, recupera seus yeísmos, dizendo “[marabizoso]”, “[amarizito]”, “[žabecita]”, “[kasíza]”.

Poderíamos dizer que, dentro da sala, o uso do *vos* tipicamente argentino é substituído pelo uso de *tú* e suas formas correspondentes.

Professora: A ver ... a tí te toca ... Tú lo estás poniendo y sanseacabó. ... ¿y tú?

Aluna: [Io] voy a ...

Professora: Te **has quedado** esperando ...

Aluna: [Zo] voy a comprar una casa.

Professora: Todos hemos estado en el correo y todos hemos terminado nuestras diligencias.

Uso de tempo característico da variante padrão peninsular veiculada pelo material didático.

Professora: Le **escribirán** una carta a un amigo, un gran amigo, por lo tanto, ¿cuál será el tratamiento?

Alunos: Tú.

As formas de tratamento são um dos pontos conflitantes entre as variantes. Vemos aqui que o modelo apresentado pelo material didático é adotado parcialmente, ou seja, incorpora-se *tú* para a 2a. pessoa do singular, afastando-se do padrão do Rio da Prata, mas simultaneamente, incorpora-se *ustedes*, de amplo uso na América, abandonando a forma *vosotros* para a 2a. pessoa do plural, embora ela seja completamente dominante no material didático em uso.

Há ainda, no fim da aula, uma explicação sobre fonética. A professora lê o nome de duas letras tal como denominadas na península: *be* /b/ e *uve* /v/, e esclarece que na América elas são chamadas de “*v corta*” e “*b larga*”, ou “*b labial*” e “*v labio-dental*”, *aunque nunca la usemos como labio-dental*.

Professora: ... el problema no va a ser al hablar, sino al entender, porque nunca, o casi nunca, van a escuchar una labio-dental.

O comentário final da professora parece revelar um conhecimento do interesse dos alunos pela América Latina; o objetivo expressado para o aprendizado do espanhol seria contar com a possibilidade de se comunicar com os vizinhos latino-americanos.

B) Avançado II - Material didático escolhido pelo professor - Professor ACh

Falante nativo da variante urbana do Chile. Os alunos trabalham em duplas, desenvolvendo diálogos a partir de palavras anotadas na lousa.

Primeira dupla de alunos:

Aluno: *Tenemos que empezar por “enojo”, “enojo” sustantivo o “enojo” verbo?*

O aluno aspira o /s/ e emprega padrões de entonação e de pronúncia característicos do Cone Sul.

Aluna: [Zo] *he oído ... la opinión de nuestro político ... entonces me quedé preocupada.*

A aluna usa o pretérito composto, característico da variante padrão apresentada nos materiais didáticos, embora nesta situação nenhum material escrito esteja sendo utilizado na sala de aula. Só no fim da frase ela adota o pretérito simples, dando mais espontaneidade à fala. Este é mais um exemplo das misturas híbridas que costumam surgir como consequência da mistura de diversas variantes.

Numa outra dupla de alunos, os participantes utilizam *tú* como forma de tratamento informal da 2a. pessoa do singular. Essa forma de tratamento é a veiculada tanto pelo material didático quanto pelo professor quando usa espontaneamente sua variante materna. As escolhas lexicais da aluna mais fluente são características da variante padrão peninsular apresentada pelo material didático, não aceitando as “inovações” da sua colega. Assim, quando a aluna menos fluente diz “*computador*”, sua parceira corrige: “*ordenador*”. A indicação não considera a possibilidade de se adotar uma opção mais próxima do português - tanto em termos lingüísticos quanto culturais -, que seria “*computadora*”, palavra usada na América. O padrão fonético adotado pela aluna mais fluente também é peninsular: ... [yo] *puedo ... y después que [yo] envío un fax ...*

Numa outra dupla de alunos: ... [ayudár] ... Os alunos também usam *tú* como forma de tratamento informal para a 2a. pessoa do singular.

Professor: *¿Se entiende ahora? Porque la tendencia es ocupar la expresión de otra forma. ¿Cómo la ocupan ustedes?*

Os alunos têm a chance de se familiarizar com usos específicos, característicos da variante materna de cada um dos professores com quem têm contato. Neste caso em particular, a forma como o professor ACH utiliza o verbo “*ocupar*” é própria da variante urbana chilena, e completamente desconhecida para um falante de outra variante. Um

falante nativo do Rio da Prata usaria, neste caso, os verbos “*utilizar*” ou simplesmente “*usar*”.

Professor: *Aquí está el problema. Entonces, ¿cómo se formularía la idea?*

Alunos: *La vanidad hace que las personas se levanten más temprano para ... afeitarse*

...

Professor: *O “rasurarse” ...*

Aluno: *Afeitarse, rasurarse, ¿es lo mismo?*

O contato com falantes nativos de diversas variantes e a oportunidade que esses professores falantes nativos de espanhol têm de usar espontaneamente sua variante materna, oferece aos alunos a possibilidade de enriquecer seu vocabulário de uma forma bem mais genuína do que lendo listas de palavras em livros didáticos. Mas, muitas vezes, numa tentativa de se adotar o espanhol mais “padrão” possível - como se isso fosse possível -, os professores abandonam características da sua fala materna. Isso tem como consequência o ensino - e o aprendizado, da parte dos alunos - de um conjunto heterogêneo e artificial, onde aparecem elementos característicos de diversas variantes, combinados em formas que acabam chamando a atenção pela sua singularidade.

Há, contudo, nesta turma, pelo menos uma aluna *yeísta*, mesmo tendo um professor que não é.

O professor utiliza *ustedes* como forma de tratamento para a 2ª pessoa do plural. *Les voy a señalar la lista de verbos. [Yo] les dije algunos verbos. Luego, ustedes tendrán...*

Pelo fato de ser essa uma turma de alunos avançados, notamos uma maior independência deles em relação ao professor. O trabalho em duplas oferece a oportunidade de os alunos se transformarem mutuamente em modelos de uso e nessas ocasiões, a quantidade de variantes em contato é ainda maior. Essa experiência reforça a idéia de que para as pessoas que estão no processo de aprendizagem, o insumo do interlocutor pode ter um poder bem maior do que o insumo fornecido pelo material didático adotado no curso.

C) Professor falante nativo da variante da capital cubana, aula de nível intermediário, exercícios em grupos a partir de roteiro no livro *ven*, volume 2.

Durante a primeira parte da aula os alunos preparam diálogos em grupo; durante a segunda parte da aula, em duplas formadas por integrantes de diferentes grupos, encenam o diálogo entre o/a vendedor/a de uma loja de roupas e um cliente. O professor circula entre os grupos respondendo a perguntas.

Primeiro grupo de alunos:

Um aluno (A) lê: *¿En qué puedo servirlo?*

Outro aluno (B) responde lendo: *Buenos días. Quiero una chaqueta de lana. Quiero una camisa de tela.*

A continua lendo: *¿De qué [táya]?*

B responde: *Hmmm, creo que es la ... ¿40? Creo que uso la [táya] 40.*

Aluna C sugere: *Creo que es media.*

Aluno B: *Creo que uso la [táza] media ... mediana.*

Aluno A: *Podemos colocar "camisa de lana". É de inverno.*

Aluno B: *Creo que uso la [táya] [táza] mediana.*

Aluno A: *Ahí el vendedor pregunta: "¿de qué color?". ¿De qué color prefiere?* O aluno duvida e corrige: *¿Prefiere? ¡La prefiere!*

Aluna C, escrevendo o diálogo: *La prefiere.*

Aluno B: *Me gustaría ... rosa. De color ... ¿rosa? y de manga ... larga. ¿"Y de manga" o "y manga"?*

Aluno A: *Con manga.*

Aluno B: *Con manga larga. Me gustaría una de color rosa. ¿Tiene una con manga larga?* B dita para C: *¿Tiene una con manga larga?*

Os alunos continuam testando várias possibilidades de cores e comprimentos de manga, duvidam acerca das preposições e o diálogo inteiro é baseado na variante peninsular veiculada pelo manual que estão usando como guia. Assim, na hora de o vendedor oferecer para mostrar uma camisa, eles usam o verbo "*enseñar*", em lugar da opção americana "*mostrar*". A interação de variantes é restrita porque o professor, falante nativo da variante urbana cubana não tem muita participação neste tipo de exercício e lembremos que é ele o principal fator de interação, sendo que seu uso é diferente daquele veiculado pelo material didático. Contudo, vimos que um dos alunos deste grupo é *yeísta*, tendo adotado o modelo de algum professor anterior ou de contatos fora do Instituto.

Aluno A: *No tengo rosa, pero puedo enseñarte las de otros colores. Puedo enseñarte camisas de otras colores, por ejemplo, el verde, que es el último grito de la moda, o azul.*

Um outro grupo de alunas gravado apresenta *yeísmo rehilado*, traço não exibido pelo professor.

Aluna D: [Z^vo] *quiero una preta.*

Aluna E: ¡Negra!

Aluna D: [Z^vo] *quiero probar una negra.*

Aluna E: Agora ela vai falar que é muito caro!

Aluna F: ¿Qué [táya]? ¿Qué [táza] usas?

Aluna E: ¿Usas?

Aluna F: É, com tú é usas.

Aluna D: [Žo] uso la [táya] 40.

Aluna E: ¿La [táya] o el [táye]?

As colegas: ¡La [táya]!

Vemos nesses exemplos que as opções dos alunos no que diz respeito à pronúncia variam, seguindo a influência dos modelos anteriores - ou inclusive dos modelos externos ao Instituto onde aprendem espanhol. As opções lexicais e sintáticas adotam o modelo do material didático e nas ocasiões em que surgem dúvidas, perante diante da possibilidade de usar elementos de alguma variante não peninsular, as alunas em questão consideram mais seguro seguir o modelo proposto por *ven*.

4.3.2 - Análise da prática docente em três turmas do instituto B

As instalações usadas por esse Instituto são próprias e servem exclusivamente os fins de um Instituto de ensino de espanhol particular, com alunos adultos que assistem em turnos diurnos e noturnos. As cadeiras estão dispostas em semi-círculo e as salas aparecem decoradas com material informativo de diferentes regiões onde se fala espanhol. Neste Instituto existe a decisão explícita de se evitar o *yeísmo rehilado*, assim como o *voseo*.

A) Aula de nível 1 - *ven* - Professora BC

Na aula de nível 1 os alunos têm ainda muito poucos elementos para diálogos espontâneos. O começo da aula limita-se à informação do dia da semana e da data, assim como comentários sobre o tempo. Os alunos dependem completamente do insumo da professora e em seguida recorre-se ao material didático adotado.

Professora: ... *en la esquina de la* [káye] [Soróya] ...

Aluna: ... [káže] [Soróya] ...

Professora: *Hay dos tipos de tratamientos. Nosotros no aprendimos todavía el tratamiento informal, así que estamos utilizando el tratamiento formal. Entonces recuerden. ¿Cómo es que se [konstrúye] el verbo en el tratamiento informal? Tú giras. ¿Cierto? Tú coges. También.*

Logo em seguida, a professora esclarece que o verbo “*coger*” é utilizado em todos os

países, menos na Argentina. Propõe que, na Argentina, os alunos usem o verbo “*tomar*”.

Professora: *Tomas la [káye] [Soróya] y giras ...*

Temos aqui um claro exemplo de mistura de variantes dentro de uma mesma frase. Supostamente, está sendo proposta uma frase de uso na Argentina, embora a professora seja colombiana. Essa é a intenção a partir da adoção do verbo “*tomar*”, uma vez descartado o verbo “*coger*”. Mas, ao observar os outros elementos da frase, nota-se uma série de escolhas que não se correspondem com a variante portenha. Em Buenos Aires, um falante nativo expressaria seu *yeísmo rehilado* quando da pronúncia de “[ká^vze]” e “[Soró^vza]”. Além do mais, ouviríamos, no Rio da Prata, o verbo “*doblar*” a la izquierda, e nunca “*girar*”.

Aluno: *Sigues recto en la [káye] [Góya] ...*

A professora não é *yeísta*, os alunos do 1o. nível também não são *yeístas*. No entanto, o modelo da professora não é consistente. Ela adota a pronúncia *yeísta* ocasionalmente, embora com sotaque estrangeiro, o que franqueia aos alunos apresentarem pronúncias não usuais do *yeísmo* quando resolvem adotá-lo. Mais uma vez, o poder do modelo do professor manifesta sua predominância, superando em influência o material didático.

Professora: *Entonces, [yo] sigo recto en la [ká^vze] [Gó^vza] y en la [káye] Zurbarán giro ... [ya] giré, [ya] estoy aquí en los Correos ... [yo] sigo recto en la [káye] [Gó^vza] y en la [káye] ... y sigo recto, en esa [káye], cierto? Ahí [z^vo] ... me encuentro con la [káye] Velázquez ... en la [káye] [Góya] ...*

O fato de ser uma turma de primeiro nível concentra praticamente toda a atividade na sala de aula em torno das indicações sobre como chegar até diferentes locais de Madri. Parece claro que não há uma escolha padronizada de variante da parte da professora, que se descobre obrigada a trabalhar quase que exclusivamente com variantes “estrangeiras” para ela: a peninsular - veiculada pelo material didático *ven* - e a típica do Rio da Prata - já que, quando da entrevista, ela disse ter notado um interesse muito especial dos alunos por aquela região (interesse esse que viria acompanhado por uma falta de interesse pelos outros países americanos, entre eles, a Colômbia - seu país de origem). O fato de ela conhecer as outras variantes americanas e a espanhola provoca um uso assistemático, resultante num uso desorganizado dos elementos na sua fala e, em consequência, na dos alunos.

B) Aula de nível 2 - *Ven* - Professora BA

Neste caso, os alunos contam com mais recursos, razão pela qual a professora investe mais tempo em conversar com cada um deles; a aula tem lugar no sábado de manhã e

todos têm novidades para relatar sobre a semana de trabalho ou estudos.

Aluno: [Io] *estaba teniendo ... treinamento por los sábados*.

O primeiro aluno interpelado traz claramente influências de professores anteriores. Como veremos no decorrer desta aula, a professora apresenta consistentemente a variante de espanhol típica do Rio da Prata, com *yeísmo rehilado*, e não utiliza expressões tais como “*por las tardes*” ou “*por las mañanas*”, que o aluno deve ter adotado a partir do modelo oferecido pelo material didático desenvolvido na península. Pouco depois de começada a interação, o aluno adota a pronúncia *yeísta*.

Professora: ... “*anoche*” es “[ažér] a la noche” ...

Depois de diálogos com os alunos comentando as novidades da semana, a aula começa formalmente. A professora vinha usando consistentemente sua variante nativa e nota-se uma mudança a partir deste momento. Aparece a tendência a adotar alguns traços coincidentes - uso de *tú*, por exemplo - com a proposta do material didático a partir do qual será desenvolvido o trabalho na aula.

Professora: *Bueno, ¿vamos entonces? Página 6. Melissa, ¿quieres empezar? ...*

Repíte por favor ...

A ver, ¿cuenta un poquito!

Os alunos apresentam *yeísmo*, porém sem *rehilamiento* nem ensurdecimento, apesar do uso consistente da professora. Ouvimos assim: [tayér], [yo], [ayúda].

O uso de “*tú*” como forma de tratamento para a 2a. pessoa do singular é geral - incluindo a professora falante nativa de uma variante que usa *voseo*, talvez a partir do uso direto do material didático com a variante peninsular, usado neste exercício. No entanto, quando a professora fala diretamente com os alunos, sem ler no texto, ela usa “*ustedes*” como forma de tratamento da 2a. pessoa do plural.

Professora: *Bueno, [žo] voy a leer y ustedes ...*

¿Qué escribiste?

Temos aqui mais um uso tipicamente americano: o uso do pretérito simples (a variante peninsular escolheria: *¿qué has escrito?*).

Na hora de trabalhar com paradigmas verbais, adota-se *tú* e *vosotros*, como formas de tratamento informal da 2a. pessoa do singular e do plural, respectivamente. O material didático *ven* apresenta também *usted* e *ustedes*, ambas como formas de tratamento formal, mas na sala de aula elas não foram mencionadas quando da prática deste exercício, e nem o fato de que *ustedes* é usada para tratamento informal da 2a. pessoa do plural, na América. Os alunos conhecem essas opções, a professora se dirige a eles utilizando *ustedes* e eles reconhecem essa forma como sendo informal, já que quando se

dirige individualmente a algum de seus alunos, a professora usa *tú*. O livro apresenta um quadro onde as formas de tratamento informal aparecem da seguinte maneira:

Formas de tratamiento	singular	plural
informal	tú	vosotros
formal	usted	ustedes

Não houve elementos, a partir desta aula, para perceber como teria sido explicado o cruzamento que se dá no uso. Se olharmos para a tabela anterior, veremos claramente as variantes interagindo: *tú* corresponde ao tratamento informal na península e em algumas regiões americanas - alternando com *vos* -, enquanto *ustedes* faz parte apenas do tratamento formal na península, enquanto é formal e informal na América. Esse desequilíbrio que se apresenta para os alunos é produto direto do uso de material didático desenvolvido na península, instrumentado por falantes nativos de variantes latino-americanas, ensinando na América. O fato de *tú* ser usado na Espanha e em muitas regiões americanas, leva à sua escolha, deixando de lado *vos* também usado na América - e não apenas na região do Rio da Prata. Já a inexistência de *vosotros* em qualquer variante americana leva ao abandono dessa forma, adotando-se *ustedes*.

Chegada a hora da revisão dos verbos no modo imperativo, a professora anuncia: *Sólo vamos a leer el "tú" y el "usted"*. A leitura das formas plurais exercitaria os alunos num uso absolutamente diferente daquele com o qual estão acostumados - imperativo com *vosotros*. No entanto, a seguir, uma aluna lê vários paradigmas tal como aparecem no livro didático, sem *ustedes* como 2a. pessoa do plural - uso que, no material ibérico, seria considerado formal.

Ao voltar ao diálogo espontâneo, para introduzir o trabalho a partir de uma matéria publicada num jornal argentino, a professora recupera sua variante materna - utilizando *ustedes*.

Professora: ... *ustedes no saben lo difícil que es* ...

... *¿ustedes se animarían a leer?*

... *ahora, miren lo que [žo] dije* ...

... *acá les tengo que explicar una cosita* ...

Mas logo precisa voltar ao livro, para ler um exemplo de imperativo. Retoma então as formas do padrão peninsular, usando "*tú*".

O aluno interpelado apresenta um *yeísmo* instável, alternando a pronúncia típica do Rio da Prata - *rehilada* - com a de outras regiões - certamente aquela que costuma ouvir nas fitas que fazem parte do material didático do curso.

Aluno: *Primero hay que elegir el [tádže] correcto.*

Professora: ... *el [táže] ...*

Aluno: ... *el [táže] ...*

... *elige el [tálie] correcto ...*

Professora: ... *[desenrozándolas] ...*

Aluno: ... *[desenrozándolas] hasta la [rodíza] ...*

Quando o aluno acaba de ouvir o modelo de pronúncia da professora - *yeísta rehilado* - ele tende a adotar essa forma.

A professora apresenta uma consistência forte em suas escolhas, tanto dos traços da sua variante nativa quanto daqueles traços “estrangeiros” por ela escolhidos a partir das reuniões de professores no Instituto.

Vemos assim que existe uma forte clivagem, uma profunda separação entre as formas “prescrita” e “real dos professores”, e o seu efeito nos alunos.

C). Aula de nível II, *ven*, professor BPE

A aula assistida consiste em uma revisão e se desenvolve numa sala decorada com fotos e informação sobre alguns países latino-americanos. O material didático utilizado para a revisão é um livro de exercícios elaborado a partir do volume II da série *ven*, por uma equipe de pesquisadoras linguistas para utilização específica no Instituto pesquisado, abrangendo todas as variantes.

BPE lembra da tarefa que tinha sido planejada para a aula:

- *Vamos a empezar por la revisión de la unidad 10 ... ¿[já]? ... se supone que ustedes deberían haber leído absolutamente todo y [desaroyádo] todo también ...* - professor *yeísta* - sem *rehilamiento* -, usuário de “*ustedes*”.

- *¿Puedes leer la primera parte de la historia?* - note-se também que o professor é usuário espontâneo de “*tú*”.

O professor trabalha com os alunos as palavras desconhecidas, detendo-se em alguns jogos de palavras:

- *Cuando dice “una serpiente boa”, ¿es una serpiente “buena”?*

Depois da leitura, o professor passa a corrigir um exercício com o pretérito perfeito. É importante lembrar que tanto no caso da forma de tratamento da 2a. pessoa do singular quanto no uso do pretérito perfeito, a variante limenha coincide em grande

parte com a variante peninsular. O professor está então usando sua variante materna espontaneamente, coisa que não aconteceria com um professor da região do Rio da Prata, por exemplo, onde esse tempo verbal praticamente não é usado, preferindo-se o pretérito indefinido. BPE explica o uso do pretérito perfeito para ações no passado recente, quando comparadas com ações acontecidas no passado anterior, caso no qual usa-se o pretérito indefinido; na região do Rio da Prata, prefere-se o pretérito indefinido, deixando-se por conta do contexto a especificação acerca de quão recente ou não seja a ação descrita.

Professor lê: *En el primer caso estamos en el mes de agosto, en el segundo caso, el mes de agosto es un mes que [yá] pasó. En la frase 1 entendemos que todavía estamos en agosto, en la segunda en cambio, entendemos que agosto [yá] ha terminado. Los tiempos empleados son responsables de la distinción. Como [yá] se los había dicho, en España esta distinción es bastante clara. El pretérito perfecto indica acción pasada pero en un espacio de tiempo que no ha terminado todavía, el indefinido expresa acción pasada, pero en un espacio de tiempo [yá] terminado.* (O professor continua lendo as explicações do manual de exercícios, que registra diferenças locais de uso.) *En España se hace mucho énfasis en el uso del pretérito perfecto, en América del Sur [yá] se usa más el pretérito indefinido.*

Aluna: [Ayér] compré ...

Professor: [Ayér] compré ...

Outra aluna: Hoy [zo] he leído los periódicos.

Em diversas oportunidades, alguns dos alunos adotam o modelo de pronúncia do professor, enquanto outros mantêm modelos *yeístas rehilados* - de professores anteriores e dos contatos que têm fora do Instituto - de forma consistente, quando da pronúncia de palavras com /y/ e com /ll/ já conhecidas por eles. Chama a atenção o fato de que, ocasionalmente, depois da intervenção de algum dos alunos yeístas, seus colegas seguem esse modelo.

Aluna lê: *Almuerzo en casa* e diz: [Zo] he almorzado en casa.

Uma outra aluna lê: *Voy al cine* e diz: Hoy [zo] he ido al cine.

A adoção do *yeísmo* riopratense em palavras como “yo” é consistente, excetuando-se alguns dos casos em que o professor fornece o exemplo:

Professor lê: *estoy contigo acuerdo* [yo] de

Aluna lê a frase que ela escreveu: [Yo] *estoy de acuerdo contigo.*

Professor: *Cuando Pedro supo la noticia, [yamó] enseguida a su padre.*

Aluna: *Cuando Pedro ... ¿supo? la noticia, ¿[yamó]? ¿[yamó] enseguida a su padre?*

A fala de todos os alunos é caracterizada pelo *seseo* americano, uso do professor atual

e dos professores anteriores, veiculado de forma diferente nas fitas integrantes da série didática *ven*.

Na apresentação do exercício que os alunos fazem posteriormente, as autoras do caderno complementar para a série *ven* tomam o cuidado de contextualizar regionalmente o uso dos tempos pretérito indefinido e pretérito perfeito. O professor lê as instruções: *Vamos a hacer de cuenta que somos españoles, más precisamente de la región de Castilla*, e explica que cada frase proposta tem duas respostas com referências temporais que indicarão o tempo verbal que deve ser usado - *vosotros* é usado aqui como 2a. pessoa do plural.

Não houve elementos suficientes nesta aula para apreciar em que medida os alunos registram as informações indicando as diferenças de uso pelas diversas variantes. No caso dos exercícios presenciados, os alunos pareciam totalmente concentrados na questão da conjugação verbal e não necessariamente nos dados acerca de quais as regiões caracterizadas por um ou outro uso. A sensação imperante é que o terreno para se trabalhar a competência comunicativa ainda não está definido. Inclusive na tentativa do caderno de exercícios do volume 2 da série *ven*, aparece uma exagerada pretensão de se abranger o conjunto das variantes do espanhol.

4.3.3 - Institutos C e D

O acesso às aulas no Instituto C foi restrito em tempo e sem possibilidades de escolher turmas onde houvesse a oportunidade de registrar a interação de variantes do espanhol nos intercâmbios entre professor e alunos; as aulas às quais assisti não foram escolhidas por mim, permanecendo pouco tempo nelas e sentindo-me despreparada pois aquela visita tinha sido combinada apenas para conversar com os professores.

No Instituto D não houve autorização para assistir às aulas.

4.3.4 - Resumo da análise da gravação de aulas assistidas

A análise das gravações de aulas revela que ainda trabalhando com séries didáticas que veiculam a variante peninsular, os professores usam espontaneamente suas respectivas variantes - em termos lexicais, fonéticos e sintáticos -, adotando características lexicais e sintáticas da variante peninsular quando da exercitação

específica com material da série didática escolhida para uso em cada um dos Institutos pesquisados.

No que diz respeito à conjugação, há um abandono consistente do *voseo*, que os professores riopratenses não usam em hipótese alguma, adotando totalmente o uso de *tú* proposto nas séries didáticas. No entanto, em relação à 2a. pessoa do plural, todos os professores acrescentam ao *vosotros* veiculado no material didático, o *ustedes* de uso americano. No plano da pronúncia, nota-se uma decisão explícita em direção a evitar o *yeísmo rehilado* - mais ainda o *yeísmo* ensurdecido -, porém é patente a desorientação de muitos docentes a respeito das realizações fonéticas dos fonemas /y/ e /ll/, razão pela qual aparecem todos os tipos de manifestações possíveis num mesmo falante. Em termos lexicais, os professores fornecem aos alunos uma ampla variedade de opções, apresentando suas respectivas variantes e algumas outras conhecidas, além de trabalhar com os dados fornecidos pela série didática de trabalho.

Percebemos em geral uma diferença de grau de consciência quanto ao peso de cada uma das variantes para cada um dos professores, e isso torna-se explícito na situação estável ou instável estabelecida em cada aula e reproduzida nas intervenções dos alunos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

Ao longo dos quatro capítulos anteriores foram reunidos e analisados dados diacrônicos e sincrônicos das variantes do espanhol e a través deles temos elementos para saber em que situação chegou a língua à América. Conhecemos o panorama das variantes instaladas no continente com os colonizadores e sabemos da sua evolução em traços gerais, nas diferentes regiões. Essa informação permite descartar alguns dos preconceitos mais freqüentes acerca das variantes da língua faladas na América. A superação dos preconceitos mencionados é essencial para modificar a situação do ensino de espanhol para adultos no Brasil, na atual conjuntura de integração do continente e especificamente do Cone Sul.

Mencionamos a possibilidade de se modificar a situação do ensino de espanhol no Brasil hoje. Por que? Primeiro, porque o panorama atual revela uma vigência dos preconceitos mais comuns acerca das variantes americanas da língua e essa situação prejudica o ensino-aprendizagem da mesma, conforme as evidências de nossa análise neste trabalho. Em segundo lugar, porque hoje contamos com a opção de uma abordagem de ensino de línguas, o enfoque comunicativo, que não apenas aponta a importância de os alunos adquirirem competência lingüística e comunicativa numa língua estrangeira alvo, mas também promove realmente a possibilidade dessa aquisição. Como observado por Cunningsworth:

O aprendizado de uma língua, então, pode ser visto como a aquisição da habilidade para participar no processo dinâmico e criativo da comunicação, e não apenas uma aquisição de unidades de linguagem isoladas, separadas, que sejam chamadas unidades estruturais ou unidades funcionais. Deveríamos nos perguntar em que medida o material didático reflete esta visão. (p. 17)

E essa possibilidade de aquisição da competência comunicativa em espanhol é baseada - entre outros elementos - no trabalho com insumos reais que os alunos receberão do professor e construirão com ele e com seus pares, dos materiais didáticos e de outros recursos que estão ao seu alcance - música, TV, literatura, viagens.

A convivência do enfoque comunicativo no ensino do espanhol e dos preconceitos

perante as variantes americanas da língua constitui uma contradição que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e seus protagonistas - alunos e professores. Na situação atual, o enfoque comunicativo não consegue uma implementação produtiva plena - na medida que os insumos lingüísticos não são reais - e a situação de desvantagem em que se encontram as variantes lingüístico-culturais americanas se mantém, sonegando a oportunidade de se aproveitarem os recursos desse enfoque para ganhar um espaço cultural e existencial novo.

Essa situação é devida, em parte, à falta de informação já mencionada e com este esforço de pesquisa aplicada pretendemos colaborar para superar, em alguma medida, com o produto das nossas discussões operadas principalmente no capítulo 2. O outro empecilho origina-se em outra falta de informação: a que diz respeito ao enfoque comunicativo propriamente, porque ele vem sendo confundido freqüentemente com uma substituição do ensino da gramática pela concentração exclusiva no objetivo de suprir as necessidades do aluno em termos de comunicação. As informações registradas no capítulo 3 pretendem mostrar alguns caminhos para superarmos esse mal-entendido.

A análise de séries didáticas, entrevistas, questionários e aulas, desenvolvida ao longo do capítulo 4, fornece várias respostas que ilustram a situação anteriormente exposta. Sabemos a partir dessa análise que os professores conhecem a existência das variantes do espanhol, porém têm informações limitadas acerca delas. No plano fonológico, por exemplo, há uma confusão do fenômeno do *yeísmo* com uma das suas realizações fonéticas, o *yeísmo rehilado*. Como consequência dessa confusão, temos depoimentos que informam sobre as recomendações dos coordenadores no sentido de se evitar o *yeísmo*, por ser uma prática regional restrita ao Rio da Prata. No entanto, sabemos que o *yeísmo*, isto é, a igualação de pronúncia dos fonemas /y/ e /ll/ é um fenômeno amplamente estendido na América e na Espanha. Devido à confusão, os professores acreditam não estar praticando *yeísmo*, quando na verdade, quase a totalidade deles o praticam e os riopratenses se esforçam por evitar seu *rehilamiento* característico, porém com muito pouco sucesso. Os esforços necessários para se chegar a essa "eliminação" do *yeísmo* são grandes e os resultados indicam que os professores praticantes de *yeísmo rehilado* acabam apresentando múltiplas realizações dos fonemas em questão, quase todas elas artificiais, muitas delas inexistentes e, conseqüentemente, fonte de confusão para os alunos. Em termos de ensino comunicativo, não são claras as vantagens ou desvantagens que poderia representar para um falante estrangeiro de espanhol a assimilação do *yeísmo* com ou sem

rehilamiento. O que sem dúvida parece poder chegar a ter conseqüências negativas é a confusão do aluno acerca da pronúncia de dois fonemas determinados, devido à falta de informação organizada e consistente sobre a situação de uma realização e da outra, e do contexto de cada uma delas.

No plano sintático, um exemplo da confusão devida à desinformação é o trabalho com as formas de tratamento. Sabemos, a partir das informações registradas no capítulo 2, que a forma *vos* para a 2a. pessoa do singular também está amplamente difundida na América, sendo completamente descartada para uso didático, argumentando-se que só se identifica como uso regional riopratense, enquanto que *tú* é de uso geral na América e na Espanha. Temos então uma única forma de tratamento para a 2a. pessoa do singular. No entanto, para a 2a. pessoa do plural foram adotadas para ensino duas formas: *ustedes* e *vosotros*. Argumenta-se que *vosotros* é usado na sala de aula por ser a forma veiculada pelo material didático proveniente da península e usado em 75% dos Institutos pesquisados, enquanto que foi decidido ensinar também *ustedes* por ser essa a forma usual na América. Se observarmos a situação veremos que *vos*, de uso parcial na América toda é descartado para ensino no Brasil, enquanto *vosotros* de uso restrito à Espanha é introduzido. Uma situação similar se apresenta na questão da conjugação verbal, na qual várias horas-aula são dedicadas à prática de alguns tempos verbais de uso muito pouco freqüente na América - caso do pretérito perfeito. A única explicação para essa situação é que o peso do material didático e do uso na metrópole é significativamente maior do que o uso americano. É nesse tipo de exemplo que se explicitam os preconceitos anteriormente mencionados: os usos americanos que não sejam absolutamente gerais serão descartados, argumentando-se que é conveniente evitar sobrecarregar os alunos com informações excessivas, enquanto que os usos espanhóis nunca são deixados de lado, mesmo sendo regionais, longínquos e excedentes. Poucos professores estão dispostos a qualificar os usos peninsulares como regionais, enquanto a maioria deles está disposta a abandonar o que consideram ser regionalismos americanos. Os usos peninsulares são aceitos bem antes do que os usos americanos, que precisam de argumentos praticamente ineludíveis para serem aceitos na sala de aula.

Há, no entanto, uma característica que chama a atenção: as explicações para os professores modificarem suas variantes sempre recorrem à conveniência de se usar uma língua que seja “o mais neutra possível”, “a mais padrão”, “a mais geral”, sem que nunca alguém manifeste a necessidade de se ensinar a variante peninsular. Isso indica uma mudança de atitude: a língua e a cultura peninsulares não são mais o destino que

se quer alcançar, ou pelo menos, são idéias presentes mas incômodas, na medida em que uma nova realidade latino-americana parece se firmar.

Do outro lado, os alunos “confessam” abertamente seu interesse pela península. Os professores informam uma curiosidade dos alunos acerca dos países da América e suas variantes lingüístico-culturais, o que é explicável pela influência que tem nos alunos o modelo vivo do professor latino-americano, contrastando com o modelo peninsular veiculado pelo material didático. No entanto, nos questionários, os alunos declaram preferir a Espanha entre os países falantes de espanhol, apesar de também registrarem que seu principal objetivo ao aprender a língua é usufruir de melhores e maiores oportunidades profissionais. Esse panorama parece contraditório, já que a fonte de oportunidades profissionais envolvendo o espanhol, no caso dos brasileiros, está estabelecida nas relações com os países vizinhos, antes da península.

No caso de alunos que pedem para aprender “espanhol da Espanha” para tratar com falantes americanos, temos um caso concreto de dificuldade para se alcançar os objetivos comunicativos numa situação em que a questão das variantes não foi previamente colocada, explicada, analisada e debatida às instâncias dos professores. O fato de os alunos não notarem as diferenças entre variantes quando são iniciantes revela que sua demanda por espanhol da Espanha pode ser preconceituosa. Ou seja, eles sabem de uma diferença prestigiosa mas não têm consciência formal dela. Somente com o passar do tempo e com a familiarização com a língua, eles percebem as reais diferenças: os “modelos vivos” - professores, colegas de trabalho ou parceiros comerciais em outros países, para onde os alunos viajam - exercem mais influência do que o modelo do material didático. No intercâmbio inicial entre professores e alunos, o tema da importância das variantes não é suficientemente apresentado e o terreno não é preparado. Contudo, é importante acrescentar que as preferências dos alunos variam proporcionalmente em função do Instituto escolhido para estudar - entre aqueles que escolhem instituições ligadas à América Latina diminui um pouco a curiosidade a respeito da Espanha e incrementa-se o interesse pelos países americanos. Na escolha dos Institutos também há uma influência marcante dos apelos propagandísticos.

Qual é o material didático utilizado por esses professores que querem ensinar uma língua que seja tão geral quanto possível e pelos alunos que, olhando para a Espanha, resolvem aprender espanhol para se comunicarem com mexicanos, chilenos, argentinos? Em três quartos das instituições pesquisadas as séries didáticas veiculam a variante peninsular e, nessa medida, apresentam profundas diferenças com as variantes respectivas dos professores. Além do mais, a última série didática adotada é

de alcance internacional, perdendo-se assim as características dos materiais didáticos utilizados anteriormente no Brasil, dirigidos especificamente a falantes de português e atentos às questões específicas do ensino-aprendizagem de duas línguas tão semelhantes. A série didática em questão, *ven*, é apresentada como material elaborado com um enfoque comunicativo. No entanto, as situações reais nele registradas para servir de insumo aos alunos não coincidem nem com as situações reais que o professor pode facilitar, nem com as situações reais que mais provavelmente os alunos irão vivenciar quando da interação com seus vizinhos falantes de espanhol.

Quais são as razões para a escolha e utilização desse material didático? Os especialistas mais ligados à Espanha investem no argumento de que é necessário trabalhar a partir do e com o que todos os falantes de espanhol têm em comum, atendendo às características de cada região, porém sem chegar a uma situação na qual o destaque às variantes fosse tal que acabássemos desperdiçando forças na duplicação de uma tarefa já feita: a elaboração de materiais didáticos para ensino de espanhol no Brasil. Os especialistas latino-americanos consideram que o material didático peninsular é muito restrito e alguns deles recorrem a outros materiais que adaptam para seu uso na aula. A crítica mais freqüente é que os novos materiais internacionais apresentam apenas alguns itens lexicais de algumas das variantes e muitas vezes contêm erros nesse âmbito. Nenhum dos professores considera a possibilidade de se desenvolver no Brasil materiais didáticos organizados a partir das variantes americanas. O argumento mais usado é o problema de marketing; considera-se que a Espanha tem todos os recursos para manter ocupados os espaços existentes no mercado.

Quem ensina qual variante a quem na cidade de São Paulo? Temos hoje em São Paulo um conjunto de falantes de espanhol dedicados à docência da língua, que ensinam uma variante que não é a de ninguém nem caracteriza lugar nenhum. O público também não tem um perfil identificável pelos padrões clássicos, na medida em que é seduzido pela tradição de uma região e instigado pelas oportunidades comerciais prometidas por uma outra região.

A situação de indefinição e mistura de variantes não é em si positiva ou negativa. Vale a pena lembrar aqui a observação de Amado Alonso acerca do espanhol - ou dos espanhóis - da América, produto do abandono do regional e da convergência no comum, praticados pelos imigrantes. Alonso aponta que se deixarmos numa ilha deserta dois falantes de línguas diferentes, naquele instante mesmo começará a se gestar uma terceira língua. Certamente, da interação de um falante uruguaio e um outro chileno,

ambos residentes no Brasil, afastados dos seus respectivos modelos nativos, surgirá, provavelmente e com o passar do tempo, uma variante de espanhol marcada pelos traços característicos de ambos. Possivelmente mais cedo ou mais tarde será possível identificar em São Paulo algum grupo de estrangeiros falantes de algo que poderíamos chamar o “espanhol de São Paulo” daquele grupo particular, resultado das mútuas influências lingüísticas, mas também seguramente marcado pelo tipo de atividades e interesses que mantêm essas pessoas juntas. Vimos que nas escolas de línguas pesquisadas propicia-se o contato dos alunos com a maior quantidade possível de variantes de espanhol. Embora não possamos dizer que essa atitude é planejada, de fato ela ocorre e - do nosso ponto de vista - é vantajosa para o aprendizado. O que ainda permanece pouco claro é se existe uma conscientização adequada do que a exposição e uso de variantes significa em termos lingüísticos, culturais e políticos. Não podemos esquecer que estamos analisando um fenômeno que acontece pela primeira vez na história: a América Latina tendo possibilidades de desenvolver materiais de ensino de espanhol a estrangeiros, e recorrendo a seus próprios recursos humanos, embora no que diz respeito ao material didático de base, continue sendo usado aquele desenvolvido na Espanha.

No entanto, o assunto que nos interessa é o ensino da língua, de alguma variante da língua, coerentemente usada - ou, pelo menos, o mais consistente possível, considerando-se que está sendo ensinada por um falante nativo que não é formado especificamente para o ensino e que, além do mais, está sujeito às influências das outras variantes e às interferências do português. O abandono que os professores americanos podem fazer da sua variante materna é apenas parcial: a língua não é uma listagem de palavras soltas, é parte da cultura e da personalidade dos falantes. O abandono parcial não garante o uso coerente da variante peninsular veiculada nas séries didáticas usadas atualmente. A pretensão de que os professores dominem e ensinem todas as variantes - proposta de um quarto dos materiais didáticos analisados - é tão pouco factível quanto a anterior. O resultado dessa situação é a adoção e a transmissão de uma mistura de variantes, totalmente contraditória com os objetivos de um enfoque comunicativo de ensino de línguas. As conseqüências psicológicas - para os professores -, culturais - para os alunos - e políticas - para todos os países envolvidos - desse fenômeno são desconhecidas, mas não parecem alentadoras, na medida em que serão resultado da desinformação, da falta de conscientização, da indiferença perante línguas e culturas particulares.

Aos protagonistas latino-americanos - professores e alunos - resta muito por fazer.

Uma das discussões mais frequentes entre os professores, coordenadores e quem desenvolve materiais didáticos ocorre em torno da autenticidade dos dados apresentados em sala de aula para o aluno. A questão das variantes do espanhol está profundamente ligada a este assunto, pois frequentemente o professor acaba usando como modelo de língua aquele veiculado pelo material didático, embora não seja o seu materno, e conseqüentemente, o uso feito pelo professor acaba não refletindo “dados autênticos”. Esse ponto faz parte também das considerações acerca de qual espanhol ensinar na América Latina, com professores falantes nativos de variantes latino-americanas, e com material didático elaborado quase que exclusivamente a partir da variante peninsular - os dados sobre as variantes latino-americanas, quando presentes, aparecem como raridades ou curiosidades lingüísticas. Aparentemente, perante a impossibilidade de se abranger “todas” as variantes, a atitude dos latino-americanos é de aceitar o oferecimento limitado da península, amargar a magra consideração que os peninsulares fazem das variantes americanas, apostar - sem arriscar - na falta de interesse dos brasileiros pelos materiais que viessem a ser desenvolvidos por falantes americanos a partir das suas variantes nativas, e pouco mais. Os argentinos dizem querer evitar cair por sua vez em atitudes “imperialistas”; os peruanos dizem estar certos de que ninguém compraria material didático desenvolvido por eles. Os primeiros movimentos no sentido de desenvolver materiais próprios estão razoavelmente avançados no México, na Argentina e no Uruguai. Materiais didáticos para ensino do espanhol a estrangeiros, como no caso do Uruguai, visam especificamente o público brasileiro.

Consideramos que, paralelamente aos esforços realizados nos países falantes de espanhol, há recursos humanos suficientes no Brasil para se montar também grupos que desenvolvam material didático a partir das diferentes variantes americanas. Precisamos começar por nos formar seriamente em termos lingüísticos e de pedagogia das línguas, agilizar o intercâmbio de informações com os diferentes países, com a finalidade de nos familiarizarmos com a situação lingüística e cultural dos nossos colegas americanos. Tentamos até aqui apresentar um panorama da situação na cidade de São Paulo e no que diz respeito ao ensino aos adultos. O cenário para o ensino de primeiro e segundo graus está ainda em fase de preparação. A respeito dos possíveis caminhos a serem seguidos, Llobera faz uma contribuição interessante:

se as intuições dos lingüistas cada vez exigem uma comprovação empírica, como podemos saber realmente quais expressões devemos utilizar para que os aprendentes de espanhol possam

ter modelos confiáveis do espanhol oral?, e uma vez que tenhamos dados, que grau de generalização e idealização precisamos incluir nas amostras de língua? Possivelmente a resposta venha a ser dada pela prática docente, vista como uma atividade construída mediante a interação do discurso gerado na aula e o apresentado como amostra, seja escrita ou gravada. (pp. 13-14)

No contexto da perspectiva atual do ensino de espanhol no Brasil, pode se dizer que o caminho está apenas começando a ser percorrido e o futuro aparece promissor em termos de oportunidades de novos e empreendedores projetos de pesquisa e de desenvolvimento de materiais didáticos.

RESUMEN

La enseñanza/aprendizaje de español es una práctica antigua en Brasil y sin embargo, en las dos últimas décadas, varios acontecimientos marcaron decisivamente el rumbo: en 1957 fueron creados los Centros de Lenguas, incluyendo español, en la enseñanza pública; en 1986, se instauró la enseñanza obligatoria de la lengua en primaria y secundaria; en 1991 se firmó el Tratado de Asunción - la integración se hace manifiesta en los planos político, económico, social y cultural. El país explicita su necesidad de comunicarse satisfactoriamente - en términos lingüísticos - con los países vecinos, hablantes de una lengua extranjera.

A pesar de eso, notamos un desfase en lo que respecta al enfoque adoptado para tratar la enseñanza/aprendizaje de español en el nuevo contexto. La referencia continúa siendo la Península, como parámetro lingüístico y cultural. Los materiales didácticos elaborados en España dominan el mercado y las instituciones de enseñanza, aun cuando ofrecen insumos que se alejan de las necesidades de los alumnos brasileños que precisan establecer contactos con sus vecinos latinoamericanos.

El enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de lengua plantea la necesidad de ir más allá de la mera transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, argumentando que saber una lengua implica un conocimiento de estrategias reales de uso y una familiaridad con aspectos culturales y pragmáticos de la lengua. Esos planteos exigen considerar a las lenguas no como bloques homogéneos y estables, sino como sistemas dinámicos con variaciones diacrónicas, diatópicas y diastráticas, acerca de las cuales los alumnos tienen que tener conciencia, a fin de entender su significado y su uso por parte de los diferentes grupos sociales con los cuales se comunicarán.

En ese contexto, la enseñanza de español a partir de materiales didácticos concentrados en la variante castellana peninsular se revela incoherente con la situación vivida actualmente en Brasil. Tenemos hoy, en la ciudad de San Pablo, un importante contingente de hablantes nativos de variantes americanas de la lengua, que actúan como docentes en prestigiosos institutos de lenguas de la ciudad, constituyendo modelos vivos de la lengua y cultura de los países latinoamericanos. De la interacción de esos profesores con los materiales didácticos peninsulares surge una situación didáctica lingüística nueva que es la que analizamos en esta disertación.

El análisis se desarrolló en el marco de la investigación interpretativista y enfocó tres

ámbitos simultáneamente: a) evaluación de los materiales didácticos utilizados actualmente en los institutos particulares de enseñanza de español para adultos, en cuanto a la variante de español presentada; b) entrevistas con coordinadores y profesores que actúan en estos institutos, y cuestionarios a los alumnos; c) grabación de aulas con anotaciones de campo, con el objetivo de ofrecer ejemplos de la interacción de variantes en el aula alegadamente comunicativa.

Del análisis surge que hoy prevalece una situación de inestabilidad, en la cual los profesores renuncian parcialmente a sus variantes maternas. Los argumentos alegados abarcan desde la necesidad de enseñar una “lengua estándar” supuestamente homogénea - y persistentemente identificable con el castellano peninsular - hasta la pretensión de permitirle a los alumnos “dominar todas las variantes”. Las interferencias de la variante materna de los profesores son innumerables, en el primer caso; las “lagunas” de conocimiento abundan en el segundo, debido a la imposibilidad de que los docentes logren trabajar con varios dialectos que para ellos son “extranjeros”. O sea, no se cumple ninguno de los objetivos propuestos por los responsables de las instituciones, en lo que respecta a las variantes de la lengua.

Precisamos considerar que todos los docentes están alejados de sus grupos de referencia lingüística, interactuando con hablantes de otras variantes y bajo la influencia de la inmersión en el portugués de Brasil. No buscamos ni argumentamos a favor de una "pureza" lingüística. Sin embargo, consideramos necesario tomar algunas decisiones al respecto, en base a la reflexión crítica y no más producto de las circunstancias - laborales, de mercado y otras. Sólo en esa medida será posible ofrecerle a los alumnos brasileños un panorama auténtico de la situación lingüístico-cultural de América Latina, para que ellos, a su vez, sean capaces de identificar sus necesidades y deseos de contacto con grupos de hablantes nativos de español, haciendo opciones razonadas, con más posibilidades de éxito en la consecución de sus objetivos.

La ausencia de los latinoamericanos en las actividades de elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de español a hablantes de portugués es patente. Muchos de los protagonistas de la situación plantean abiertamente la necesidad y conveniencia de disponer de materiales didácticos locales, a partir de las variantes americanas. Aparentemente no hay razones para no emprender iniciativas innovadoras en el ámbito de la enseñanza de español en Brasil.

PALABRAS CLAVE: enseñanza/aprendizaje de lenguas
enfoque comunicativo
variantes del español

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ABAD, Francisco. La variación lingüística. *Revista Española de Lingüística*, Madrid, v 23, número 1, enero-junio 1993.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1995.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes et al. A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, nº 17, janeiro-junho 1991.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993 (a).
- _____. Política de ensino de línguas no sul da América: linhas de ação para o português. Seminário *Educação sem fronteiras*, Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, nov. 1993 (b).
- _____. Org. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, Pontes, 1995.
- ALONSO, Amado. *Estudios lingüísticos*. Madrid: Gredos, 1967.
- AMARAL, Vera Lúcia. Acertos e desacertos em dicionários bilingües português-espanhol/espanhol-português. *Alfa*, São Paulo, N° 33, 1989.
- BACHMAN, Lyle. Habilidad lingüística comunicativa em: LLOBERA, M. et al: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- BECKER, Idel. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 69ª edição, 1981.
- BEHARES, Luis. Estudio sociodialectológico de las formas verbales de segunda persona en el español de Montevideo in: ELIZAINCÍN, Adolfo Org.: *Estudios sobre el español del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1981.
- CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje in: LLOBERA, M. et al: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- CANFIELD, D. Lincoln. *El español de América: Fonética*. Tradução castelhana de Joaquim Llisterri e Dolors Poch. Barcelona: Crítica, 1988.

- CASTRO VIUDEZ, Francisca e Soledad ROSA MUÑOZ. *ven.* Madrid: Edelsa/Edi 6, 1992.
- CELADA, María Teresa. Um programa de espanhol na TV brasileira. Série em três capítulos. *Alfa*, São Paulo, nº 39, pp. 175-194, 1995.
- CELANI, Maria Antonieta. Afinal, o que é lingüística aplicada?
- CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem, cultura e formação. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, julho de 1984.
- CUNNINGSWORTH, Alan. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann, 1988 (4a. ed.).
- DUBIN, Fraida e Elite OLSHTAIN. *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- ELIZAINCÍN, Adolfo. *Posición del Uruguay dentro del así llamado español "rioplatense"*. Cuadernos de Literatura, nº 3, Resistencia, Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1984 (a).
- _____. Métodos en el estudio del español hablado en América. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 6, pp. 71-82, 1984 (b).
- _____, Marisa MALCUORI, Virginia BERTOLOTTI. *El español en la Banda Oriental del siglo XVIII*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael. Algunas Consideraciones sobre la Enseñanza del Español en Brasil. *Seminário Educação sem fronteiras*, Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, nov. 1993.
- FERREIRA, Itacira. "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la" in ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org): *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1993.
- GABBIANI, Beatriz. Escuela, lenguaje y poder: La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase. Tese de doutoramento, inédita. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1997.
- GADOTTI, Moacir e Antônio João MÂNPIO. Unidos ou dominados: Plurilingüismo, Diversidade Cultural e a Integração no MERCOSUL. *Seminário Educação sem fronteiras*, Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, nov. 1993.

- GARCÍA DE DIEGO, Vicente. "Subdialectos castellanos fuera de España" in *Manual de dialectología española*. Madrid: Centro Iberoamericano de Cooperación, 1978.
- GONZÁLEZ, Mario. Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas. *Estudos avançados*, vol. 8, nº 22, São Paulo: USP, dezembro 1994.
- GUITARTE, Guillermo. *Siete estudios sobre el español de América*. México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de investigaciones filológicas, 1983.
- GUMPERZ, John. "Introduction" em GUMPERZ, J. e D. HYMES: *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- HOYOS, Balbina. Ser e Estar: Estudo contrastivo espanhol-português. *Alfa*, São Paulo, nº 24, 1980.
- HYMES, Dell. "Models of the Interaction of Language and Social Life" em GUMPERZ, J. e D. HYMES: *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- KANY, Charles E. *Sintaxis hispanoamericana*. Tradução de Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos, 1969.
- KLEIMAN, Angela B. "O ensino de línguas no Brasil".
- KRASHEN, Stephen e TERRELL, Tracy. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. California: Alemany Press, Hayward, 1983.
- LOPE BLANCH, Juan M. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México: UNAM, 1977.
- _____. *Nuevos estudios de lingüística hispánica*. México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de investigaciones filológicas, 1993.
- _____. "La originalidad del español americano y las lenguas amerindias" em *Ensayos sobre el español de América*.
- LLOBERA, Miquel. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras" em LLOBERA, M. et al: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MARINER BIGORRA, Sebastián. La distinción lengua/dialecto en sociolingüística. *Revista Española de Lingüística*, año II, fascículo 2, julio-diciembre 1981.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., vol. 10, Nº 2, 1994.

-
- _____. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORENO DE ALBA, José. *El español en América*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe e Milagros RODRÍGUEZ CÁCERES. *Vamos a hablar*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 1990.
- PERONE, Terezinha de Lourdes. Mesa redonda sobre "O ensino da Língua Espanhola no Brasil, nas Redes de Ensino Regular - Algumas Tentativas". Seminário *Educación sem fronteiras*, Curitiba: Secretaria do Estado da Educação do Paraná, nov. 1993.
- RESNICK, Melvin. *Phonological variants and dialect identification in Latin American Spanish*. The Hague: Mouton, 1975.
- ROTAETXE, Karmele. Normatividad y gramaticalidad. *Revista Española de Lingüística*, Año 12, fascículo 1, janeiro-junho 1982.
- SANTOS, Eva Catalina Pierotti, M. de Lourdes O. B. CRUZ e M. Luiza ORTIZ ÁLVAREZ. Apreciação do livro didático *ven 1 - Curso de español para extranjeros*. Anais do IV EPLLE, Assis, vol. 2, 1995.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. "O projeto CELPE-BRÁS no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa" em ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org): *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- SCHMITZ, John Robert. Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil. *Letras*, Campinas, 10(1/2), dezembro 1991.
- SERRANI, Silvana. "Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas" em ORLANDI, E.: *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. Existe 'el español americano'? *Moderna Sprak*, Suécia, volume XCI, nº 1, 1997.
- VENÂNCIO, Maria Thereza da Silva. Elegir lengua extranjera: relato de una experiencia en Brasil. *Cuadernos Cervantes*, julho-agosto 1996.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Fonología española*. Madrid: Gredos, 1976.
- BEHARES, Luis e A. Elizaincín. "Noticia sobre la fonología del español del Uruguay" em JABIF de YAFFÉ, K. e N. QUEIROLO (Org): *Aproximación al estudio del lenguaje y su patología*. Montevideo: Paréntesis, 1984.
- BEINHAUER, Werner. *El español coloquial*. Madrid: Gredos, 1973.
- COSERIU, Eugenio. "Sistema, norma y habla" in *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1962.
- ELIZAINCÍN, A. Existe un español uruguayo?. *Khipu*, Revista bilingüe de cultura sobre América Latina, No. 12, 1983
- ERVIN-TRIPP, Susan. "On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence" em GUMPERZ, John & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- FISHMAN, J. "Domains and the Relationship between Micro and Macrosociolinguistics" em GUMPERZ, John & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- _____ e E. Lueders-Salmon. "What has the Sociology of Language to Say to the Teacher? On Teaching the Standard Variety to Speakers of Dialectal or Sociolectal Varieties" em CAZDEN, C., V. JOHN e D. HYMES: *Functions of Language in the Classroom*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- GARFINKEL, H. "Remarks on Ethnomethodology" em GUMPERZ, John & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- GONZÁLEZ, N. Maia. A questão do ensino do espanhol no Brasil. *Perspectiva*, ano 4, No. 8, Florianópolis, junho 1987.
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. Tradução de France Mugler. Paris: Hatier-Credif, 1984.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LIER, L. van. *The methods of classroom research*. Londres: Longman, 1988.

- LORENZO, Emilio. *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos, 1966.
- MIRANDA, Luis. *Gramática estructural del español*. Lima: Concytec, 1988.
- QUILIS, A. Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués. *Revista española de lingüística*, año 9, fascículo 1, Madri, junho 1979.
- SALABERRI, S. "El libro de texto: selección y explotación" em *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, 1990.
- SARMIENTO, R. La gramática de la Academia: historia de una metodología. *Revista española de lingüística*, año 8, fascículo 1, Madri, junho 1978.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1984.
- SERRANI, Silvana. *A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário da língua*. Tese de doutoramento, IEL, Unicamp, 1991.
- _____ Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 24, Campinas, dezembro 1994.
- _____ *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural: Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Unicamp, 1997.
- SERRON, Sergio. *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. Caracas: Upel-Ipemar, Depto. de castelhano e literatura, ASOVELE, 1993.
- VALMASEDA, Miguel A. *Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera*. Montevideu - São Paulo: Oltaver Buenos Libros Activos e Embajada de España, Consejería de Educación, Asesoría Lingüística, 1993.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: University Press 1979.
- WILKINS, D. A. *Notional Syllbuses*. London: Oxford University Press, 1976