

REVISTA ELETRÔNICA DO

Gepele



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

*"La persistência de la memoria", de Salvador Dalí (1931)*



**Coletânea**

**Estudos em Linguística Aplicada**

Ano XI - Volume 11 - Edição N° 02 - dezembro de 2023

ISSN: 2318-0099

## **CAPA**

*“La persistencia de la memoria”*

Salvador Dalí  
1931  
Óleo sobre tela  
24 cm x 33 cm

A obra da capa trata-se de um fragmento do óleo sobre tela “La Persistencia de la Memoria”, feito pelo pintor Catalão Salvador Dalí i Domènech em 1931 que se encontra em exibição no Museu de Arte Moderna de Nova York.

Nas palavras do autor “Toda a minha ambição no campo pictórico é materializar as imagens da irracionalidade concreta com a mais imperialista fúria da precisão”. E assim se justifica a escolha da obra: pela busca dessa revista de materializar o intangível através da ciência, do trabalho, da pesquisa e do conhecimento dos autores envolvidos na construção desta coletânea.

# Revista Eletrônica do GEPPELE



**Dados para catalogafia:**

Número 02 Volume 11 Ano XI – Dez/2023

ISSN 2318-0099

Publicada em meio eletrônico (<http://www.periodicos.ufc.br/geppele>).

**Semestral**

Fortaleza/CE  
2023.2

## COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

### **Editora Chefe**

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

E-mail: [valdeniafalcao@ufc.br](mailto:valdeniafalcao@ufc.br)

### **Editores Adjuntos**

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

E-mail: [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br)

Kátia Cilene David da Silva – UFC

E-mail: [katiacilenedavid@yahoo.com.br](mailto:katiacilenedavid@yahoo.com.br)

### **Editor Executivo**

Raphael Chaves de Sousa – UFC

E-mail: [chavesrapha@hotmail.com](mailto:chavesrapha@hotmail.com)

**Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola – GEPPELE**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

## EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Revista Eletrônica do GEPPELE  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
Pró-Reitoria de Extensão  
[revistageppele@ufc.br](mailto:revistageppele@ufc.br)

**Organizadores da edição:**

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)  
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)  
Raphael Chaves (UFC)

## APRESENTAÇÃO

Este número semestral da revista eletrônica do Gepple encerra as edições referentes ao ano de 2023. Com temática livre, esta edição brinda o seu leitor com artigos sobre questões diversas, relacionadas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e, ainda, com um texto na área da Sociolinguística Educacional, mais especificamente, no que tange ao ensino do voseo, considerando as variedades da Língua Espanhola.

Compõem esta edição artigos de autoria de pesquisadores e alunos dos Cursos de Letras-Espanhol (diurno e noturno) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Há, ainda, um artigo de uma aluna egressa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). O primeiro artigo, de autoria de Adelmo Nascimento Souza e Valdecy de Oliveira Pontes, é um relato de experiência, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de Espanhol da UFC. No texto, os autores explicitam suas características e etapas, em especial, a proposta de intervenção de um minicurso intitulado: "*Español en Casa*", que propiciou o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira a alunos do Ensino Médio, no contexto pandêmico, desenvolvido em uma escola pública profissionalizante. Para a realização do trabalho, os autores tomaram como referência as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), as contribuições de Pimenta e Lima (2010) e de Almeida Filho (1993). À guisa de conclusão, os autores destacam a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação do professor e para a escola-campo que recebe o projeto, posto que fortalece a construção integral do futuro professor de E/LE, colaborando com a sua formação cidadã.

O segundo artigo, de autoria de Alicia Rocha Martins e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, traz um relato de experiência de outro projeto da residência pedagógica da Língua Espanhola em uma escola pública de Fortaleza. Nele, as autoras refletem sobre a utilização de materiais didáticos de Espanhol para alunos com deficiência visual (DV) e sobre a importância desses materiais para uma aprendizagem eficaz do espanhol como língua estrangeira. Através da análise de propostas didáticas aplicadas em aula, com materiais em Braille e com audiodescrição, discutem como esses tipos de recursos podem influenciar na eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, as autoras concluem que ainda precisamos continuar buscando formas de quebrar as barreiras, que os alunos com deficiência enfrentam na escola.

O terceiro artigo, de autoria de Daniel da Silva Ramos Araújo e Valdecy de Oliveira Pontes, apresenta propostas didáticas aos professores de Espanhol do Ensino Médio no Brasil, para que possam introduzir os alunos nas diversas variedades do "voseo" na América, como o "voseo" argentino e chileno, por exemplo, e suas respectivas particularidades. Além disso, sugerem trabalhar com o cinema, pois conforme Vizcaíno (2007), o cinema pode ser uma ferramenta de trabalho facilmente incorporada a qualquer tipo de metodologia, permitindo que o professor trabalhe de maneira motivadora e criativa, com variedade de temas e situações autênticas de linguagem. Para os autores, estas propostas didáticas serão úteis para fomentar a consciência do aluno em relação à diversidade linguística, conforme sugerido pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (Brasil, 2006) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000). Como contribuição teórica desse trabalho, utilizam a perspectiva da Sociolinguística de William Labov (1966, 2001, 2008) e da

Sociolinguística Educacional, com as pesquisas de Pontes (2012), Pontes e Francis (2014), Pontes e Brasil (2017), Pontes e Coan (2013). Em relação ao "voseo" na Argentina e no Chile, explicitam os estudos de Carricaburro (1997, 2010, 2015), Félix Morales (1972-1973), Malmberg (1974), Torrejón (1989), Rincón (2009), Couto e Kulikovski (2011).

O quarto artigo, de autoria de Evenildo Queiroz Santiago, Valdecy de Oliveira Pontes e Wygner Mendes da Silva, é fruto de uma análise sobre a abordagem das categorias verbais Tempo e Aspecto, por parte da coleção didática "Vente". Os autores objetivam averiguar como as categorias verbais, no ensino dos pretéritos simples (PPS) e composto (PPC) do modo indicativo, são exploradas no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e, ademais, colaborar com a elaboração e avaliação dos materiais de Língua Espanhola. Para o estudo das categorias verbais Tempo e Aspecto no PPC e PPS em Língua Espanhola, os autores retomam os estudos de Pontes (2009, 2012), Gómez Torrego (2002), Ilari (2001), Gutiérrez Araus (1997), Godoi (2001), Comrie (1985) e García Fernández (2008). Para a análise dos dados, consideram as seguintes questões: a) variedades do PPC e PPS no Espanhol em distintos contextos; b) marcação do tempo por verbos, advérbios ou contexto; c) o tratamento do Aspecto; e d) traços aspectuais. Ao fim da análise, os autores concluem que o material didático examinado apresenta uma abordagem superficial em relação ao tratamento das categorias verbais Tempo e Aspecto, no ensino do Pretérito Perfeito Composto e do Pretérito Perfeito Simples.

O quinto artigo, de autoria de Fernanda Almeida Freitas e Valdecy de Oliveira Pontes, apresenta uma análise do tratamento dado ao pluricentrismo normativo da Língua Espanhola nas unidades didáticas e nas orientações teórico-metodológicas da coleção *Entre Líneas*. Este estudo adota fundamentos da glotopolítica (MILROY, 2011; DEL VALLE, 2005; LAGARES, 2018) e parte de orientações dadas pelo Plano curricular do Instituto Cervantes para o ensino de ELE. A análise dos dados toma como pressupostos teóricos a Teoria da Variação e da Mudança linguística (Weinreich, Labov, Herzog, 2006; Labov, 2008) e as reflexões de linguistas hispânicos e brasileiros sobre o tema, como como Lipski (1996), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Silva-Corvalán (2001), Blas Arroyo (2005), Andión Herrero (2013, 2019), Faraco (2008), Pontes (2014), Pereira, Pontes e Souza (2016), Calderón Campos (2010) e Bagno (2002, 2007). Os resultados apontam para uma predominância do trabalho pedagógico, da coleção sob análise, com as variantes linguísticas próprias da norma-padrão madrilenha e para a ausência de suporte didático sobre o ensino da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor.

Ao publicarmos mais esta edição, desejamos que a leitura dos artigos deste dossiê atemático contribua para a divulgação e realização de pesquisas no âmbito da Língua Espanhola, considerando as suas especificidades e as múltiplas perspectivas das áreas da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Educacional. Por último, reiteramos o nosso agradecimento aos autores e aos avaliadores que contribuíram para a realização desta edição.

### **A Comissão Organizadora**

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Raphael Chaves (UFC)

## Sumário

<b>LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL Y EL CURSILLO ESPAÑOL EN CASA: UN RELATO DE EXPERIENCIA.....</b>	<b>7</b>
<b>MATERIALES DIDÁCTICOS DE ELE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.....</b>	<b>20</b>
<b>EL VOSEO ARGENTINO Y CHILENO EN CLASES DE ELE A TRAVÉS DEL CINE: PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>35</b>
<b>A ABORDAGEM DAS CATEGORIAS VERBAIS TEMPO E ASPECTO NA COLEÇÃO DIDÁTICA VENDE.....</b>	<b>56</b>
<b>O PLURICENTRISMO NORMATIVO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA <i>ENTRE LÍNEAS</i>.....</b>	<b>75</b>



## LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL Y EL CURSILLO ESPAÑOL EN CASA: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Adelmo Nascimento Souza<sup>1</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

### RESUMEN

Este artículo de experiencia presenta un informe sobre el Programa de la Residencia Pedagógica (PRP) de Español, señalando sus características y etapas, especialmente la propuesta de intervención titulada “Cursillo: Español en Casa”, que se centró en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) a alumnos de la secundaria en el contexto pandémico, desarrollada en una escuela de educación profesional pública. Como marco teórico, aportamos las orientaciones curriculares para la enseñanza media brasileña (BRASIL, 2006) en lo que toca a la enseñanza de E/LE, distinguiendo los roles de escuela y de curso libre, ya que a lo largo del programa ejercemos las dos funciones en la escuela-campo. Destacamos, también, las contribuciones de Pimenta y Lima (2010) en el proceso de pasantía y de Almeida Filho (1993), para la construcción del proyecto de intervención que se da a través de las dimensiones para la enseñanza de una lengua extranjera. Por fin, evidenciamos la importancia del Programa de la Residencia Pedagógica para la formación de profesores y para la escuela-campo que recibe el proyecto, puesto que fortalece la construcción integral del futuro profesor de E/LE, colaborando con su formación ciudadana.

**Palabras clave:** Enseñanza de ELE. Residencia Pedagógica. Formación de profesores.

### RESUMO

Este artigo de experiência relata nossa experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP), apontando suas características e etapas, em especial a proposta de intervenção intitulada “Minicurso: *Español en Casa*” que visa o ensino de espanhol como língua estrangeira para alunos do ensino médio no contexto pandêmico, desenvolvido em uma escola de pública profissionalizante. Tomamos como referência as orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) para estudos sobre a teoria no ensino de ELE e distinguimos os papéis de escola e curso livre, uma vez que ao longo do programa exercemos ambos os papéis na escola-campo. Destacamos também as contribuições de Pimenta e Lima (2010) no processo de estágio e Almeida Filho (1993) para a construção do projeto de intervenção que se dá através das dimensões para o ensino de uma língua estrangeira. Por fim, destacamos a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação do professor e para a escola-campo que recebe o projeto, posto que fortalece a construção integral do futuro professor de E/LE, colaborando com a sua formação cidadã.

**Palavras-chave:** Ensino de ELE. Residência Pedagógica. Formação de professores.

<sup>1</sup> Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor-associado na graduação em Letras e docente permanente do programa de Pós-Graduação.

## INTRODUCCIÓN

Estudiar español actualmente es indispensable. Además de la importancia de adquirir una segunda lengua, estamos en un eje geográfico y político que nos favorece al aprendizaje de este idioma, ya que, en el continente americano predominan las lenguas neolatinas, factor que nos hace “hermanos” y fortalece la identidad latinoamericana.

Hablar de la Residencia Pedagógica es para nosotros un gran honor. Colaborar con la formación de futuro profesores a través de este trabajo es de gran valía para el conocimiento científico y el mundo académico, tras cada línea y secciones de este trabajo, relatamos nuestra experiencia y trabajo desarrollado para el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua española.

Este trabajo trata sobre el Programa de la Residencia Pedagógica (PRP) de Español, señalando sus características y etapas, en especial, destacamos la propuesta de intervención que hemos llamado “Español en Casa”, cuyo objeto consiste en la enseñanza de español como lengua extranjera para alumnos de la secundaria en el contexto pandémico, momento de gran dificultades en la educación a nivel mundial.

Destacamos en este trabajo, las contribuciones de Pimenta y Lima (2010), quienes señalan la importancia del papel del pasante de una forma crítica y constructiva, fortificando el proceso de observaciones del trabajo docente. También nos fundamentos en Almeida Filho (1993), quien nos guía en las cuatro dimensiones para la enseñanza de una lengua extranjera, y en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (BRASIL, 2006), que contextualiza la teoría y aporta contribuciones sobre el papel de la escuela y de los cursos libres.

El artículo dispone de secciones, en que hablamos de cada etapa del Programa de Residencia Pedagógica (PRP). Inicialmente contextualizamos el PRP, luego las etapas del programa: ambientación, observación de clases, propuesta de intervención y prácticas de pasantía. Enseguida, nos profundizamos y detallamos la propuesta de intervención “Cursillo español en casa”, evidenciando sus objetivos, las metodologías, programación y resultados.

## 2 LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL

La “*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*” (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior) es una fundación vinculada al Ministerio de Educación brasileño que actúa en la expansión y consolidación de los cursos de posgrado *stricto sensu* en todos los estados brasileños. Es a través de esta fundación que se realiza el programa de “*Residência Pedagógica do Espanhol*”, lo cual busca valorar y mejorar la formación de profesores para la educación básica.

Este programa se desarrolla por medio de una integración entre las Instituciones de Enseñanza Superiores y las escuelas de la Educación Básica, bajo la supervisión de un profesor/orientador que promueve las formaciones en la institución y un profesor preceptor que promueve los talleres en la escuela-campo. De esta manera los pasantes disfrutan de una inmersión en el mundo laboral aún en su trayecto académico inicial y la mayoría de ellos reciben una beca en un período de 18 (dieciocho) meses. En este período, los residentes siguen las etapas del programa: observación, diagnóstico, intervención, producción de materiales y práctica de clases en la escuela-campo.

### 3 ETAPAS DEL PROGRAMA

Para lograr éxito en la realización del “*Programa de Residencia Pedagógica del Español*” (PRP/E), se hace necesario que el alumnado disponga de su tiempo y se dedique al estudio de una forma asidua y solícita, para que se pueda desarrollar las etapas y eventos del programa. Durante nuestra participación, las etapas estuvieron divididas en 10 momentos, según el Plan de actividad:

- 1 - Ambientación, estudio del “*Projeto Político Pedagógico*” (PPP) y formación inicial.
- 2 – Observación y diagnóstico de las necesidades del cuerpo discente de la escuela meta.
- 3 – Planeamiento y escritura del Proyecto de Intervención.
- 4 – Producción de materiales didácticos, divulgación del Proyecto de Intervención e inscripciones de los participantes.
- 5 – Realización del Proyecto de Intervención (1ª parte).
- 6 – Escritura del Informe Parcial del Programa de la Residencia Pedagógica (PRP).
- 7 – Realización del Proyecto de Intervención (2ª. parte).
- 8 – Planeamiento de actividades de vivencia en clase y pasantía.
- 9 – Escritura del Informe Final.
- 10 - Presentaciones de trabajos prácticos en los EU (Encuentros Universitarios) (Plan de Actividades, 2020, Traducción nuestra).<sup>1</sup>

El Plan de actividad exigía que el pasante cumpliera con **414h** obligatorias, que se han dividido de la siguiente forma: **100h** para las actividades de vivencia en clase y pasantía; **194h** para actividades extracurriculares, tales como estudio del *Projeto Político Pedagógico*, escritura del proyecto de Intervención y elaboración de materiales didácticos; **100h** actividades de la Residencia desarrolladas en la Institución de Enseñanza Superior, por medio de encuentros de formación, estudio de los documentos normativos de la educación (OCEM , BNCC y PCNs) y **20h** de actividades desarrolladas en otros sitios, como encuentros universitarios.

#### 3.1 Ambientación escolar

El proceso de ambientación se da a través de la inmersión del pasante en la escuela-campo y la explotación de los espacios escolares, pero en nuestro caso, no fue posible desarrollar la ambientación presencialmente, a causa de la pandemia del coronavirus<sup>2</sup>, que surgió en el año de 2020, hecho que paralizó varias de las actividades del mundo, incluso las de la educación. Por ello, la educación pasó por

<sup>1</sup> 1 – Ambientação, estudo do "Projeto Político Pedagógico" (PPP) e formação inicial. 2 – Observação e diagnóstico das necessidades do corpo discente da escola-campo. 3 – Planejamento e elaboração do Projeto de Intervenção. 4 – Produção de materiais didáticos, divulgação do Projeto de Intervenção e inscrição dos participantes. 5 – Realização do Projeto de Intervenção (1ª parte). 6 – Escrita do Relatório Parcial do Programa de Residência Pedagógica (PRP). 7 – Realização do Projeto de Intervenção (2ª parte). 8 – Planejamento das aulas de regência em sala de aula. 9 – Escrita do Relatório Final. 10 – Apresentações dos trabalhos práticos na UE (Encontros Universitários). (Programa Institucional de Bolsa para Residência Pedagógica – RP/UFC)

<sup>2</sup> La pandemia del coronavirus, también conocida como COVID-19, ha sido una crisis global que ha afectado a la salud y la vida de millones de personas en todo el mundo. El virus se propaga fácilmente de persona a persona, lo que ha llevado a la adopción de medidas de distanciamiento social, uso de mascarillas y restricciones de movimiento. Además, se han desarrollado vacunas para prevenir la enfermedad y reducir su propagación. A pesar de los esfuerzos, la pandemia continúa siendo un desafío, y se requiere la colaboración de toda la sociedad para superarla.

un cambio repentino del presencial para las clases en línea, siguiendo las orientaciones de la OMS (Organización Mundial de la Salud), y por este factor la ambientación del proyecto fue inicialmente en línea, de acuerdo con los encuentros por la plataforma digital **Google meet** en las reuniones de consejos de clases, encuentros pedagógicos, clases de repaso para las evaluaciones finales del mismo año lectivo.

### 3.2 Observación de las clases

La Residencia Pedagógica incorpora la función de las asignaturas de prácticas de clase, ya que el programa dispone de encuentros formativos teóricos y prácticos, como ya evidenciamos anteriormente cuando hablamos de la Residencia Docente y, por eso, podemos señalar la importancia de ella para la formación docente y laboral.

Las asignaturas de práctica son consideradas las más importantes y muchas personas creen que la teoría adquirida en el grado sin la práctica es ineficaz, pues no siempre las teorías se adecuan a la realidad, como relata el dicho popular “En la práctica la teoría es otra”, este dicho, a veces, fortalece el discurso de que no es necesario profundizarse en la teoría, pero, esto no es verdad. Pimenta y Lima (2010) señalan que la teoría y la práctica son importantes y necesitan ser reconocidas y estudiadas separadamente ya que a partir del concepto de la “*práxis*”<sup>1</sup>, la pasantía es una etapa de investigación, que involucra la reflexión del futuro profesor y su intervención en colaborar con la escuela campo y la comunidad. Por eso hay que reconocer el papel de la teoría como fuente de referencias para su crecimiento profesional y personal y la práctica como herramienta de “investigación directa” por eso debe haber el diálogo entre la teoría y práctica.

Pimenta y Lima (2010) critica la formación del profesor que se da a través de una “*práctica modelar*”, es decir, el aprendiz que aprende un saber acumulado y acaba no valorando su formación intelectual por la creencia de que las repeticiones de lo que se ve y lo que “ya se sabe por la lógica” es suficiente, ocasionando así un conformismo y perjudicando la formación del profesor.

La pasantía entonces, en esta perspectiva, se reduce a observar a los profesores en clase e imitar estos modelos, sin proceder a un análisis crítico y teóricamente fundamentado y legitimado en la realidad social en la que se desarrolla la enseñanza. Así, la observación se limita al aula, sin análisis del contexto escolar, y se espera que el estudiante en prácticas desarrolle y ponga en práctica “lecciones modelo”<sup>2</sup>. (Pimenta y Lima, 2010, p.36) (Traducción nuestra).

Basándonos en estos factores, ponemos de relieve la importancia que tiene las observaciones de las clases teniendo en cuenta los conocimientos teóricos que son indisociables para desarrollar una buena práctica y formación, considerando también que la teoría no es efectivamente el conocimiento, sino una herramienta para la construcción del conocimiento, así como destacan las orientaciones curriculares de la enseñanza media (OCNEM) “una teoría no es el conocimiento; ella

<sup>1</sup> O desenvolvimento de estágio como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Pimenta y Lima, 2010, p.34)

<sup>2</sup> O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (Pimenta y Lima, 2010, p.36)

permite el conocimiento; no es una llegada; es la posibilidad de una partida.”<sup>3</sup> (BRASIL, 2006, p.130. Traducción nuestra)

Por fin, destacamos aquí el proceso de observación de las clases como el principal instrumento de diagnóstico, aunque el proceso haya ocurrido de manera remota, a través de plataformas digitales, conseguimos evaluar, realizar un buen estudio de campo y señalar los puntos fuertes y débiles de la escuela-campo, para también hacer una mirada crítica con base en el diagnóstico realizado por nuestra observación y vivencia en el proyecto.

### 3.3 Propuesta de Intervención

La construcción de la Propuesta de Intervención es de suma importancia, pues en esta etapa, hacemos una consolidación de todo contenido estudiado en las formaciones de la universidad, juntamente con el diagnóstico de la etapa anterior (observación de clases) y pensamos, proyectamos, de una manera totalmente protagonista, nuestra intervención en la escuela-campo, es decir, la propuesta de Intervención cumple el papel de extensión, o sea, nos permite dar el retorno de nuestra formación, basada en los aportes teóricos, para ejecutarlos en la práctica.

El proceso de escritura del proyecto de intervención es necesario para la oficialización, justificación y pertinencia de su trabajo, basándose en las necesidades y dificultades expuestas del cuerpo docente de la escuela-campo.

### 3.4 Prácticas de regencia

En esta etapa, se lleva a cabo todo lo que planeamos, discutimos y producimos en los talleres de la escuela-campo. Es durante esta etapa que damos nuestros primeros pasos en la docencia, es decir, empezamos a impartir clases de español para alumnos de enseñanza media. Otro factor importante, es que empezamos también a producir materiales didácticos, desde el plan de clase hasta pequeños libretos con contenidos gramaticales. Las prácticas, es decir, las clases impartidas, ocurrieron a través de la plataforma digital “*google meet*” para los estudiantes del 1° año de la secundaria de una escuela estatal de educación profesional, en Fortaleza, Ceará. En el cuadro a seguir, mostraremos los contenidos y procesos metodológicos de algunas de las clases.

**Cuadro 01:** Contenidos de las clases

Descripción de la actividad	Período de realización	Cantidad de horas	Contenidos / trabajos
Regencia	08/03/2021	1h	Verbos Ser y Estar / Las horas en español.
<b>Metodologías y didácticas utilizadas</b>	<p>La clase comienza con una breve consulta sobre qué es un verbo para conocer el nivel de los alumnos. Tras repasar el concepto de verbo, estudiamos el verbo Ser y Estar en español a través de una tabla con verbos conjugados. Después de mostrar la tabla con los verbos conjugados, mostramos la necesidad de los pronombres personales para conjugar los verbos que hemos estudiado.</p> <p>En la segunda parte de la lección hubo una exposición de un reloj con la hora en español y comentamos cómo preguntar y responder según la hora.</p> <p>Concluimos la lección destacando el verbo Ser presente en el vocabulario de las horas de acuerdo con lo que estudiamos a través de una actividad en línea de la aplicación <i>Kahoot</i>.</p> <p><b>Recursos:</b> Diapositivas, ordenadores, móviles, cuadernos y bolígrafos.</p>		

<sup>3</sup> ... uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. (BRASIL, 2006, p.130, citação original)

Clase impartida a través de la plataforma digital <i>google meet</i> .			
<b>Regencia</b>	<b>22/03/2021</b>	<b>1 h</b>	<b>Los heterosemánticos del español.</b>
<b>Metodologías y didácticas utilizadas</b>	<p>La clase comenzó con un "rompehielos" (Dinámica para la interacción) con preguntas dirigidas al tema de los "falsos cognados/falsos amigos" del español. En diapositivas mostramos palabras en español y preguntamos a los alumnos qué "pensaban" sobre el significado de cada palabra, después mostramos su significado.</p> <p>Explicamos el concepto de "falsos amigos" y comentamos la importancia de observarlos y conocerlos.</p> <p>Concluimos la clase con la exposición de un vídeo de YouTube que mostraba situaciones delicadas en las que el "portunhol" y la ausencia de conocimientos sobre las palabras heterosemánticas dejaban a los brasileños como aprendices de español y reiteramos la importancia de estudiar y conocer estas palabras.</p> <p>Recursos: Diapositivas, ordenadores, móviles, cuadernos y bolígrafos. Clase impartida a través de la plataforma digital <i>Google meet</i>.</p>		
<b>Regencia</b>	<b>05/04/2021</b>	<b>4 h</b>	<b>Artículos definidos e indefinidos de la lengua española.</b>
<b>Metodologías y didácticas utilizadas</b>	<p>Comenzamos la clase con la presentación de un cómic de Mafalda que trata del uso de algunos artículos en español.</p> <p>Después de comentar el cómic comentamos los artículos definidos e indefinidos, a continuación, enseñamos las reglas gramaticales y pedimos a los alumnos que identificaran los artículos presentes en el cómic.</p> <p>Concluimos la lección con una actividad sobre los artículos.</p> <p><b>Recursos:</b> Diapositivas, ordenadores, teléfonos móviles, cuadernos y bolígrafos.</p> <p>Clase impartida a través de la plataforma digital <i>Google meet</i>.</p>		

Fuente: elaborado por el autor.

Ministrar estas clases fue un factor desafiador, primero, por el período de pandemia, en el que estábamos todos en casa en un aislamiento, segundo, teníamos que ministrar clases en línea para alumnos de la secundaria de todas las series del primer año, con 45 alumnos a la vez en un salón del "meet", había también los problemas con la red. Estos fueron algunos de los factores que dificultaron un poco las clases.

A pesar de lo comentado anteriormente, las clases sucedieron bien, tras nuestro esfuerzo de hacer un buen trabajo y dedicación para que hubiese una participación e inclusión de todos los alumnos, aunque de manera remota. Para nosotros, impartir las clases en línea fue también un factor muy importante para nuestra capacidad de reinventar nuestros métodos a la hora de planear y ejecutar nuestro trabajo de una manera eficaz.

#### 4 RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE FORTALEZA

El proyecto de la Residencia Pedagógica del Español se desarrolló en una escuela pública de educación secundaria integrada a la educación profesional. En el año de 2020, iniciamos el proyecto de manera remota, totalmente en línea, a causa de la pandemia, como ya hemos señalado anteriormente.

La escuela dispone de 12 salones de clases, siendo ellos; 4 salones del 1º año, 4 del 2º año y 4 de 3º año de la secundaria, distribuidos en 4 cursos de formación profesional, siendo ellos Redes de Informáticas, Enfermería, Seguridad del Trabajo y Hotelería.

En este trabajo, nos centramos en las clases de regencia ministrada a los alumnos del 1º año de la secundaria de los 4 cursos y damos énfasis a nuestra propuesta de Intervención desarrollada en la escuela-campo. Para ese fin, hemos considerado la necesidad de nuestro alumnado y actuamos acorde con las competencias lingüísticas exigidas para esta serie. Por otra parte, también llevamos

a cabo lo que las OCNEM (2006) aportan sobre el papel de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera Moderna para la formación ciudadana de los alumnos. Con base en esto, destacamos aquí nuestra preocupación por la formación integral de estos individuos.

#### 4.1 Propuesta de intervención: cursillo español en casa

Como ya señalamos en la sección 3.3, la propuesta de intervención es una etapa de gran importancia del proyecto para la formación docente del becario, es el producto de retorno de su experiencia en el programa, que, mediante las observaciones de las clases y formaciones pedagógicas, elaboramos el documento basándonos en las necesidades de los alumnos de la escuela-campo. En el caso de nuestra escuela-campo, tratamos específicamente la situación de los del 1º año que habían llegado hace poco tiempo a la enseñanza media y muchos de ellos nunca habían estudiado el Español como Lengua Extranjera – E/LE.

El proceso de construcción y escritura de la propuesta de intervención se dio a través de dos factores, el primero, el diagnóstico que hicimos tras las observaciones de las clases, señalando las dificultades de los alumnos y el segundo, el análisis teórico de los textos estudiados en las clases de formación para su aplicación en el contexto de nuestro proyecto. Para llevar a cabo la propuesta, podemos destacar estos dos factores, tras una encuesta realizada por la plataforma digital *Google forms*:

- 1) Los estudiantes recién llegados a la secundaria y en un contexto de pandemia, no tenían un conocimiento previo del idioma, a causa también de la carencia del español como asignatura en la enseñanza primaria<sup>1</sup>.
- 2) En el contexto escolar de nuestro alumnado, los estudiantes que también gozan de una formación profesional, carecían de un conocimiento básico del idioma, ya que en situaciones futuras del cotidiano, necesitarían comunicarse en lengua extranjera y el currículo escolar dispone de poco tiempo de clases regulares de español. (Fuente: elaborado por el autor).

Buscamos en nuestro proyecto de intervención, contemplar las “exigencias” del alumnado en busca de desarrollar estrategias de comunicación, escritura y lectura, utilizando acciones cotidianas y no cotidianas para estimular el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera – E/LE, de una forma sencilla, interactiva y responsable, permitiendo un mayor aprendizaje de léxico y cultura, para que los alumnos puedan lograr el nivel básico de la lengua meta.

A partir de estos datos, creamos el “*MINICURSO: ‘ESPAÑOL EN CASA’- NOÇÕES BÁSICAS E APRENDIZAGEM POR MEIO DO ENSINO REMOTO*”, como herramienta de aprendizaje en un contexto de aislamiento social a causa de la pandemia del coronavirus.

Almeida Filho (1993) señala que cuando un profesor se propone a enseñar una lengua extranjera debe reconocer las inúmeras actividades del proceso de enseñanza, pero hay por lo menos cuatro que son fundamentales, que son ellas:

- 1) La planificación de las unidades de un curso;
- 2) La elaboración de materiales didácticos o su selección;
- 3) Las experiencias en, con y sobre la lengua meta llevadas a cabo con los alumnos principalmente dentro pero también fuera del aula.

<sup>1</sup> Este fue uno de los grandes impactos de la revocación de la ley 11.161/2005, esta que, garantizaba la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque en la enseñanza primaria fuera de carácter optativo, había una gran cantidad de escuelas que ofertaban este idioma.

4) La evaluación del rendimiento de los alumnos (pero también la autoevaluación del propio profesor y la evaluación de los alumnos y/o externa del trabajo del profesor)<sup>1</sup>. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17, traducción nuestra).

Con base en estas cuatro dimensiones, consideramos nuestra propuesta en carácter satisfactorio, a la vez que ejecutamos las dimensiones propuestas al hacer el planeamiento, el diagnóstico de acuerdo con las observaciones de las clases, producimos materiales didácticos, hicimos una autoevaluación de nuestra práctica docente y proponemos actividades para evaluar nuestro cuerpo docente, así como veremos más adelante en la sección 4.4, que presenta la programación y detalla algunas de nuestras clases.

## 4.2 Objetivos

A través de nuestro estudio, percibimos que nuestra propuesta de intervención recibe otra función, que ya no es solamente la difusión del idioma y formación ciudadana de nuestros alumnos, puesto que nuestra propuesta posee la estructura de curso libre de idioma, distinto al español como asignatura obligatoria. Así como señala (BRASIL 2006):

Es crucial dejar claras las diferencias entre el papel de la lengua extranjera y la forma en que debe enfocarse en la enseñanza libre. Se trata de experiencias de distinta naturaleza, que no pueden ser confundidas ni siquiera cuando la enseñanza de lenguas en la escuela es tercerizada.<sup>2</sup> (BRASIL, 2006, p.131, traducción nuestra).

En nuestro cursillo, buscamos concientizar nuestros alumnos de su rol de ciudadano, a través de su inmersión a la cultura ajena, comparando las diferencias y semejanzas y también buscamos satisfacer el cuerpo docente que carece de los contenidos de vocabularios, gramáticas, e, incluso, lograr comunicarse en español en un nivel básico, ya que, los estudiantes del curso de Hotelería necesitaban de más clases de español para adquisición de vocabulario específico, para cuando necesiten comunicarse en español con nativos del idioma en su hogar de trabajo.

El objetivo general de la intervención es dotar a los alumnos de los fundamentos comunicativos y desarrollar el léxico a través de vídeos, diálogos y textos, tales como: poemas, cuentos y relatos, que serán adaptados para los alumnos del cursillo. Los objetivos específicos son: a) fomentar el uso de la lengua durante las clases y en las conversaciones; b) desarrollar el uso de la lengua, mediante la realización de actividades dinámicas que se centrarán en la comunicación oral.

<sup>1</sup> Quando um professor de língua estrangeira (LE) se propõe a ensinar uma dada língua-alvo quais são as tarefas que o aguardam? Muitas, mas quero reconhecer nessa miríade de atividades do processo de ensinar línguas pelo menos quatro dimensões distintas, pela essência do que praticam dentro de suas esferas. São elas: (1) O planejamento das unidades de um curso; (2) A produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) As experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também, fora da sala de aula, e (4) A avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17)

<sup>2</sup> É crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino de línguas na escola é tercerizado.



### 4.3 Metodología

A través de los recursos disponibles para la aplicación del curso a distancia, se realizaron reuniones semanales sincrónicas y asíncronas, es decir, síncrona a través de la plataforma “*Google meet*” y asíncrona a través de la plataforma “*Canva*”, con clases grabadas, siempre dejando los materiales didácticos, como diapositivas o actividades disponibles en el grupo del *Whatsapp*, para que los alumnos practicasen y aclarasen sus dudas.

Durante las clases, se contextualizaron los contenidos en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos para crear una mayor identificación, proporcionando conocimientos que pudieran ser utilizados por el alumno en el futuro. Utilizamos como herramientas aplicaciones pedagógicas, actividades interactivas en línea, plataformas como *google classroom*, *kahoot* etc; Siempre, centrándonos en la accesibilidad de todos los estudiantes para la realización de las actividades propuestas.

Además de los encuentros en línea, utilizamos la aplicación “*whatsapp*” para los informes sobre el cursillo. En estas interacciones siempre usamos la lengua extranjera, trabajando, de esa forma, la competencia lectora de los estudiantes, además de que solíamos dejar diariamente o una vez a la semana, mensajes motivadores o reflexiones para promover una interacción en Lengua Extranjera (LE) en el grupo. En la imagen abajo, mostraremos un ejemplo de nuestras actividades por esta aplicación.

**Figura 1:** Grupo de la aplicación *WhatsApp*.



Fuente: Archivo del autor.

De esta forma, podemos considerar que los mensajes de la aplicación *WhatsApp*, funcionaban como herramienta de interacción, estímulo para el aprendizaje del idioma y de motivación del pensamiento crítico del alumno.

### 4.4 Programación

Proyectamos el cursillo en dos bloques, cada uno con 20h de clases híbridas (síncronas y asíncronas), a través de la plataforma digital “*Google Meet*” y se

llevaron a cabo dos veces a la semana, en horarios libres, según la disponibilidad de los alumnos. Estas clases fueron desarrolladas con una mirada más atenta a los alumnos para que ellos pudiesen obtener éxito en el estudio del nuevo idioma. Veamos los cuadros a seguir:

**Cuadro 2** - Cursillo: español en casa - nociones básicas y aprendizaje por medio de la enseñanza remota

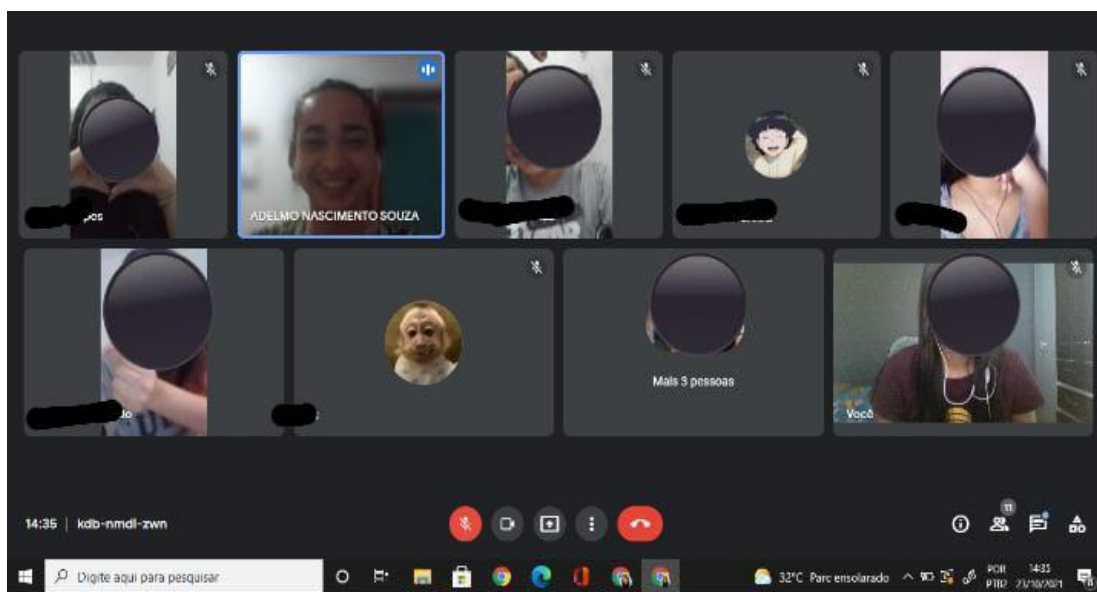
Período de Realización	Contenidos	Objetivo	Cantidad de horas
Semana 01: 03/04 al 08/ 04 /2021.	Clase 01: Conociendo el mundo hispánico. Clase 02: El alfabeto.	Conocer brevemente los países hispanohablantes, su lengua y cultura. Estudiar y conocer el abecedario español.	4 h
Semana 02: 10/04 al 15/04/2021.	Clase 03: Los saludos y despedidas y los días a la semana. Clase 04: Clases gramaticales: los numerales y los artículos.	Enseñar saludos básicos a los alumnos en LE, y el vocabulario de los días de la semana. Incitar al alumno a tener una comprensión de las clases gramaticales, estudiando en particular los numerales y artículos de la lengua española.	4 h
Semana 03: 17/04 al// 22/04/2021.	Clase 05: Los meses y las estaciones del año. Clase 06: Pronombres Personales y el Presente de indicativo (verbos: ser y estar).	Conocer los meses y las estaciones del año en español. Abordar la gramática de la lengua española de una forma más lúdica para que el alumno comprenda y aprenda la gramática como objeto de estudio practicado en su vida cotidiana.	4 h
Semana 04: 24/04 al 29/04/2021.	Clase 07: Vocabulario: las profesiones. Clase 08: Vocabulario: ¿Cómo se habla en el hospital? ¿Qué hay en la enfermería?	Conocer el vocabulario de las profesiones en español con énfasis en el área de la salud. Adquirir vocabulario referente a situaciones específicas de este medio laboral (hospital)	4 h
<b>Metodología</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios evaluativos</b>	<b>Total</b>
Clases síncronas: 16 h / clases, ministradas por el "google meet".	Clases asíncronas: Realización de una actividad por semana de acuerdo con el tema de la clase, totalizando 4h de actividades evaluativas para la calificación al final del cursillo	Asistencia a las clases a distancia; Participación del alumno (¿El alumno responde a las preguntas? ¿Enciende la cámara? ¿interactúa?); Entrega de las 04 actividades evaluativas que utilizamos como clases asíncronas, recurso para evaluar las dificultades y para la calificación final del cursillo.	20h

Fuente: elaborado por el autor.

Las clases ministradas proporcionaron una nueva mirada hacia las dificultades presentadas al principio del programa, pues, la fluidez de las clases y el interés del cuerpo discente en aprender el idioma nos impresionó de manera que nos motivó a impartir clases de español y también a estudiar más del idioma, por el hecho de que muchas veces no nos hemos cuestionado sobre cosas "obvias" y tras las clases con los alumnos de la secundaria nos permitimos a ir más allá y buscar

más conocimientos.

**Figura 2:** Clase 08 del cursillo



Fuente: Archivo del autor, 2021.

## 4.5 Resultados

El proceso de enseñanza del español en la escuela-campo a través de nuestra propuesta de intervención, a pesar de ocurrir de manera remota y en un contexto difícil de pandemia, nos proporcionó grandes cambios de conocimiento y contribuyó, paulatinamente, en la vida académica de nuestro alumnado que siguió todas las etapas del cursillo.

El cursillo *Español en Casa* resultó muy satisfactorio, pues, como mostramos en la sección anterior 4.4, las clases explotaron contenidos de nivel básico del idioma, contenidos específicos según la necesidad de los alumnos que carecían de estos contenidos y proporcionamos que los alumnos tuviesen un período más largo de tiempo a aprender el español. Así se consideró los integrantes que concluyeron el curso, pues, tras las clases, fueron capaces de entender diálogos cortos y también algunas palabras y expresiones en español, permitiendo un vocabulario más amplio para que puedan realizar comunicaciones sencillas en la lengua española, poniendo en práctica lo aprendido en las clases impartidas, durante todo el cursillo.

Desarrollar el papel docente en nuestro programa PRP (2020-2022), en el mismo período de la pandemia del coronavirus, el cual la sociedad estaba en un aislamiento social, fue desafiante. Por esto, en nuestras clases, siempre buscábamos traer canciones al comienzo para “romper el hielo” e, incluso, hicimos dinámicas de interacción en el intento de amenizar el dolor y sufrimiento presente en el contexto mundial.

Explotamos en nuestras clases la identificación de las culturas ajenas como medio de autoconocimiento de su identidad cultural y logramos ser mediadores del conocimiento para los alumnos.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Participar del Programa de la Residencia Pedagógica fue la realización de un gran deseo personal, por eso, destacamos la importancia de la inmersión en la investigación de prácticas docentes innovadoras para la educación contemporánea, que fue lo que realizamos en estos 18 meses durante nuestros estudios como pasantes e investigadores. En este tiempo, realizamos las etapas propuestas por la Institución mantenedora (CAPES), en las que observamos, diagnosticamos, intervenimos, producimos materiales didácticos y practicamos en las clases de regencia en la escuela-campo.

Como presentamos en nuestro trabajo, la enseñanza del español en medio del contexto pandémico fue algo desafiante, nuevo para todos, pero que, gracias a las herramientas digitales no detuvimos las clases, buscamos innovar, encontrar nuevas maneras de enseñar y formar ciudadanos, ejerciendo nuestro papel docente y fue a través de nuestra propuesta de intervención, que buscamos contribuir con la educación integral de los estudiantes de la secundaria.

Ser profesor de español, actualmente, es un gran desafío a causa de la revocación de la ley 11.161/2005, que garantizaba la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas de la red pública. Tras la vivencia del programa nos quedamos esperanzados al ver que todavía se invierte en esta lengua y en la formación de profesionales de español, sin embargo, sabemos que la permanencia de este idioma no depende solamente de la institución CAPES, pero, su inversión en esta lengua fortalece el discurso que tenemos en la búsqueda por la permanencia de este idioma, ya que ella es una institución muy reconocida a nivel nacional, por esta razón, dejamos aquí nuestro reconocimiento y agradecimiento a este programa que califica varios profesionales con excelencia.

## REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros/S.L., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio linguagens, códigos e suas tecnologias arte • educação física • língua estrangeira espanhol • língua portuguesa • literatura**. [s.l.: s.n.]. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULO VI. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2011.

MONTERO, P. Gloria. **La Teoría de actos de habla en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera**. Monografias.com. Disponible en: La teoría de los actos de habla en la enseñanza del español como Lengua Extranjera-Monografias.com. Accedido en: 29 de marzo de 2021.

MOREIRA, Glauber Lima; ARAÚJO, Júlio. El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ele: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 2, p.

1274- 1296, ago. 2018. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132018000201274&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201274&lng=pt&nrm=iso)>. Accedido en 13 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital residência pedagógica do espanhol**, 2020. Disponível em: <[https://www.google.com/search?q=edital+residencia+pedag%C3%B3gica+do+espanhol+ufc+2020&rlz=1CAUSZT\\_enBR1052&oq=edital+residencia+pedag%C3%B3gica+do+espanhol+ufc+2020&aqs=chrome..69i57j0i546.14594j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on](https://www.google.com/search?q=edital+residencia+pedag%C3%B3gica+do+espanhol+ufc+2020&rlz=1CAUSZT_enBR1052&oq=edital+residencia+pedag%C3%B3gica+do+espanhol+ufc+2020&aqs=chrome..69i57j0i546.14594j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on)>. Acesso em: 19 jun. 2023.

## MATERIALES DIDÁCTICOS DE ELE PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Alicia Rocha Martins<sup>1</sup>  
Maria Valdênia Falcão do Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMEN

En el presente trabajo, relatamos nuestra experiencia durante la vivencia de la residencia pedagógica de lengua española en una escuela pública de Fortaleza. Objetivamos reflexionar sobre el uso de materiales didácticos de español para alumnos que presentan discapacidad visual (DV) y sobre la importancia de estos materiales para un aprendizaje efectivo de español como lengua extranjera. A través del análisis de propuestas didácticas aplicadas en clase, en que optamos por trabajar con los materiales en Braille y con el audio descripción, discutimos cómo estos tipos de recursos pueden influenciar en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la práctica pedagógica, tales recursos son utilizados para presentar los contenidos a los alumnos videntes. Para concretar nuestros objetivos, durante las prácticas, recurrimos a los aportes de Celani (2017), quien investiga acerca de la inclusión y la formación de profesores de lengua extranjera y Medrado (2014) para tratar sobre la formación de los docentes para la enseñanza inclusiva. Consideramos que todavía necesitamos seguir buscando caminos para deshacer las barreras a que se enfrentan los alumnos con discapacidad en la escuela.

**Palabras clave:** Materiales didácticos. Discapacitados visuales. Enseñanza de ELE. Formación de profesores. Inclusivo.

### RESUMO

No presente trabalho relatamos nossa experiência durante a residência pedagógica de língua espanhola em uma escola pública de Fortaleza. Objetivamos refletir sobre a utilização de materiais didáticos de espanhol para alunos com deficiência visual (DV) e sobre a importância desses materiais para uma aprendizagem eficaz de espanhol como língua estrangeira. Por meio da análise de propostas didáticas aplicadas em aula, nas quais optamos por trabalhar com materiais em Braille e com audiodescrição, discutimos como esses tipos de recursos podem influenciar na eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Na prática pedagógica, tais recursos são utilizados para apresentar conteúdos aos alunos videntes. Para atingir nossos objetivos, durante o estágio, recorreremos às contribuições de Celani (2017), que investiga temas como inclusão e formação de professores de línguas estrangeiras e de Medrado (2014) como base para discutirmos sobre a formação de professores para um ensino inclusivo. Consideramos, por fim, que ainda precisamos continuar buscando formas de quebrar as barreiras que os alunos com deficiência enfrentam na escola.

**Palavras-chave:** Materiais didáticos. Deficientes visuais. Ensino de ELE. Formação de professores. Inclusão.

### INTRODUCCIÓN

<sup>1</sup> Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

La enseñanza de lengua extranjera en la educación básica, pública o privada, para discapacitados visuales (DV), es un gran desafío, ya que se enfrenta a complejas y difíciles variantes internas y externas que influyen directa e indirectamente en este proceso. A causa de esto, pensar estrategias que de alguna manera estimulen la motivación de los alumnos suena no como una posibilidad, sino como una necesidad fundamental y urgente para una educación efectiva y acorde con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de Brasil y con la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

En la primera parte de este trabajo, para contextualizar el ámbito de la formación de profesores de lengua extranjera, haremos, inicialmente, una reflexión sobre la importancia de la formación para la docencia con énfasis en la problemática de la inclusión. Para este fin, tomaremos en consideración los aportes de Vygotsky (1929) y de las leyes brasileñas en lo que dispone sobre la temática de la inclusión en el aula. Asimismo, presentaremos aportes teóricos sobre el papel de los materiales didácticos y su importancia, a partir de los presupuestos de Magalhães (2009), Medrado (2010) y Medeiros (2008). Con respecto al recurso de audiodescripción (AD), nos fundamentamos en los aportes de Oliveira (2018) para la enseñanza de español por medio de audio descripción. La autora se basa en las recomendaciones de Motta (2006) sobre el uso de este recurso, en el ámbito escolar, para analizar cómo podemos lograr éxito en las actividades didácticas que nosotros los profesores llevamos a cabo en el salón de clases. Sobre ese aspecto, proponemos una articulación con las ideas de Aderaldo (2014), sobre el papel de los materiales adaptados. Por fin, relatamos nuestra experiencia con el uso de los materiales didácticos adaptados en las clases que impartimos durante nuestra actuación en la residencia de lengua española.

## **1 LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA Y LA INCLUSIÓN**

Pensar en la enseñanza de una lengua extranjera para alumnos que poseen discapacidad visual (DV) es importante y necesario. Algunos de los puntos que puede justificar esa necesidad es (i) el derecho de todo alumno a entrar en contacto con los componentes curriculares de forma accesible; (ii) las actuales legislaciones que aseguran ese derecho; (iii) el aumento significativo de personas con discapacidad en las escuelas regulares debido a una lucha histórica del movimiento de las personas con discapacidades. Todavía hay inúmeros desafíos para la inclusión de discapacitados visuales en las escuelas que necesitan ser priorizados. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2019, se estima que la ceguera afecta a 39 millones de personas en todo el mundo y que 246 millones sufren de pérdida moderada o severa de la visión<sup>1</sup>.

Sobre las necesidades de acceso de los niños, llamamos la atención para los aportes de Vygotsky (1929). Según el investigador: “un niño cuyo desarrollo se ve obstaculizado por un defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus compañeros (...) sino que se ha desarrollado de manera diferente (VYGOTSKY, 1929, p.30 - traducción nuestra).

En otra de sus obras, el autor sostiene que:

<sup>1</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48634186>

Es importante que la educación apunte a la plena realización del potencial social y considere que este es un objetivo real y definido. La educación no debe albergar la idea de que un niño ciego [por ejemplo] está condenado a la inferioridad social. (VYGOTSKY, 1924a, p.63 - traducción nuestra)

En el mismo sentido de la defensa de la inclusión de alumnos con DV en las aulas regulares, leemos en la Ley nº 13.146/2015, en su Artículo primero:

Art. 1º Se instituye la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad (Estatuto de las Personas con Discapacidad), cuyo objetivo es asegurar y promover, en igualdad de condiciones, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, con mira a su inclusión social y ciudadanía. (traducción nuestra)

Otro documento importante que consideramos para fundamentar nuestra reflexión es el Programa Nacional de Educación (PNE). Destacamos especialmente la Meta 4:

Meta 4: universalizar, para la población entre 4 (cuatro) y 17 (diecisiete) años con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación, el acceso a la educación básica y atención educativa especializada, preferiblemente en el sistema escolar regular, con sistema educacional inclusivo. (traducción nuestra)

Hace más de 50 años, la Declaración Universal de Derechos Humanos sostiene que toda persona tiene derecho a la educación. Brasil firmó su adhesión a la propuesta de educación inclusiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990. Desde entonces, ha habido esfuerzos gubernamentales para lograr el objetivo de la plena inclusión escolar garantizando el acceso a la educación y la ciudadanía para todos, de modo que se asegure la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad en el proceso educativo.

Sin embargo, hay una gran diferencia entre las leyes y la realidad de las clases impartidas a alumnos con necesidades especiales. Se necesita aulas adaptadas, metodología adecuada, materiales didácticos específicos y profesionales informados sobre las bases de la pedagogía aplicada a las personas con necesidades especiales. Esta estructura todavía sigue en desarrollo en las instituciones de formación de profesores; con frecuencia los docentes en la activa no están informados sobre los procedimientos más adecuados.

La situación de la enseñanza en Brasil deja patente la necesidad de incluir la asignatura de educación especial en los cursos de formación de profesores, no solo en lengua extranjera, sino en todas las licenciaturas. De acuerdo con la legislación educativa vigente, el sistema debe garantizar el acceso a los estudiantes y organizarse para la asistencia especializada a los estudiantes en las clases comunes. La actual política educativa también reconoce el carácter progresivo de la plena inclusión en el proceso de implementación, previendo la adaptación continua y progresiva del sistema educativo a los parámetros exigidos por la ley.

## **1.1 LA ENSEÑANZA PARA LOS DISCAPACITADOS VISUALES Y LAS LEYES**

La actual Constitución Federal, capítulo III en su artículo 208, sección I – de la Educación, caracteriza como deber del Estado garantizar la asistencia educativa especializada y así se expresa:

Art. 208. El deber educativo del Estado se cumplirá garantizando:



- III – Servicio educativo especializado a personas con discapacidad, preferiblemente en el sistema escolar regular;
- IV – acceso a los más altos niveles de educación, investigación y creación artística, según la capacidad de cada uno. (traducción nuestra)

El artículo 227 es aún más claro y aborda cuestiones prácticas relacionadas a la enseñanza especializada:

- § 1º. - Creación de programas de prevención y atención especializado para personas con problemas físicos, sensorial o psíquico, así como de integración social del adolescente con discapacidad, a través de la formación para el trabajo y la convivencia, y el acceso a bienes y servicios colectivos, con la eliminación de prejuicios y obstáculos arquitectónicos.
- § 2º. - La ley tendrá reglas para la construcción de lugares públicos y edificios de uso público y fabricación de vehículos de transporte colectivo, con el fin de garantizar un acceso adecuado a las personas con discapacidad. (traducción nuestra)

Como podemos desprender de los artículos transcritos, la legislación es bastante específica sobre los derechos de las personas con discapacidades a una educación integral y de calidad. También sobre ese aspecto destacamos la Ley N<sup>o</sup>. 853/89<sup>1</sup> que garantiza apoyo a personas con discapacidad, su integración social, asegurando el pleno ejercicio de sus derechos individuales y sociales. A su vez, la Ley n. 8069/90 establece el Estatuto del Niño y del Adolescente. Éste, entre otras determinaciones, establece que el niño y el adolescente con discapacidad recibirán atención especializada.

Buscando establecer un plan adecuado para el tratamiento que merece el delicado tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad visual, la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) – 2019, ha sido desarrollada sobre la base de los principios de: preservación de la igualdad humana; búsqueda de identidad y ejercicio de la ciudadanía.

El establecimiento de las directrices curriculares para la educación primaria por la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación busca establecer la educación básica del ciudadano. Los artículos 32 a 34 de la LDB de 1996 describen las directrices generales para la organización curricular de la escuela primaria y definen el objetivo de esta formación. Destacaremos, aquí, sólo los puntos del Artículo 32<sup>2</sup>.

- I - el desarrollo de la capacidad de aprender, con los medios básicos el pleno dominio de lectura, escritura y cálculo;
- II - comprender el entorno natural y social, del sistema político, de la tecnología, artes y valores sobre los que la sociedad se fundamenta;
- III - el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, teniendo en cuenta la adquisición de conocimientos y habilidades y la formación de actitudes y valores;
- IV - el fortalecimiento de los lazos familiares, lazos de solidaridad humana y tolerancia mutua en la que se asienta la vida social. (traducción nuestra)

Podemos concluir de los trechos transcritos que nuestro país apostó por la construcción de un sistema educativo inclusivo al quedarse de acuerdo con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, firmada en Jomtien, en Tailandia,

<sup>1</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)

<sup>2</sup> <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

en 1990<sup>1</sup>, y al mostrar consonancia con los postulados elaborados en Salamanca (España, 1994) en la Conferencia Mundial sobre Necesidades, Acceso y Calidad. A continuación, discutiremos sobre la importancia de los materiales didácticos adaptados y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2 EL PAPEL DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS ADAPTADOS

Según Perrenoud (2000), se puede considerar que los recursos didácticos son todos recursos físicos, utilizados con mayor o menor frecuencia en todas las disciplinas, áreas de estudio o actividades, cualesquiera que sean las técnicas o métodos utilizados. Estas características tienen como objetivo ayudar al alumno a realizar su aprendizaje de manera más eficiente, de forma que facilite, fomente o posibilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adaptación del material didáctico acaba siendo un “ajuste” que se hace para no dejar el estudiante sin acceso a estos materiales. Sin embargo, el más pedagógico y asertivo sería la lucha por el desarrollo de materiales que contemplaran a todos y todas. O sea, materiales dentro del concepto del *design universal*. Existe tecnología y conocimiento para eso.

Según Soares (1990), de manera genérica, los recursos didácticos pueden clasificarse como: 1) Naturales: elementos de existencia real en la naturaleza, como agua, piedra, animales, 2) Pedagógicos: pizarra, cartel, grabado, álbum de serie, diapositiva; 3) Tecnológicos: radio, tocadiscos, grabadora, televisión, VCR, informática, enseñanza programada, laboratorio de idiomas; 4) Culturales: biblioteca pública, museo, exposiciones. El autor explica que el buen uso de los recursos didácticos es condicionado por factores como: habilidad del estudiante; experiencia del estudiante; técnicas de empleo; oportunidad de ser presentado y que su uso sea limitado, para no provocar desinterés.

La preocupación por la inclusión escolar de personas con necesidades educacionales especiales se ha abordado en diversos sectores de la sociedad y obtuvo un impulso especial gracias a la promulgación de la Ley n. 9.394/96 que garantiza el derecho a la educación pública de las personas con discapacidad. Sabemos que las condiciones de aprendizaje de las personas con discapacidad visual difieren de las condiciones que se encuentran en los alumnos videntes, ya que es necesario adaptar las condiciones de la estructura material y las metodologías de enseñanza.

Es importante reflexionar sobre la oferta de clases inclusivas, considerando los recursos didácticos construidos dentro de la perspectiva del *design universal* como un intento de alcanzar la pluralidad de los estudiantes en clase. Por otro lado, la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras también se destaca en los Parámetros Curriculares Nacionales, lo que requiere una reflexión sobre el encuentro entre la enseñanza de lenguas extranjeras y las condiciones de enseñanza para discapacitados visuales.

Para lograr la integración de los alumnos con DV en las aulas de la educación regular y obtener el progreso de los estudiantes en el idioma extranjero es necesario contar con el material didáctico adecuado, además de aulas que satisfagan las necesidades de estos estudiantes. Los maestros que se dedican a la educación de estudiantes con ese contexto deben tener contacto con conocimientos que lo habiliten a actuar asertivamente con el público de personas con discapacidad,

<sup>1</sup> <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

trastornos y síndromes de forma que se les permita alcanzar plenamente sus objetivos pedagógicos.

Concordamos con Mantoan (1997) para quien quizás en ninguna otra forma de educación los recursos didácticos asumen tanta importancia como en la educación especial de las personas con discapacidad visual, teniendo en cuenta que:

Uno de los problemas básicos de las personas con discapacidad visual, especialmente los ciegos, es la dificultad para contactar con el entorno físico;

- La falta de material adecuado puede conducir al aprendizaje del niño deficiente visual a un mero verbalismo, desconectado de la realidad;
- La formación de conceptos depende del contacto íntimo del niño con las cosas del mundo;
- Algunos recursos pueden llenar los vacíos en la adquisición de información por parte del niño con discapacidad visual;
- El manejo de diferentes materiales permite el entrenamiento de la percepción táctil, facilitando la discriminación de detalles e incitando a la realización de movimientos delicado con los dedos. (MANTOAN, 1997, apud FERREIRA, 2003 p. 52) (traducción nuestra)

Vemos así que el material didáctico es de suma importancia para una educación plural e integrada. La carencia y la falta de material adecuado puede conducir a un mal aprendizaje. Además de todo esto, el material didáctico es una importante herramienta motivadora. Si es adecuado y estimula al alumno a buscar conocimientos dentro y, especialmente, fuera del aula, actuará como una especie de apoyo para mantener el contacto con la lengua extranjera (LE) estudiada. Si es inadecuado, lleno de errores, e inconsistencias conceptuales no irá motivar al alumno ciego e incluso puede llevarlo a abandonar el proceso de aprendizaje.

Señalamos que, según Perrenoud (2000), en el ámbito de la educación especial para personas con discapacidad visual, los materiales didácticos se pueden obtener de una de las siguientes tres formas: i) *por selección*: entre los recursos que utilizan los estudiantes con visión normal, muchos se pueden utilizar para estudiantes ciegos a medida que se presentan. Es el caso, por ejemplo, de sólidos geométricos, de algunos juegos, etc; ii) *por adaptación*: hay materiales que, ante determinados cambios, se prestan a enseñar a estudiantes ciegos y con baja visión. En este caso están los instrumentos para medir, como el medidor, la escala, los mapas enchufables, los juegos y otros; iii) *por confección*: la elaboración de materiales sencillos, en la medida de lo posible, debe ser realizada con la participación del alumno. Es importante enfatizar que los materiales a menudo son pueden ser de bajo costo o fácilmente obtenibles, como: cerillas, abalorios, planchas, hilo, cartulina, botones y otros.

Para lograr un desempeño eficiente, el estudiante con discapacidad visual necesita dominar algunos materiales básicos, imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estos materiales, destacamos los siguientes: “reglete” y pinchazo, jabón, textos transcritos en Braille y grabadora de casete. En la medida de lo posible, el alumno debe utilizar la máquina de escribir en Braille, cuyo rendimiento, en términos de velocidad, puede incluso superar la escritura cursiva de los videntes, pero es importante destacar que ni todas las personas con discapacidad visual dominan el uso del sistema Braille y de la máquina Perkins.

El estudiante discapacitado puede utilizar la máquina de escribir ordinaria visual, desde el cuarto grado, en la presentación de trabajos escolares pequeños, porque constituye un valioso recurso de comunicación en las últimas etapas del

aprendizaje y tiene innumerables aplicaciones en la vida práctica y en el desempeño de muchas profesiones.

Según Mantoan (1997), para los estudiantes con baja visión, en la mayoría de los casos, los recursos didácticos más utilizados son: cuadernos con márgenes y líneas fuertemente marcados y espaciados; lápiz con grafito de tono fuerte; rotulador negro; impresiones ampliadas y materiales con colores fuertes y contrastantes.

La dificultad de contacto con el entorno, por parte de la persona con discapacidad visual, impone el uso frecuente de modelos con los que se pueden superar razonablemente problemas de: tamaño de los objetos originales, distancia en la que se encuentran e imposibilidad de contacto. La mejor manera de dar al estudiante con DV una idea de la montaña, por ejemplo, es mostrarle un modelo de este accidente geográfico. Incluso si considera la posibilidad de que el niño suba la elevación, sólo tendrá la idea del camino viajado.

Los modelos deben elegirse cuidadosamente y, siempre que sea posible, su presentación al alumno irá acompañada de explicaciones verbales objetivas. Objetos muy pequeños se pueden aumentar para que se noten los detalles importantes. Objetos ubicados a grandes distancias, inaccesibles, por lo tanto, deben presentarse en forma de modelos. La forma de una nube, la forma del sol, la luna, sólo pueden ser aprehendidas por el estudiante a través de modelos miniaturizados. Los mapas políticos, hidrográficos y otros, se pueden representar en relieve o, en el caso del primero, por yuxtaposición de las partes (encajar). Los mapas en relieve se pueden elaborar con hilo, pegamento, cartulina y otros materiales de diferentes texturas. La riqueza de detalles de un mapa puede dificultar la percepción de detalles importantes. El uso de dibujos, gráficos, colores en los libros modernos ha dificultado su transcripción al sistema Braille. Este hecho impone la adopción de una de las siguientes soluciones: adaptación del libro para transcripción en Braille y la escritura de libros especiales para ciegos.

La primera solución puede conducir a la pérdida de fidelidad al original, de ahí la necesidad de que tales adaptaciones sean realizadas por una persona realmente especializada en educación de los discapacitados visuales y/o por las propias personas con discapacidad visual que son consultoras. El segundo, aunque cumple con las peculiaridades del estudiante ciego, es costoso y lento en la elaboración, resultando, por tanto, dificultades en su aplicación cuando no existen recursos materiales indispensables.

A través de la propuesta de la “Cartilla de Audio Descripción Didáctica para Profesores de la Educación Básica”, de Oliveira, Georgia T. L. de 2018, entendemos que no es suficiente que solamente las escuelas acepten a esos alumnos, ni que los alumnos estén en la escuela, pero no reciban una enseñanza de calidad, o mejor, una enseñanza accesible.

Para aprender Braille, los niños ciegos necesitan memorizar varias configuraciones de puntos de celda Braille. No hay patrones de palabras fáciles que puedan memorizar. Posteriormente, los niños ciegos suelen utilizar Braille con una gran cantidad de contracciones. Este tipo de Braille requiere que el niño reconozca las palabras abreviadas tanto en tinta como en letra Braille, ya que utilizan con regularidad diferentes convenciones para comunicarse y hacer los trabajos escolares.

Leer en Braille requiere un procedimiento muy sistemático y complejo para comprender todos los detalles de la celda Braille. Este procedimiento a menudo utiliza una progresión de izquierda a derecha, con cuidado de no saltarse líneas, reconocimiento general de los símbolos Braille con la mano derecha y discriminación

cuidadosa de los símbolos con la mano izquierda. La modalidad táctil se desarrolla a través de un proceso de crecimiento gradual. Este proceso es secuencial y lleva a los niños ciegos de un reconocimiento simplista a una interpretación compleja del entorno a una edad muy temprana.

Los padres y profesores son muy importantes en este proceso, porque fomentan el desarrollo de los niños ciegos desde la infancia. Además, como cuidadores de niños ciegos, deben continuar enfatizando el desarrollo táctil a lo largo de la vida de estos niños, ya que esta es la base para los niveles más altos de desarrollo cognitivo. Y así tendrán menos dificultades en el futuro en la escuela, la universidad y el trabajo. Es cierto que no es una discapacidad que impedirá que el niño tenga un futuro brillante, sea estudiando o trabajando en algo que le guste.

### **3 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EN CLASES DE ELE DURANTE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA**

Como parte de las actividades del Programa Residencia Pedagógica (PRP), los residentes necesitan cumplir con varias actividades, entre las cuales destacamos: la observación de clases, con el fin de percatarnos de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; elaborar materiales didácticos, planificar clases e impartirlas como parte de la regencia obligatoria. Además, debemos participar de reuniones y de la vida de la escuela fuera del salón de clases. Eso nos permite tener una amplia visión de las actividades extracurriculares y de cómo se organiza el cuerpo docente en la solución de los problemas que se presenten.

En el presente trabajo, hemos optado por relatar nuestras acciones para ayudar a los alumnos con DV a mejorar su aprendizaje de español. Así, nuestro principal objetivo es relatar la experiencia vivida durante nuestra participación en el Proyecto de Residencia Pedagógica en español (CAPES / UFC), durante los años 2018 y 2019 y los resultados obtenidos con los estudiantes de la enseñanza media durante este periodo. En la escuela, atendemos a 15 (quince) estudiantes con impedimentos visuales (cuatro de ellos ciegos totales). Para atenderlos, propusimos un proyecto para monitorear a los alumnos y utilizamos materiales elaborados específicamente para ayudarlos a superar las dificultades que presentaban en el aprendizaje de los contenidos que los profesores impartían en el aula. Basamos nuestras acciones en investigadores como Medrado (2014) y en Celani y Medrado (2017). Tras nuestra intervención, los resultados mostraron que las estrategias didácticas utilizadas fueron particularmente productivas y efectivas.

La escuela campo cuenta con una sala de recursos multifuncionales en la cual actúa una maestra especializada en educación para estudiantes que presentan necesidades educacionales especiales. Allí atendemos a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, locomotora e intelectual. En este espacio, hay materiales adaptados para los estudiantes y los residentes siempre son bienvenidos para ayudar a desarrollar materiales, además de que pueden impartir clases a los estudiantes que tienen dificultad en ciertas materias, durante los periodos de prueba. Nosotros los residentes de lengua española pudimos ayudar en la lectura de las pruebas para los discapacitados visuales y también en la elaboración de pruebas con su formato aumentado.

La sala de recursos multifuncionales (SRM) ha sido nuestro lugar favorito en la escuela desde el primer día que nos enteramos de su existencia. Esa experiencia nos ayudó a entender que de la misma manera que estamos ayudando a los alumnos a aprender español, ellos nos están ayudando y enseñándonos a ser

profesionales aún mejores y más capacitados. Sin embargo, sabemos que se necesita más inversión en materiales y especialmente en la formación de profesores para una educación inclusiva.

Observamos que a los estudiantes les gustaba bastante aprender español. Las actividades que más les interesaban eran las que tenían consignas, es decir, direccionamientos de tareas, más dinámicas. Vimos que la gran mayoría piensa que es importante estudiar español para comunicarse con las demás personas y que es un conocimiento necesario en el mundo de hoy. Los alumnos conocen canciones en español y algunos incluso miran películas en el idioma. Cuando estamos impartiendo clases, nos percatamos de que la dificultad para aprender una lengua extranjera puede convertirse en un obstáculo muy grande para los alumnos, lo que puede desanimarlos y eso es exactamente lo que queremos evitar.

La experiencia vivenciada en clase nos muestra que la dificultad para enseñar una asignatura puede deberse a una mala formación del profesorado o a la falta de ánimo para realizar las actividades necesarias. Es cierto también que hemos encontrado obstáculos en el entorno del local donde se imparten clases, como, por ejemplo, la falta de recursos didácticos. La indisciplina en el aula también es recurrente (principalmente por haber en las aulas cerca de treinta niños), lo que dificulta el abordaje comunicativo y favorece la dispersión.

Durante nuestras observaciones de las clases de ELE, hemos advertido que las actividades que requerían copiar el contenido desde un pizarrón presentaban el mayor obstáculo en la enseñanza, porque los estudiantes con discapacidad visual tardaban más que los estudiantes videntes, y esto retrasaba la secuencia de contenidos. La demora está relacionada con tener que esperar que un colega copie y luego le dicte a la persona con discapacidad visual. Consideramos que solamente escribir lo que está en la pizarra no es una estrategia muy eficaz. Si pensamos en una enseñanza de lenguas, desde un abordaje comunicativo, el profesor puede abordar los temas de manera más dinámica y que efectivamente contribuya a que los alumnos tengan un aprendizaje más efectivo. Los compañeros de clase son un apoyo fundamental para los discapacitados visuales, es decir, en ocasiones los alumnos con DV dependen bastante del mediador vidente para hacer sus tareas, para escribir lo que el profesor pide, en resumen, para comprender lo que se pasa en el aula.

Antes de detallar las propuestas que utilizamos en nuestra intervención didáctica, reforzamos la importancia de invertir en materiales y en la formación de profesores. Además de la situación de los alumnos, observamos que en la escuela campo, la mayoría de los profesores no tenían formación para clases con alumnos con DV, entonces, muchas veces, por falta de información de cómo enseñarlos, algunos buscaban estudiar estrategias, en Internet o en cursos, para poder capacitarse e incluso progresar en la carrera docente.

En los siguientes tópicos, detallaremos algunas estrategias utilizadas por los docentes durante las clases regulares y las que hemos llevado a cabo para lograr nuestro objetivo de ayudar a los alumnos con DV a mejorar su aprendizaje de ELE. Conviene aclarar que según Nolasco (2014), con quien estamos de acuerdo, las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en el aula.

### **3.1 Recurso 1 – USO DE BRAILLE**

Cuando empezamos la residencia, acompañamos algunas clases de

español y percibimos que en la mayoría de las clases los profesores no incluían los alumnos con DV en sus planes de clase. Ellos impartían clases en las que básicamente solicitaban a los alumnos que copiasen el contenido de la pizarra en los cuadernos. Estas estrategias de enseñanza necesitan ser mejoradas para tener éxito ya que no posibilitan ninguna forma de interacción real y no proporcionan actividades que permitan a los alumnos desarrollar sus conocimientos en la lengua meta.

Como mencionamos anteriormente, la escuela campo a que acudimos ofrece a los alumnos la oportunidad de contar con un apoyo fuera del espacio del aula para que pudieran recibir ayuda especializada. Aprovechamos ese espacio para ofrecer apoyo a los alumnos con DV y, de esa forma, también cumplir con parte de la carga horaria de la Residencia Pedagógica. Para llevar a cabo los encuentros con los alumnos, concertamos cuatro citas en la SRM con dos alumnos – un ciego total y otro con baja visión - los lunes y miércoles, en los horarios después de las clases regulares, cerca de 40 (cuarenta) minutos cada cita.

Antes de empezar los encuentros, tuvimos una reunión de planificación con la profesora responsable por la sala de recursos multifuncionales (SRM) para que comprendiéramos las necesidades de los alumnos y con el profesor de español y juntos establecemos la sistemática de desarrollo para los planes de clase. Nuestro primer plan de clase tenía como objetivo estudiar cuestiones del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) y sacar dudas referentes a los contenidos explicados en clase.

Nuestra intención en trabajar precisamente con preguntas ya utilizadas en el ENEM estaba fundamentada en algunos puntos: 1) la escuela tiene evaluaciones y algunas tareas que se basan en las pruebas del ENEM; 2) ya sabíamos por el profesor supervisor que los alumnos que poseen DV se enfrentan a muchas dificultades para realizar esas evaluaciones; y 3) sería una ayuda tanto para los alumnos como para el profesor.

En nuestra primera cita, la experiencia que nos llamó especialmente la atención ocurrió cuando pusimos el libro texto en Braille cerca del alumno y él consiguió leerlo, aunque con dificultad. Además del reto que es leer en Braille portugués, es todavía más complejo hacerlo en español porque posee letras distintas como la “ñ”, falsos cognados, palabras desconocidas, etc. De esa experiencia, concluimos que los materiales en Braille son importantes, pero aplicados como única estrategia no tienen mucha efectividad en la enseñanza, puesto que los alumnos no comprenden todo el material.

Las cuestiones que trabajamos eran del examen realizado el año 2015. La primera traía un poema de Guillén: *Caña*, texto corto pero que necesitaba bastante atención a cada detalle y hacer inferencias. Cuando los alumnos intentaron contestar solos, los dos alumnos se equivocaron en las respuestas, porque no interpretaron el texto de manera correcta. Solamente llevaron en consideración lo que estaba escrito, no lo que el texto representaba. Nuestra estrategia fue leer una vez más el enunciado de la cuestión y todas las alternativas y explicarlas una a una exponiendo porque estaba errada la que ellos escogieron.

La segunda cuestión fue un reportaje titulado *¡En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!* Un texto un poco mayor, pero de fácil comprensión y con un tema bastante actual, los dos alumnos obtuvieron éxito en las respuestas. Después de contestar y explicar las dos cuestiones que propusimos para los alumnos, les motivamos a que se comunicaran en español. Aunque cometieran algunos errores, pedimos que intentasen y sacasen sus dudas con nuestra ayuda.

Los alumnos estaban relajados y seguros de poder hablar en español entre sí y con nosotros, lo que ha sido esencial para desarrollar su competencia comunicativa.

Al final de ese encuentro, dejamos un tiempo para que sacaran sus dudas con relación al contenido estudiado en clase. Usamos el tiempo libre para practicar construyendo frases con el contenido estudiado. El interesante es que además de responder a cuestiones del ENEM, conseguimos practicar el vocabulario y poner énfasis en dos destrezas: escuchar y hablar.

En nuestra segunda cita con los alumnos, trajimos dos cuestiones del ENEM 2017. La primera sobre un cuento de Galeano: *El carpintero*, un texto pequeño, de fácil comprensión, pero que la pregunta necesitaba que el alumno supiera descifrar una expresión del idioma, a través del contexto del texto. La segunda sobre una canción: *Los Tigres de Norte*, Jaula de Oro de 1986. También considerada de fácil comprensión, texto corto, y el vocabulario era accesible. La respuesta a esa cuestión se encontraba en el propio texto, lo que no representaba un gran desafío.

Nuestro primer procedimiento ha sido dejar que los alumnos leyeran las cuestiones en Braille y, enseguida, contestaran las preguntas sin nuestra ayuda. Luego, corregíamos si la respuesta estuviera equivocada. Las experiencias con el uso del Braille se mostraron productivas, aunque nos percatamos de que los alumnos necesitan de otros aportes para llevar a cabo un aprendizaje más efectivo.

### 3.2 Recurso 2 – USO DE AUDIODESCRIPCIÓN

Al contrario de lo que pasa con el uso de Braille, con el recurso de la audiodescripción (AD), los alumnos tienen mejores resultados, ya que utilizan más la audición, sentido que, para ellos, es más desarrollado. La AD, cuando bien ejecutada, presenta sólidos resultados positivos en el proceso de aprendizaje. Sobre ese recurso, Aderaldo (2015) considera que se trata de textos de naturaleza visual, como imágenes estáticas o en movimiento, gráficos, tablas, dibujos etc., que se traduce en forma verbal para hacerlo accesible a personas con discapacidad visual. Su utilización en el aula se justifica debido a la importancia que es para el alumno ciego comprender lo que la imagen significa.

En los encuentros con los alumnos, hicimos uso del recurso de la AD, con base en la cartilla de Oliveira (2018). Ese procedimiento se mostró efectivo, ya que los pudimos comprobar que alumnos comprendieron lo que se pedía en las consignas de los ejercicios, especialmente, las que presentaban imágenes.

En el primer encuentro en el que utilizamos la AD como recurso de accesibilidad mediador entre el alumno y las imágenes presentes en los materiales didácticos, seleccionamos una de las cuestiones del ENEM de 2012 en que había un *cómic* de Mafalda. Sabemos que, para comprender un texto, solo decodificarlo no es suficiente, es necesario examinar la situación de producción del género textual, los colores y fuentes, describir en contexto, etc. Con la AD los alumnos comprendieron lo que la cuestión pedía y la contestaron correctamente. Aunque solo trabajamos cuestiones del ENEM, pudimos utilizar este recurso de accesibilidad para ayudar a los alumnos a comprender los textos. El resultado positivo nos hace esperar que los profesores inviertan en esta herramienta y que cada vez más sea utilizada en las clases ya que aporta resultados muy positivos. La AD transforma el visual en verbal y con ese recurso los alumnos con DV tienen más posibilidad de acceso a la información.

La segunda cuestión, una prueba de 2016, mostraba una imagen de un grafiti con una frase: “No supe qué ponerme y me puse feliz”. La AD utilizada fue: “la



foto en negro y blanco muestra un grafiti en un muro grande con la frase en letra de forma 'No supe qué ponerme y me puse feliz'. La *s* de *puse* es mayor que las demás letras, dando un énfasis. Al fondo de la imagen hay algunos predios". Tras acceder a la audiodescripción utilizada para presentar la cuestión, los dos alumnos también obtuvieron éxito en las respuestas.

Destacamos de nuestra experiencia con el uso de audiodescripción que, al final de los encuentros, observamos avances sólidos en el aprendizaje de los alumnos. Además de las cuestiones contestadas del ENEM, ayudamos a que ellos aprendieran los contenidos que eran impartidos en clase, asimismo, incentivamos la búsqueda por cantantes españoles, películas y otros temas de interés para ellos. Consideramos que a los alumnos les gustaron bastante tener esos encuentros para que pudieran aprender y sacar sus dudas. Nuestra ilusión es que las escuelas puedan ofertar iniciativas como esta para los alumnos que necesiten ayuda en su desempeño. Esperamos que cada vez más profesores se dediquen a aprender sobre la educación inclusiva y la pongan en práctica, como forma de asegurarse de que los alumnos tengan una educación efectiva.

Reconocemos que nuestra escuela campo presenta varios avances en desarrollarse como una escuela inclusiva, visto que ya trabaja con un grupo de alumnos con discapacidad visual, además de otros grupos con diferentes necesidades. Gracias a la escuela, ellos tienen oportunidad de estudiar, aprender y, de esa forma, enfrentarse a menos barreras en su futuro.

Otro aspecto que es importante señalar es que los alumnos reciben las pruebas en Braille, sin embargo, para contestarlas con éxito es necesario que se haga una lectura despacio y clara para que ellos comprendan lo que las cuestiones piden. Consideramos que el Braille es importante, pero es necesario un complemento. En las clases regulares los alumnos no utilizan los libros en Braille, solamente escuchan al profesor y escriben lo que les piden. Además, también no utilizan las máquinas *perkins*. Esa situación hizo que, al entrar en contacto con ellos, presentásemos la audiodescripción, algo que los profesores intentan hacer, pero ni siempre de manera adecuada. Los alumnos necesitan de herramientas para comprender algunos puntos de los contenidos y, sobre todo, estas herramientas (Braille y audiodescripción) son fundamentales para promover una escuela que puedan atenderlos.

Motta (2004, p.66) da la siguiente definición de escuela inclusiva:

La escuela inclusiva, o la escuela para todos, se puede definir como aquella que educa a todos los estudiantes en las aulas regulares y les proporciona oportunidades educativas apropiadas que son desafiantes pero personalizadas a las necesidades y habilidades de cada uno. (traducción nuestra)

Una escuela inclusiva requiere, además de un espacio físico adecuado para recibir la diversidad, "la preparación adecuada de todo el personal educativo" (Declaración de Salamanca, 1994). Eso demuestra que la adaptabilidad no depende del alumno, sino de la escuela. Es la institución de enseñanza que tiene que estar lista para recibir a cualquier alumno y aprovechar, en la medida de lo posible, las características individuales de cada uno.

En nuestra escuela campo, observamos que se pone la ley en práctica, visto que ofrecen una sala de recursos multifuncionales con una profesora especializada en educación para discapacitados. En ella hay materiales adaptados, libros en Braille, máquina de dactilografía, una computadora que los alumnos

pueden utilizar para fines escolares, incluso en nuestra permanencia vimos residentes de otros cursos que estaban desarrollando un “teclado” adaptado, con alto relieve en Braille para que los alumnos con DV no tuvieran tantas dificultades en utilizar la computadora. Sin duda son proyectos que requieren más inversión, más atención y práctica.

Tras hablar con los profesores, observamos que todos reconocen que la condición de tener alumnos con discapacidad visual en las aulas regulares aún no se ha efectuado de manera positiva, ya que persiste la carencia de material adecuado para garantizar un aprendizaje efectivo, todavía existe falta de formación docente especializada que ayude en la enseñanza de los estudiantes. Ante lo expuesto, comprobamos que los alumnos todavía no son plenamente atendidos de acuerdo con lo que está en las leyes. La Ley 9394/96, artículo 59, determina que debe haber capacitación para los maestros para asistir a los estudiantes con discapacidad. Para Amiralian (1997, p. 21), “Las personas ciegas tienen una deficiencia sensorial, la ausencia de visión, que limita su capacidad para captar el mundo externo, interfiriendo con su desarrollo y adaptación a situaciones de la vida común” (traducción nuestra).

Nuestro trabajo propone contribuir para deshacer barreras a que se enfrentan los alumnos con discapacidad en la escuela y asimismo sus profesores que muchas veces se interesan por esta causa, pero son limitados por el desconocimiento y también por el prejuicio que es lamentable, y torna cruel y excluyente la educación. Queremos que más personas se interesen por esta causa y conozcan las dificultades vivenciadas por los alumnos, por los profesores e incluso por las escuelas.

Además de los recursos presentados en este trabajo, hay muchos otros, como los materiales digitales y el libro hablado, pero como estas herramientas no fueron utilizadas durante nuestra residencia, destacamos los dos que utilizamos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El objetivo de este trabajo fue abordar la experiencia que vivenciamos, durante nuestra participación en el Programa de Residencia Pedagógica en las actividades de enseñanza de español para alumnos con discapacidad visual. Nuestro principal enfoque fue exponer la importancia de la utilización de los materiales didácticos adaptados al Braille y la audiodescripción y mostrar la importancia de la educación inclusiva.

Observamos que el uso de materiales didácticos que se utilizan para estudiantes que no tienen ninguna discapacidad no tiene el igual efecto en estudiantes que poseen alguna necesidad educacional especial, por lo que, además de la importancia de incluir estos materiales adaptados y la audiodescripción, la formación del profesorado para la educación inclusiva es sumamente importante. Como profesional de la educación, defendemos esta causa porque sabemos que todo alumno merece una educación de calidad. Como argumenta Paulo Freire (1979, p.86), "La educación no cambia el mundo, la educación cambia personas y las personas cambian el mundo".

Podemos detectar que la enseñanza de una lengua extranjera a personas con discapacidad visual mediante el recurso de la audiodescripción abarca aspectos mucho más amplios que la enseñanza a un alumno que no tiene esa discapacidad. Es fundamental que el profesor sepa cómo traducir imágenes y esto es posible a través del recurso de la AD. El problema está en la falta de materiales didácticos

accesibles, como también en el poco (o casi ninguna formación) de licenciandos para la actuación, mínimamente asertiva, junto a este público.

Por tanto, incluir a las personas con discapacidad visual en el aprendizaje del español, ya sea en el aula o en las video clases en redes digitales, requiere precaución y preparación por parte del docente, pero es un campo que merece ser explorado más a fondo para que pueda ser cada vez más presente en la práctica de la educación inclusiva.

Consideramos que nuestra reflexión es todavía inicial y que analizamos un *corpus* pequeño, dos alumnos, uno con baja visión y otro ciego total. Aunque identificamos la limitación en el número de maestros involucrados con esta causa, creemos que nuestra experiencia fue significativa para comprender cómo se ha utilizado la audiodescripción y materiales adaptados para enseñar español a estudiantes con discapacidades visuales. También nos dimos cuenta de que es interesante realizar más investigaciones en esta área de la enseñanza de lenguas extranjeras para personas con discapacidad visual, así como invertir en proyectos de enseñanza de español para personas con discapacidad visual a través de videos, cursos y profesionales para que los métodos utilizados puedan brindarles un aprendizaje significativo.

## REFERENCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**; uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. **Cegueira afeta 39 milhões de pessoas no mundo**; conheça suas principais causas. Turbiani Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48634186>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL Dispositivos referentes à pessoa com deficiência**. Disponível em: <<https://pcd.mppr.mp.br/pagina-253.html>> Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 05 jun. 2021.

CELANI, Maria. **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de língua estrangeira, Pontes, 2017.

CERCHIARI, Cristiana. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário, 2011.

FERREIRA, Viviane. **O Ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental** (2003)

FIDALGO, S. S. **A Linguagem da (Ex-)Inclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional**. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, (2006).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOMTIEN. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos:** "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(1990) Disponível em: <<https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>> Acesso em 05 jun. 2021.

MEDRADO, Betania. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas, Pontes, 2014.

- MAGALHÃES, Gleiton. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego**: um olhar para a inclusão, 2009.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.
- MACIEL, D. A. & PULINO, L. H. Psicologia, Desenvolvimento e Educação: começando uma conversa. In: MACIEL, D. A. & PULINO, L. H (Orgs.). **A Psicologia e a construção do conhecimento**. Brasília: LGE Editora, 2008.
- MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editora, 2016.
- NOLASCO del Angel, M.L. **Estrategias de enseñanza en educación**. Vida científica, 2014.
- OLIVEIRA, Georgia T. L. de; **Proposta de Audiodescrição didática para professores da educação básica** - Fortaleza, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. E-book.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**.

## EL VOSEO ARGENTINO Y CHILENO EN CLASES DE ELE A TRAVÉS DEL CINE: PROPUESTA DIDÁCTICA

Daniel da Silva Ramos Araújo<sup>1</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

### RESUMEN

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre la importancia del voseo en las clases de español como lengua extranjera. Este tema es de gran relevancia para la enseñanza del español en Brasil, ya que a menudo se producen malentendidos y explicaciones inadecuadas debido a generalizaciones. En ocasiones, se utiliza una variedad como referencia y se considera a las demás como simples variantes. Es esencial que los alumnos sean conscientes de que encontrarán diferentes formas de voseo en el español de América. Así, presentaremos propuestas didácticas a los profesores de español de enseñanza media en Brasil, para que puedan introducir a los alumnos en las diversas variedades del voseo en América, como el voseo argentino y chileno, por ejemplo, y sus particularidades. Además, proponemos trabajar con el cine, pues conforme Vizcaíno (2007), el cine puede ser una herramienta de trabajo, fácilmente incorporable a cualquier tipo de metodología y que permite al profesor trabajar de una forma motivadora y creativa, con variedad de temas y muestras de lenguaje auténticas. Asimismo, estas propuestas didácticas serán útiles para fomentar la conciencia del alumno con relación a la diversidad lingüística, tal como lo sugieren las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - OCNEM (Brasil, 2006) y los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - PCNEM (Brasil, 2000). Como aporte teórico de este trabajo, utilizaremos la perspectiva sociolingüística de William Labov (1966). Sobre el voseo en Argentina y en Chile, nos basaremos en los estudios de Carricaburro (1997), Félix Morales (1972-1973), Malmberg (1974), Torrejón (1989), Rincón (2009), Couto y Kulikovski (2011). Sobre las variedades lingüísticas, fueron importantes las aportaciones de Moreno Fernández (2000), Díaz-Campos (2014), López Morales (1993). Sobre los estudios de las variedades lingüísticas en Brasil, fueron relevantes las aportaciones de Pontes (2012), Pontes y Francis (2014), Pontes y Brasil (2017), Pontes y Coan (2013).

**Palabras clave:** Voceo; Propuesta didáctica; Variedad lingüística

### RESUMO

Neste trabalho pretendemos refletir sobre a importância do "voseo" nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Esse tema é de grande relevância para o ensino do espanhol no Brasil, pois frequentemente ocorrem malentendidos e explicações inadequadas devido a generalizações. Em certas ocasiões, uma variedade é usada como referência e as demais são consideradas como simples variantes. É essencial que os alunos estejam cientes de que encontrarão diferentes formas de "voseo" no

<sup>1</sup> Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor-associado na graduação em Letras e docente permanente do programa de Pós-Graduação.

espanhol da América. Nesse sentido, apresentaremos propostas didáticas aos professores de espanhol do ensino médio no Brasil, para que possam introduzir os alunos nas diversas variedades do "voseo" na América, como o "voseo" argentino e chileno, por exemplo, e suas respectivas particularidades. Além disso, propomos trabalhar com o cinema, pois conforme Vizcaíno (2007), o cinema pode ser uma ferramenta de trabalho facilmente incorporada a qualquer tipo de metodologia, permitindo que o professor trabalhe de maneira motivadora e criativa, com variedade de temas e situações autênticas de linguagem. Igualmente, estas propostas didáticas serão úteis para fomentar a consciência do aluno em relação à diversidade linguística, conforme sugerido pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (Brasil, 2006) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000). Como contribuição teórica desse trabalho, utilizaremos a perspectiva sociolinguística de William Labov (1966). Como aporte teórico deste trabalho, utilizaremos as perspectivas sociolinguísticas de William Labov (1966). Em relação ao "voseo" na Argentina e no Chile, basearemos nossos estudos em Carricaburro (1997), Félix Morales (1972-1973), Malmberg (1974), Torrejón (1989), Rincón (2009), Couto e Kulikovski (2011). Sobre as variedades linguísticas, foram importantes as contribuições de Moreno Fernández (2000), Díaz-Campos (2014), López Morales (1993). Em relação aos estudos das variedades linguísticas no Brasil, foram relevantes as contribuições de Pontes (2012), Pontes e Francis (2014), Pontes e Brasil (2017), Pontes e Coan (2013)

**Palavras chaves:** Voceo; Proposta didática; Variedade lingüística

## 1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva lingüística que estudia la relación entre lengua y sociedad es la sociolingüística variacionista. Durante la primera mitad del siglo XX, las dos principales teorías lingüísticas — el estructuralismo y el gerativismo — consideraban que los factores externos (históricos, sociales, ideológicos, etc.) no influenciaban en la estructura lingüística. Como reacción a estas teorías, se inician en la década de 60 los estudios de la sociolingüística variacionista con el lingüista William Labov, que propone una nueva perspectiva sobre la estructura lingüística, en especial, sobre el uso real de la lengua en cada comunidad de habla. (COELHO et al., 2010)

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2022), en 2022, casi 496 millones de personas tienen el español como lengua materna y el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (Grupo de Dominio Nativo, Grupo de Competencia Limitada y Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 595 millones. Aún según el Instituto, el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino y el hindi. Según Pereira y Peixoto (2020), la lengua española se manifiesta de distintas formas, ya que está presente en una gran extensión geográfica, además de ser la lengua de los hablantes de diversos países y regiones hispanoamericanas.

Conforme Carricaburro (1997), en América hay tres paradigmas voseantes, de acuerdo con la sistematización de Rona (1967). El tipo I, se define como voseo diptongado (*vos tenéis*), y los otros dos se definen como monoptongados (*vos tenés/ís*). El tipo II, (*vos tenés*) Henríquez Ureña en 1921 (1977 *apud* CARRICABURRO, 1997) clasificó como voseo argentino, mientras que el tipo III (*vos*

*tenís*), sería el voseo típico de la conjugación popular chilena. A esto, Carricaburo (1997) agrega que hay zonas en que el voseo es solo verbal y otras en que el voseo es solo pronominal. Con relación al uso de los pronombres de tratamiento en Hispanoamérica, Carricaburo (1997) señala que, en el caso de los pronombres en singular de la América tuteante, en algunos países el *tú* puede reemplazar o alternar con *vos*. Al ser reemplazado, el *tú* desaparece, mientras que, cuando existe alternancia, el sistema puede redistribuirse para el singular *usted*, que indica situaciones formales o de poca intimidad. Ya en la América voseante, el *vos* puede formar parte de una norma culta y general o tratarse de una forma rural, subestándar o regional. De acuerdo con Silva y Pinto (2011), es la región del Río de la Plata donde el voseo más ha ganado terreno, como en el caso de la Argentina, donde su uso está en la norma culta y reconocido por la Academia Argentina de Letras.

Teniendo en cuenta esta cuestión, nuestro trabajo surge con el objetivo de presentar propuestas didácticas a los profesores de español de enseñanza media de Brasil, a la hora de presentar a los alumnos las distintas variedades de voseo de la América voseante, como el voseo argentino y el chileno, por ejemplo, y sus respectivas especificidades, puesto que una lengua no es homogénea y el voseo no se limita a la variedad argentina. Nuestra hipótesis es que las propuestas didácticas serán útiles para fomentar la concientización del alumno con relación a la diversidad lingüística, conforme proponen las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - OCNEM (BRASIL, 2006) y los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - PCNEM (BRASIL, 2000). Para eso, escogemos trabajar con el cine, pues conforme Couto y Kulikovski (2011), las películas de cine poseen presentaciones de modelos de lengua que son accesibles para las clases de ELE y se acercan mucho al modelo de las conversaciones naturales.

Según Vizcaíno (2007), las posibilidades de desarrollar cualquier habilidad o componente del lenguaje a través del cine son enormes, ya que son herramientas de trabajo, fácilmente incorporables a cualquier tipo de metodología y que permiten al profesor trabajar de una forma motivadora, divertida y creativa, trabajando de maneras diferentes, al mismo tiempo que proporciona una amplia variedad de temas, situaciones y muestras de lenguaje auténticas. Aún conforme Vizcaíno (2007), las películas han trascendido sus dimensiones de espectáculo y entretenimiento para convertirse en parte del grupo de materiales que los profesores de idiomas pueden confiar para que sus alumnos aprendan y dominen un segundo idioma.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Variación, variable, variantes y variedades**

Según Moreno Fernández (2000), la lengua española está presente de manera oficial o cooficial en los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Con tantos países hispanohablantes, es menester entender el tema de la diversidad lingüística.

Para Moreno Fernández (2020, p. 1), “Las formas en que tal diversidad se origina y manifiesta son muy distintas y complejas porque en ellas están implicados componentes biológicos, sociológicos, históricos, etnográficos y antropológicos, más

allá de los netamente lingüísticos.” Uno de los conceptos que ayudan a explicar la diversidad lingüística es el de variación lingüística. Según el diccionario de términos clave de ELE del CVC (2008):

Se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o diafásica, la variación sociocultural o diastrática, la variación geográfica o diatópica y la variación histórica o diacrónica.

A partir de este concepto, el sociolingüista analiza el uso de las variantes sociolingüísticas empleadas por los hablantes. Para Díaz-Campos (2014, p. 3), “Una variable sociolingüística consiste del fenómeno de habla que manifiesta diferentes formas de pronunciación o estructura gramatical condicionadas por factores sociolingüísticos y extralingüísticos”. Existen diferentes tipos de variables, por mencionar un ejemplo morfológico, el pronombre referido a la segunda persona del singular y plural del español son diferentes en España y en Argentina. Mientras que en España dicen tú y vosotros, en Argentina dicen vos o ustedes respectivamente. Esta última realización, la concreción de este cambio, es lo que denominamos variante. De esta forma, el uso de tú o vos y vosotros o ustedes son ejemplos de variantes dentro de una variable. López Morales (1993) explica que las variedades lingüísticas ocurren de maneras distintas, a depender de los aspectos geográficos, sociales y comunicativos. Estas variedades lingüísticas, según López Morales (1993), pueden ser identificadas como:

1. *Variedades diafásicas (registros)*: Es una variedad común a todos los hablantes — excepto los niños, algunos extranjeros y sujetos con alguna discapacidad cerebral — y que puede ser usada por más de un estilo de lenguaje, a depender de la situación. O sea, la variedad diafásica puede estar presente en estilos más formales o informales. Por ejemplo, un alumno se expresa de maneras distintas cuando habla con un compañero de clase o cuando habla con el profesor.
2. *Variedades diastráticas (sociolectos)*: Esta variedad hace referencia a las distintas actuaciones lingüísticas de las personas de acuerdo con el grupo social que estén inseridas. Puede ser considerada como una “variedad según el usuario”, pues, aunque el hablante tenga uno o dos sociolectos, siempre tendrá el suyo básico. Por ejemplo, el sociolecto de un médico es distinto del sociolecto de un alumno al inicio del curso de medicina.
3. Las *variedades diatópicas (dialectos)* son variedades geográficas que no presentan muchas diferencias de las lenguas y que presentan ciertas particularidades en su sistema lingüístico. La diferencia más grande entre los dos conceptos es el dominio más limitado de los dialectos, debido al aspecto geográfico.

En la concepción de Brigh (1966 *apud* Morales 1993), aún existe otra dimensión lingüística, que es la *variedad histórica o diacrónica*. De acuerdo con López Morales (1993, p. 20), “A través de ella el investigador tratará de encontrar las causas históricas motivadoras de la diversidad actual o de cualquier otro corte sincrónico en una comunidad dada.” Conforme el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), el estatus adquirido por ciertos fenómenos lingüísticos no tiene por qué coincidir entre dialectos o variedades geográficas, ni entre variedades diacrónicas. El voseo, por ejemplo, es característico de ciertos subdialectos del español americano



y al mismo tiempo constituye una variedad diacrónica del español peninsular.

## 2.2 El voseo en Argentina y en Chile

Para Couto y Kulikovski (2011), la distinción entre el uso del "vos" en Argentina y en Chile es, principalmente, una cuestión histórica que se relaciona con la evolución social del lenguaje y la formación de las identidades nacionales de estos países en el siglo XIX. Se basa en mitos fundacionales y en representaciones lingüísticas divergentes. La influencia de Bello en Chile y Sarmiento en Argentina en la difusión del idioma castellano y en sus concepciones de políticas lingüísticas nacionales parece haber tenido un papel crucial, según Malmberg (1974 *apud* Couto y Kulikovski, 2011) y Torrejón (1989), en la divergencia del uso del *voseo*, a pesar de que ambas regiones hayan tenido, en el período colonial, orígenes periféricos similares. (COUTO Y KULIKOVSKI, 2011). En las palabras de Malmberg (1974, p. 143 *apud* Couto y Kulikovski, 2011, p. 499):

Lo interesante es que el desarrollo lingüístico de Chile, al contrario de lo sucedido en Argentina, cambió completamente el rumbo debido a la aparición de un ideal lingüístico de corte clasicista durante los movimientos de independencia cultural del siglo XIX. El gramático purista Andrés Bello, enérgico defensor de los principios lingüísticos del clasicismo español, constituyó la fuerza motriz de esta línea de saneamiento de la lengua. Bello era venezolano, pero trabajó muchos años en Chile, cuyo ideal de cultura resultó influido por él en el sentido de lo español. Su energía no consiguió enderezar sin embargo la pronunciación de *tr* y *rr*, ni apenas tampoco la pérdida de *s* final. Pero el *voseo* disminuyó notablemente gracias a la influencia de la escuela y de la lengua literaria, siendo hoy de nuevo en Chile - como en otros lugares - lo que originalmente era: un vulgarismo o un rasgo marcadamente popular.

De acuerdo con Malmberg (1974, *apud* Couto y Kulikovski, 2011), la diferencia entre el *voseo* chileno y argentino se atribuye a la posición social singular de la región del Plata y al papel desempeñado por Sarmiento, quien fue el creador y referente del enfoque nacionalista, antiespañol y no clásico que marcó los orígenes de la literatura y la cultura argentina (MALMBERG, 1974, *apud* COUTO Y KULIKOVSKI, 2011). En las palabras de Torrejón (1989, p. 555-556): "la lengua culta chilena refleja las ideas de Bello en lo concerniente al total rechazo del *voseo* en sus registros informales y su resistencia a la incorporación de neologismos." Desde la perspectiva pronominal, en la actualidad, en Argentina se utiliza un sistema de *voseo* (V), mientras que en Chile se emplea un tuteo *voseado* T(V). Esto se refiere a la variante urbana culta en los centros de influencia y prestigio de ambos países, específicamente Buenos Aires y Santiago, respectivamente (COUTO Y KULIKOVSKI, 2011). De acuerdo con Carricaburro (1997, p. 27), "[...] se interpreta como *voseo* argentino el típico del Río de la Plata. Esto no quiere decir que en la Argentina, por influencia de Chile, en zonas cordilleranas no se utilice el *voseo* a la chilena." En la visión de Couto y Kulikovski (2011), aunque se les conozca como "*voseo* argentino" o "*voseo* chileno", no necesariamente coinciden con las fronteras nacionales o regionales ni se distribuyen de manera uniforme en todo el país. Abajo, el paradigma *voseante* del español rioplatense según Carricaburro (1997):

**Cuadro 1** – Paradigma voseante del voseo rioplatense

		Indicativo	
Presente	<i>llegás</i>	<i>comés</i>	<i>vení</i>
Perfecto Simple	<i>llegaste</i>	<i>comiste</i>	<i>viniste</i>
Futuro	<i>llegarás</i>	<i>comerás</i>	<i>vendrás</i>
		Subjuntivo	
Presente	<i>llegue/és</i>	<i>comas/ás</i>	<i>vengas/ás</i>
	<i>llegá</i>	Imperativo	
		<i>comé</i>	<i>vení</i>

Carricaburro (1997, p. 24), afirma que “En la Argentina no existen diferencias de trato por el sexo (cada vez se asemeja más el lenguaje de hombres y mujeres) y cada vez se diluye más el factor edad y el de diferencia social [...]”. Además de eso, según Carricaburro (1997, p. 24), “[...] es común que los jóvenes voseen a los adultos no solo cuando existen relaciones familiares sino incluso cuando no hay previo conocimiento.” Por otro lado, en Chile, Torrejón (1986, *apud* Carricaburro, 1997), aclara que existen dos tipos de voseo: El “voseo auténtico”, este más utilizado en las zonas rurales y entre hablantes urbanos con menor grado de conocimiento de la lengua; Y el voseo “mixto-verbal”, más frecuente en el habla de hablantes cultos y jóvenes semicultos, que consiste en el tuteo pronominal y voseo verbal. Para Félix Morales (1972-1973), el voseo en Chile ya no ha encontrado barreras de contención y por este motivo se ha expandido rápidamente entre la juventud, no importando la clase social, siendo utilizado como trato de confianza y solidaridad en el trato. Ahora, el paradigma voseante del español chileno según Carricaburro (1997):

**Cuadro 2** – Paradigma voseante del español chileno

		Indicativo	
Presente	<i>llegái</i>	<i>comís</i>	<i>vivís</i>
Imperfecto	<i>llegabai</i>	<i>comíai</i>	<i>vivíai</i>
Perfecto Simple	<i>llegastes</i>	<i>comistes</i>	<i>vivistes</i>
Futuro	<i>llegarís</i>	<i>comerís</i>	<i>vivirís</i>
Condicional	<i>llegaríaí</i>	<i>comeríaí</i>	<i>viviríaí</i>
		Subjuntivo	
Presente	<i>lleguís</i>	<i>comái</i>	<i>vivái</i>
Pretérito	<i>llegarai</i>	<i>comierai</i>	<i>vivierai</i>
	<i>llegá/llega</i>	Imperativo	
		<i>comí/come</i>	<i>viví/vive</i>

Conforme este paradigma, las formas terminadas en *-ai* pierden totalmente la *-s*, mientras que las terminaciones que conservan la *-s*, generalmente se realizan con aspiración. (CARRICABURRO, 1997). En la concepción de Carricaburro (1997), el voseo auténtico (hablado por la gente con menor nivel sociocultural) sobrevive en Chile desde el tiempo de la conquista,

La prédica contra el voseo de Bello y sus discípulos y la acción de la preceptiva escolar hicieron que el empleo del *vos* retrocediera y el tuteo ganara terreno entre la población culta o semiculta. Pero posiblemente el voseo verbal (el más resistente a la normativa) siguió vigente en la intimidad, acompañado del pronombre *tú*. (CARRICABURRO, 1997, p. 34)

Según Carricaburro (1997), el voseo culto está cada vez más frecuente desde los años 50 y 60. Es más utilizado entre los jóvenes de la capital y desde allí se propagan para otras ciudades. Carricaburo (1997), basada en las causas señaladas por Torrejón para este nuevo momento del voseo en Chile, se entiende la

síntesis de de la autora por el debilitamiento de las barreras sociales que en el pasado establecían una clara división de clases. Además, la por la rebeldía y, finalmente, la disconformidad de los jóvenes cultos ante los patrones de conductas impuestos por su clase y que toma como modelo a las clases más desposeídas. La ausencia, en la actualidad, de una preceptiva escolar rígida contra el voseo. Rivadeneira y Cautín-Epifani (2017), afirman que la edad, el sexo y la procedencia geográfica, son factores dialectales que están asociados con en el voseo chileno, hecho confirmado por Rivadeneira (2009).

En los datos del estudio de Rivadeneira (2009), se constató que los adultos jóvenes poseen un comportamiento lingüístico más espontáneo, lo que es distinto en los adultos donde se percibe mayor control en el habla de instancias que se alejen de la norma. Con relación a la enseñanza del español en Brasil, Pontes y Coan (2013) explican que, por muchas veces, el fenómeno de la variación lingüística es abordado de manera minimizada, con la presentación de la lengua como si fuera un modelo único, como si esta fuera homogénea. Los profesores muchas veces conocen las variedades del español, pero les faltan recursos y materiales para aplicar el contenido en clase. En este sentido, cabe señalar que explotar el voseo en las clases de ELE es trabajar lo que proponen las OCNEM (2006) que es enseñar los lenguajes no sólo como formas de expresión y comunicación, sino como constituyentes de significados, conocimientos y valores.

### **2.3 La enseñanza del voseo desde una perspectiva sociolingüística**

En términos de la relevancia del estudio desde la óptica de la sociolingüística variacionista, se destaca la comprensión de cómo el uso del lenguaje está intrínsecamente ligado a su función de comunicación y su influencia en la sociedad. Este enfoque nos permite identificar grupos y marcar distinciones sociales (COAN; PONTES, 2013). Asimismo, estudiar la lengua bajo la perspectiva sociolingüística, asumida en esta propuesta, puede concienciar al alumno que la lengua no se resume a lo que presentan las gramáticas y manuales didácticos.

Recomendar prestar atención a los conceptos de la sociolingüística implica, desde una perspectiva científica actual, seguir sus principios fundamentales de "conocer y entender, entender y respetar" la diversidad lingüística de las distintas comunidades de habla en las regiones donde se utiliza el idioma (BARROS, 2011).

Para Oliveira (2020), estos principios son fundamentales para la práctica docente, pues es importante reconocer que la diversidad lingüística en el entorno educativo es, en primer lugar, un tema de derechos humanos. Implica la necesidad de ver, comprender y respetar a cada persona por su identidad, sin privarla del acceso al conocimiento más allá de su contexto.

### **2.4 El cine en la clase de ELE y la diversidad lingüística**

Leffa (2008) trae una reflexión acerca de la producción de materiales auténticos para la aplicación de tareas en una clase de lengua extranjera. Estos materiales deben buscar mayor proximidad con el uso real de la lengua, para que los alumnos no salgan de la escuela sin conocer la realización del idioma estudiado en la vida real. Leffa (2008), también destaca que el uso del video como material exige mayor planeamiento por parte del profesor, por su complejidad y riesgo de perder tiempo. En las palabras de Vizcaíno (2007, p. 57):

Es un hecho constatado que en los últimos años se ha prestado un especial interés por el aprovechamiento didáctico que se puede obtener de los medios audiovisuales. El desarrollo de las diferentes metodologías no sólo ha puesto de manifiesto las posibilidades de la explotación lingüística y cultural de diversos tipos de materiales no audiovisuales y de textos pertenecientes a distintos campos como artículos de periódicos y de revistas, textos de muy diversa tipología.

En la actualidad, los profesores buscan aprovechar al máximo todos los recursos disponibles para facilitar la enseñanza de la lengua y el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, se esfuerzan por incorporar diversidad en sus enfoques didácticos y añadir un elemento divertido a las actividades en clase. Por lo tanto, documentos audiovisuales como series, películas, programas de entretenimiento, noticias, debates, anuncios publicitarios y colecciones de videos con contenidos específicos se han convertido en parte integral de la amplia gama de textos y materiales que contribuyen al aprendizaje de un idioma extranjero (VIZCAÍNO, 2007). Ante a lo expuesto, nos proponemos a elaborar actividades que aborden el tema del voseo que puedan ser utilizadas por los profesores de ELE. El público pensado para estas actividades son estudiantes de enseñanza media. Es importante aclarar que nuestro intuito con estas actividades no es hacer un estudio exhaustivo de todas las formas del voseo en Hispanoamérica, sino de concienciar a los alumnos que existen estas diferencias. Una vez hecha la presentación de las distintas opciones para utilizar el cine, el siguiente paso es exponer nuestra propuesta didáctica. A través del uso del cine argentino y chileno nuestro objetivo, además de presentar una propuesta didáctica a los profesores, es mostrar las distintas formas que los hablantes de dichas nacionalidades utilizan el voseo, desarrollando así las competencias orales, auditivas, escritas, lectoras y culturales.

### 3 METODOLOGÍA

#### 3.1 Descripción del corpus

Para trabajar el uso del voseo argentino y chileno en el aula seleccionamos la película argentina *Mi obra maestra* de 2018 dirigida por Gastón Duprat y la película chilena *Mi amigo Alexis* de 2019 dirigida por Alejandro Fernández. Hasta el día que fue realizada esta investigación, las dos películas estaban disponibles en la plataforma de streaming *Netflix*. La opción por el recorte de fragmentos en dichas obras fue porque disponen de amplio contenido auténtico, hablados por actores nativos de las variedades aquí estudiadas.

La película argentina es relevante pues es una producción argentina que trabaja con actores locales. Como el voseo argentino es de uso general, no resulta difícil seleccionar un fragmento para presentar a los alumnos. En el caso del voseo chileno, Stevenson (2007 *apud* Helincks 2010) señala que es muy frecuente el uso de voseo verbal en el habla informal, encabezado en el lenguaje de los jóvenes de todas las clases y utilizado más categóricamente por los hombres de esa generación joven. Con esto, la película *Mi amigo Alexis* resulta muy útil pues está hecha en su mayoría por actores jóvenes.

#### 3.2 Procedimientos Metodológicos

Para lograr alcanzar los objetivos de esta investigación, la metodología

utilizada será la investigación cualitativa, analizando pequeños fragmentos de las películas presentadas en el corpus. El motivo para trabajar con fragmentos y no con toda la película se da por la razón del tiempo. Las clases de ELE en la enseñanza media de Brasil suelen tener 50 minutos. Las películas generalmente superan este tiempo. Por lo tanto, ya que la propuesta es presentar un fenómeno lingüístico específico de las variedades estudiadas, la solución para la cuestión del tiempo es elegir fragmentos de la película donde se pueda percibir el uso del voseo.

Para hacer uso de los fragmentos, tuvimos que ver las películas y apuntar los momentos relevantes para el contenido de la clase. A la hora de transmitir el fragmento, el profesor debe tener una computadora con acceso a internet para acceder a la plataforma *Netflix* y un proyector para mostrar la película. Las escenas escogidas poseen en media tres minutos, pero el profesor puede dejar por el tiempo que considere suficiente para presentar a los alumnos una amplia muestra de contenidos lingüísticos, principalmente el voseo. Para la elaboración de las actividades, seguiremos las orientaciones del cuadro de Pereira (2014):

**Cuadro 3.** Orientaciones sociolingüísticas para las actividades.

OCNEM (2006)	PCNEM (2000)	AUTORES
Considerar la heterogeneidad lingüística y cultural del mundo hispánico en la enseñanza del español y estimular esa reflexión;	Saber distinguir entre las variantes lingüísticas;	Estudiar la variación lingüística ayuda a destruir prejuicios lingüísticos y relativizar la noción de error (MOLLICA, 2003, P. 13);
Exponer los estudiantes a las variedades sin reproducir dicotomías simplistas y reductoras, tampoco propagar prejuicios lingüísticos;	Escoger el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación;	La norma culta del español para la enseñanza, no es única, sino múltiple. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 77); No hay ninguna comunidad de habla en la que los hablantes de prestigio lingüístico deban servir de único modelo para todo el mundo hispánico. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 77);
El profesor tiene libertad para elegir la variedad que más le agrade, sin embargo, eso no impide aproximar a los alumnos de las otras variedades, incluso, derrumbar estereotipos o prejuicios.	Comprender de qué forma determinada expresión puede interpretarse en razón de aspectos sociales y/o culturales;	Las variantes lingüísticas traspasan la labor docente, desde la selección de los materiales didácticos, hasta la manera de afrontar las dudas sobre los usos lingüísticos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 47);
Abordar la variedad desde los niveles iniciantes, creando oportunidades de conocimiento de las otras variantes, además de la que utiliza el profesor o el libro didáctico.		La lengua es parte de la cultura y de la personalidad de los hablantes. (BUGUEL, 1998, p. 192);

OCNEM (2006)	PCNEM (2000)	AUTORES
		No es adecuado abandonar una variedad en favor de la que presenta los materiales didácticos, o intentar abarcar todas las variantes lingüísticas del español, pues resultaría lejano de la realidad lingüística. (BUGUEL, 1998, p. 192);
		El profesor debe concientizar a los alumnos sobre la diversidad cultural, pues también es un formador de ideologías (KRAVISKI, 2007, p. 72);  El componente cultural debe abarcar la presentación de las variantes lingüísticas a los alumnos de la lengua española a fin de evitar prejuicios lingüísticos. (KRAVISKI, 2007, p. 74);
		Es necesario mostrar las diferencias, tanto las lingüísticas, como las culturales, y encontrar el lugar de las semejanzas; además de contribuir con una relación más profunda con los universos en los cuales los alumnos están penetrando, de aceptar más la diferencia como enriquecedora. (SANTOS, 2002);
		El profesor en la enseñanza de lenguas debe traspasar los límites de la norma estándar de la lengua. (PONTES, 2009, p. 22);  Llevar en consideración la lengua materna del aprendiz; proporcionar la reflexión de los usos lingüísticos a través de los ejercicios; además de proporcionar informaciones y otras fuentes de búsqueda. (PONTES, 2009, p. 74-75)

Asimismo, proponemos 3 actividades, las cuales contemplan la percepción de la variedad del voseo argentino, la percepción de la variedad del voseo chileno, y el contraste de las dos variedades. Al inicio de cada actividad identificamos el público meta (1º, 2º o 3º de la enseñanza media), el tiempo previsto para la realización de cada actividad y los objetivos de acuerdo con las orientaciones sociolingüísticas. Los profesores pueden modificar estas propuestas de actividades de acuerdo con el nivel de los alumnos, objetivos pretendidos y tiempo de clase disponible. En el próximo capítulo presentaremos los análisis de los fragmentos de las películas y las propuestas de actividades.

#### **4. ANÁLISIS DE LOS FRAGMENTOS DE LAS PELÍCULAS Y PROPUESTAS DE ACTIVIDADES**

A lo largo de este trabajo, buscamos basar teóricamente nuestras propuestas de actividades. Primero, señalamos la importancia de un abordaje desde la perspectiva de la sociolingüística en las clases de ELE, a partir de investigaciones en el área y de las OCNEM (2006) y PCNEM (2000). Luego, presentamos el uso del cine como material didáctico auténtico y una herramienta capaz de traer muestras de lenguas reales con foco en el fenómeno lingüístico que se pretende presentar.

Además de eso, el cine es una herramienta capaz de ayudar al profesor a impartir una clase motivadora y diferente, abordando temas lingüísticos y culturales. También, presentamos rápidamente las variedades del voseo argentino y del voseo chileno para facilitar la comprensión de cada variedad y la elaboración de las actividades. Adelante, analizaremos los fragmentos elegidos de cada película para la elaboración de las propuestas de actividades, divididos en 4.1 El voseo argentino, 4.2 El voseo chileno y 4.3 Contraste del voseo argentino y el voseo chileno.

##### **4.1 El voseo argentino**

Como señalado en el segundo capítulo, Carricaburro (1997), afirma que en Argentina no hay discriminación de género en el trato, ya que el lenguaje utilizado por hombres y mujeres se está volviendo cada vez más similar. Además, se observa una disminución progresiva en la importancia de la edad y las diferencias sociales. Por otro lado, según la misma autora, es frecuente que los jóvenes utilicen el pronombre "vos" al dirigirse a los adultos, incluso en situaciones donde no existe una relación previa.

En esta propuesta de actividad, buscamos comprender el uso del voseo en una charla entre un argentino y un español, en la película argentina *Mi obra maestra* (2018). Esta película cuenta la historia de Renzo, un pintor en decadencia, que tiene como amigo a Arturo, un exitoso galerista de Buenos Aires. Arturo logra asociarse con una coleccionista internacional y junto a ella intenta reflotar la carrera del fracasado pintor. En el inicio de la película, aparece un español llamado Alex, un joven andante fascinado por los países latinoamericanos que va a intentar tomar clases de pintura con Renzo. La primera charla entre los dos va a ocurrir desde el minuto 08:00 hasta el minuto 10:40. En este encuentro, tendremos el siguiente diálogo:

Figura 01. Fuente: Netflix.



(1) Renzo-Alex: ¿Sí?  
 Alex-Renzo: Renzo, ¿verdad?  
 Renzo-Alex: Sí.  
 Alex-Renzo: Soy Alex. ¿Qué tal? Mucho gusto.  
 Renzo-Alex: ¿Y?  
 Alex-Renzo: Ah, sí. Quería tomar clases de pintura con usted.  
 Renzo-Alex: ¿Quién te mandó? ¿Cómo llegaste acá?  
 Alex-Renzo: Preguntando.  
 Renzo-Alex: ¿A quién?  
 Alex-Renzo: A muchos. Todos coinciden en que usted es el último pintor pintor, que es un mito viviente usted.  
 Renzo-Alex: [riendo] ¿Un mito viviente? No tomo más alumnos.  
 Alex-Renzo: Sí, ya me dijeron que es un hombre difícil usted, que es muy exigente, pero deme una oportunidad, por favor, hágame una prueba.  
 Renzo-Alex: No tengo más vacantes.  
 Alex-Renzo: Señor, quiero ser su discípulo. Perdóneme, pero soy un poco testarudo.  
 Renzo-Alex: Ah, así que **sos** testarudo. **Vení, pasá. Sos** español, obviamente.  
 Alex-Renzo: Sí, señor, de Madrid.  
 Renzo-Alex: Ajá.  
 Alex-Renzo: Le traje unos dibujos que he hecho.  
 Renzo-Alex: Ajá. ¿Y qué **andás** haciendo por acá pudiendo vivir en un país medianamente civilizado?  
 Alex-Renzo: No diga eso hombre. No. Vengo recorriendo el continente desde hace seis meses. He estado en Colombia, Perú, Bolivia, ahora Argentina, porque la vitalidad que se siente aquí es algo...  
 Renzo-Alex: Deprimente.  
 Alex-Renzo: Deprimente... Yo quiero conocer de primera mano la realidad de los países emergentes.  
 Renzo-Alex: ¿Emergentes? Yo los llamo "países con capacidades diferentes".  
 Alex-Renzo: A mí Argentina me fascina. Llena de contrastes.  
 Renzo-Alex: ¿Contrastes? Bueno, muy bien, vamos a empezar. Te aclaro que esto es una prueba. Después vemos si te **quedás** o te **vas**, ¿eh? **Vení.**  
 Alex-Renzo: Sí.  
 (Mi obra maestra, Argentina, 2018)

El diálogo entre los dos continúa por más unos pocos minutos, pero para la actividad este fragmento ya es suficiente. Este trozo seleccionado tiene 01 min y 36 segundos de duración. En él, podemos ver el uso del *ustedeo* por parte del personaje español Alex en el trato con el personaje argentino Renzo, hecho que puede ser justificado por el factor edad, ya que el argentino es mayor y el español es joven. Además del acento, este es un factor que hace con que el argentino sepa que no está hablando con otro argentino, ya que como vimos en Carricaburro (1997), los jóvenes suelen utilizar el *vos* con los mayores, aunque no haya una relación previa. A partir de eso, proponemos la siguiente actividad:



**Cuadro 4** – Propuesta de Actividad 1

<b>NIVEL</b>	<b>2º año de la enseñanza media</b>
<b>TIEMPO</b>	50 minutos
<b>ORIENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</b>	1. Considerar la heterogeneidad lingüística y cultural del mundo hispánico en la enseñanza del español y estimular esa reflexión; (BRASIL, 2006)  2. Saber distinguir entre las variantes lingüísticas; (BRASIL, 2000)
<b>VARIACIÓN</b>	Diatópica y diafásica de la segunda persona del singular.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Argentina
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	1. Poner en la pizarra el nombre del país en análisis: Argentina. 2. Preguntar a los alumnos qué saben sobre ese país, qué artistas conocen, qué canciones, qué series, qué películas y etc. 3. Pasar el fragmento seleccionado de la película “Mi obra maestra” ( <a href="https://www.netflix.com/watch/81023638?source=35">https://www.netflix.com/watch/81023638?source=35</a> ), disponible en Netflix; 4. Entregar la letra del diálogo para los alumnos y solicitarles que la lean buscando identificar los pronombres de tratamiento utilizados en el diálogo, luego hacer una puesta en común. 5. Apuntar algunos ejemplos en la pizarra y razonar en grupo sobre los diferentes usos de los pronombres, destacando la diversidad de funciones en cada país. 6. Para finalizar, el profesor puede pasar nuevamente el fragmento de la película, y preguntar a los alumnos si la forma de tratamiento sería la misma entre dos españoles o dos argentinos.
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	Como complemento para esta actividad, el profesor puede pedir la traducción de la letra del diálogo, a fin de constatar qué forma de tratamiento para 2ª persona del singular utilizamos en el portugués y si se diferencian con el diálogo de la película. Además, el profesor puede, antes de empezar la actividad, mostrar fotos o informaciones de Argentina, para traer las informaciones que los alumnos tienen sobre ese país o añadir nuevas informaciones.

Al pasar el video con el fragmento de la película, el profesor deberá llamar la atención de los alumnos hacia la actividad para que los aprendices practiquen la destreza auditiva y lectora, pues la recomendación es que el video esté subtulado. Es importante llamar la atención para la forma de tratamiento utilizada por los dos. Con la lectura del diálogo, se propone el reconocimiento del contexto, si es de intimidad, de confianza o de distancia. Para esa parte, el profesor puede preguntar: ¿Qué forma de tratamiento es utilizada por los dos? ¿Cuál la diferencia entre la forma de tratamiento utilizada por ellos? ¿La forma de tratamiento utilizada por los dos corresponde a un contexto de intimidad, confianza o distanciamiento? Luego, se pide que los alumnos basen sus respuestas a través del diálogo, confirmando sus hipótesis iniciales. En ese momento el profesor puede incentivar la reflexión sobre los usos de tratamiento en Brasil. Además, a partir de ese momento de reflexión del uso del pronombre de tratamiento entre los dos personajes, el profesor puede pedir una traducción del diálogo entre los dos personajes a fin de preguntarles la forma de tratamiento que utilizarían y por qué, para que los alumnos perciban el tema de la variación lingüística. Si el profesor dispone de tiempo, también puede hacer una pre-actividad enseñando fotos e informaciones sobre Argentina, averiguando los conocimientos previos de los alumnos y presentando aspectos culturales de ese país.

## 4.2 El voseo chileno

Según Félix Morales (1972-1973), el voseo chileno, como vimos en el capítulo dos de este trabajo, ha roto todas las limitaciones y ha experimentado un rápido crecimiento entre los jóvenes, sin importar su posición socioeconómica. Se ha convertido en una forma de comunicación que transmite confianza y solidaridad en las relaciones interpersonales. En esta propuesta de actividad, buscamos comprender el uso del voseo en una charla entre tres chilenos en la película chilena *Mi amigo Alexis* (2019). Esta película cuenta la historia de Tito, un joven futbolista de trece años que recibe muchas exigencias por parte de su padre. Luego de un entrenamiento de la selección chilena, conocerá a Alexis Sánchez, gran estrella del fútbol chileno y empezará una relación de amistad con él. En la escena que vamos a transmitir, el padre de Tito, Héctor, intenta aprovechar esta amistad para conseguir un club de fútbol para su hijo y va a pedir la ayuda de Alexis. El diálogo entre los tres empieza en el minuto 31:20 y sigue hasta el minuto 34:40 y se describe así:

Figura 02. Fuente: *Netflix*



(2) Héctor-Alexis: ¡Don Alexis!

Alexis-Héctor: ¡Hola!

Héctor-Alexis: ¿Se acuerda?

Alexis-Tito: ¡Hola Tito! ¿Qué hacen aquí? ¿Cómo **está**? ¿Bien?

Héctor-Alexis: Yo soy el papá del Tito.

Alexis-Héctor: ¿Usted es el papá?

Héctor-Alexis: Sí. Un gusto conocerlo.

Alexis-Héctor: Igualmente. ¿Cómo está?

Héctor-Alexis: Es un gustazo.

Alexis-Héctor: Muchas gracias.

Héctor-Alexis: Un honor. Un honor. Bueno, lo estábamos esperando acá porque queríamos darle las gracias.

Alexis-Héctor: ¿Sí?

Héctor-Alexis: Por lo bien que se portó con el niño, que lo cuidara, que no llamara al carabinero... Le tenía... Le tenía un regalito.

Alexis-Héctor: ¡Bueno, muchas gracias!

Héctor-Alexis: No sé si le gusta o no el chocolate.

Alexis-Héctor: Gracias, gracias.

Héctor-Alexis: Con mucho cariño y mucho respeto, don Alexis.

Alexis-Héctor: Muchas gracias, muchas gracias.

Héctor-Alexis: Eh...oiga... Perdona que lo siga molestando. ¿Pero no tendrá un vasito de agua?

Alexis-Héctor: Sí, sí.

Héctor-Alexis: El niño... no hay dónde comprar jugo.

Alexis-Héctor: Bueno, entremos a mi casa.

Héctor-Alexis: Ya, pues. ¿No estamos molestando?

Alexis-Héctor: ¡No! No se preocupe.  
Héctor-Alexis: ¿No, de verdad? Usted es muy amable. ¿El Tito le contó que es rebueno para la pelota?  
Alexis-Héctor: No, no. Me dijo que jugaba tenis.  
Héctor-Tito: ¡Oye, Tito!  
Tito-Héctor: ¿Qué?  
Héctor-Tito: ¡Tenista! Oye...  
Héctor-Alexis: El Tito no es bien valorado en su club.  
Alexis-Héctor: ¿En serio?  
Héctor-Alexis: No, ¿no es cierto?  
Tito-Alexis: ¿Dónde queda el baño?  
Alexis-Tito: Abajo, al fondo a la derecha.  
Héctor-Tito: Al fondo, a la derecha, como el chavo.  
Héctor-Alexis: Alexis, aprovechando que estamos acá...  
Alexis-Héctor: Sí, sí. Dígame.  
Héctor-Alexis: ¿Te puedo tutear?  
Alexis-Héctor: Sí, dígame. No hay problema.  
Héctor-Alexis: Mira, ¿Tú me podrías dar una mano con el Tito? No sé, cualquier contacto que tú **tengái**.  
Alexis-Héctor: Sí, como a veces estoy muy ocupado y dejo a Chinchilla, que es mi amigo que...  
Héctor-Alexis: ¿Pero hay alguna posibilidad?  
Alexis-Héctor: Lo hablo con Chinchilla, y que lo llame.  
Héctor-Alexis: Sí. Ya, ya, okey.  
Alexis-Héctor: Porque ahora tengo una reunión... Ahora tengo que salir.  
Héctor-Alexis: Ya.  
Alexis-Héctor: Por eso.  
Héctor-Alexis: Ya. Está claro. Ya.  
Héctor-Tito: ¡Tito Rojas, nos vamos! ¡Tito, vamos! Parece que tu amigo Alexis no tiene tiempo pa' gente como nosotros.  
Alexis-Tito: No, si tengo una reunión, Tito.  
Tito-Héctor: Papá, no seas desubicado.  
Héctor-Tito: No soy desubicado.  
Tito-Alexis: Entiende a Alexis.  
Héctor-Alexis: Lo que pasa es que... mire. El teléfono del Chinchilla lo he estado llamando todas estas veces y no me contesta ni por si acaso.  
Tito-Héctor: Papá, vámonos, por favor. ¡Córtala!  
Héctor-Alexis: No, eso. Ya tengo claro la historia. Parece que a Alexis se le olvidó lo que es ser pobre, parece.  
Alexis-Héctor: ¿Cómo me dice eso? ¿Usted sabe mi historia? Yo cuando pequeño no tuve pa' comer, tampoco. No, me costó. Luché. Y todo el mundo cree porque es fantasía todo lo que tengo aquí: una casa, un auto, y todo, ¿creen que es verdad? ¿Cómo todo el mundo, dice lo mismo? No sabe lo que pasa detrás de un jugador de fútbol. A veces, he estado momentos solos en mi vida. ¿Y usted me viene a decir eso? ¿Qué se me va a olvidar de dónde vengo? Ese es el éxito que tengo: nunca me olvido de dónde vengo. De un pueblo donde jugaba con un trapo. El día que me olvide de eso... capaz que no sea más jugador de fútbol. Piense bien lo que dice. Porque lo que tengo es gracias al sacrificio que hago día a día para mantener todo lo que tengo acá. Para que le quede claro.  
Héctor-Alexis: No, me queda claro. Me queda claro. Voy a estar esperando la llamada.  
Tito-Alexis: Perdón, Alexis.  
Alexis-Tito: Chau, Tito. Cuídate.  
(Mi amigo Alexis, Chile, 2019)

Aunque el diálogo presenta solo dos formas del voseo chileno (**estái**, **tengái**), este diálogo resulta excelente para mostrar a los alumnos como los chilenos usan las formas de tratamiento. Luego en el encuentro de los tres personajes, Alexis y Héctor utilizan el ustedes para comunicarse. Los factores que pueden explicar esta forma de tratamiento entre los dos en primer lugar es la edad. Alexis es un joven mientras Héctor ya es mayor. Héctor trata a Alexis como *Don Alexis*, quizá por el motivo de su posición social ser distinta, ya que Alexis es un exitoso jugador de

fútbol. De ahí que Héctor también utiliza el *usted* en el primer momento, hasta el momento que pregunta se le puede tutear. Alexis y Tito ya se tutearon desde el principio y eso puede ocurrir por el hecho de que los dos son jóvenes. Otro punto que llama la atención es el uso del voseo verbal (*Tú **tengái***) utilizado por Héctor al dirigirse a Alexis. De esta manera, proponemos la siguiente actividad para explotar el voseo chileno en la clase de E/LE:

**Cuadro 5** – Propuesta de Actividad 2

<b>NIVEL</b>	<b>2º año de la enseñanza media</b>
<b>TIEMPO</b>	50 minutos
<b>ORIENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</b>	1. Exponer los estudiantes a las variedades sin reproducir dicotomías simplistas y reductoras, tampoco propagar prejuicios lingüísticos; (BRASIL, 2006)  2. Escoger el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación; (BRASIL, 2000)
<b>VARIACIÓN</b>	Diatópica y diafásica de la segunda persona del singular.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Chile
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	1. Poner en la pizarra el nombre del país en análisis: Chile. 2. Pasar el videoclip de la película “Mi amigo Alexis” ( <a href="https://www.netflix.com/watch/81141694?source=35">https://www.netflix.com/watch/81141694?source=35</a> ), disponible en Netflix y discutir la forma de tratamiento utilizada; 4. Entregar la letra del diálogo para los alumnos y solicitarles que la lean buscando identificar los pronombres de tratamiento utilizados en el diálogo, luego hacer una puesta en común. 5. Comparar hacia la variedad del voseo argentino, ya que en Argentina no se utiliza el voseo mixto-verbal.
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	Para esta actividad, el profesor puede también ocultar los pronombres de tratamiento en el diálogo, para que los alumnos intenten completarlo antes de ver el fragmento de la película. Además, si el grupo conoce poco o nada de Chile, se pueden proponer investigaciones extra-clase sobre ese país u otro tema cultural de interés de los estudiantes. Conforme el tiempo destinado al curso y el perfil de los estudiantes, bajo una perspectiva intercultural, es pertinente asociar el tema a aspectos socioculturales, como: las relaciones interpersonales en Brasil y en el país debatido, diferencias y semejanzas entre estas culturas en cuanto al uso de los pronombres de tratamiento en relaciones íntimas, simétricas y asimétricas, entre otras reflexiones.

Para iniciar la actividad, es importante verificar los conocimientos previos de los estudiantes además de la existencia de prejuicios y estereotipos acerca de Chile. Al proponer que los alumnos identifiquen los pronombres de tratamiento utilizados, se objetiva que perciban la diferencia de trato formal o informal en relaciones de intimidad y confianza en el país estudiado. Otro punto para debatir en clase es la forma que el personaje Héctor utiliza el voseo mixto-verbal (*tú **tengái***), típico de Chile. El profesor puede comparar con el voseo auténtico de argentina, donde el pronombre y el verbo son conjugados con el *vos* y pueden aparecer construcciones como “*vos **tengás***”. Con eso, se objetiva presentar las distintas formas del voseo y sus variedades, haciendo una discusión acerca de la variación lingüística. Además, es importante que además de los verbos escuchados en la película, el profesor exponga más algunos verbos conjugados en la variedad chilena en la pizarra, para exponer a los alumnos más ejemplos de la variedad chilena. Por fin, es importante aclarar que el voseo chileno, diferente del voseo argentino, no es acepto por la

norma culta de la lengua en Chile.

Otra sugerencia de actividad es entregar a los alumnos la letra del diálogo sin los pronombres de tratamiento, para que la lean y razonen qué pronombre utilizar antes de mirar la película. Es probable que van a rellenar según la norma estándar de los libros didácticos, *tú* o *usted*, para contexto formal o informal. Asimismo, el profesor al pasar el fragmento de la película puede mostrar los diferentes usos del pronombre de tratamiento, reflexionando acerca de la variedad lingüística y cultural del español. Además, si los alumnos no poseen muchos conocimientos sobre Chile, se puede proponer una investigación extra-clase, lo que también servirá para combatir prejuicios y estereotipos de ese país.

### 4.3 Contraste del voseo argentino y el voseo chileno

De acuerdo con Couto y Kulikovski (2011), las principales diferencias culturales y lingüísticas entre el voseo argentino y el voseo chileno se pueden resumir de la siguiente manera:

- En el voseo argentino hay un uso generalizado del voseo en relaciones de confianza mientras que en voseo chileno hay una “falta de autonomía”, alternándose con el *tuteo* y el *ustedeo*.
- El uso pronominal del *vos* es distinto. Mientras que el voseo argentino marca contraste o foco, el voseo chileno no suele utilizar el *vos* pronominal, por lo que suele aparecer en el habla masculina y momentos de enfrentamiento.
- Las formas verbales en el voseo argentino son monoptongadas (*mirá, tenés, salís*) mientras que en el voseo chileno pueden diptongar (*mirai, tení, salí*), y en las clases altas y más escolarizadas se suelen utilizar con el pronombre *tú* y no con *vos*.
- En el voseo chileno las formas verbales en pretérito, condicional, futuro o subjuntivo pueden ser voseadas. A partir de ese contraste, sugerimos la siguiente actividad:

**Cuadro 6** – Propuesta de Actividad 3

<b>NIVEL</b>	<b>3º año de la enseñanza media</b>
<b>TIEMPO</b>	50 minutos
<b>ORIENTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</b>	1. Abordar la variedad desde los niveles iniciantes, creando oportunidades de conocimiento de las otras variantes, además de la que utiliza el profesor o el libro didáctico; (BRASIL, 2006) 2. Comprender de qué forma determinada expresión puede interpretarse en razón de aspectos sociales y/o culturales; (BRASIL, 2000)
<b>VARIACIÓN</b>	Diatópica y diafásica del voseo en Argentina y en Chile.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Argentina y Chile
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	1. Poner en la pizarra el nombre de los países en análisis: Argentina y Chile. 2. Pasar el fragmento seleccionado de la película “Mi obra maestra” ( <a href="https://www.netflix.com/watch/81023638?source=35">https://www.netflix.com/watch/81023638?source=35</a> ), disponible en Netflix. 3. Pasar el videoclip de la película “Mi amigo Alexis” ( <a href="https://www.netflix.com/watch/81141694?source=35">https://www.netflix.com/watch/81141694?source=35</a> ), disponible en Netflix y discutir la forma de tratamiento utilizada; 4. Entregarles una hoja con las letras de los diálogos y pedir que

	<p>identifiquen la forma de tratamiento utilizada en los diálogos.</p> <p>5. Pedir que subrayen la forma de tratamiento de los diálogos.</p> <p>6. Razonar, a través de los diálogos, sobre el uso y forma del voseo en Argentina y Chile.</p>
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	<p>El profesor puede pedir una actividad de busca, en la que los estudiantes investigarían otras películas o series argentinas y chilenas y verificarían si poseen el uso del voseo. En la clase siguiente los alumnos pueden exponer el resultado de sus investigaciones. Esa actividad puede ser realizada en grupos.</p>

En la primera parte de la actividad, se propone pasar los videos de las películas, como actividad de precalentamiento para la actividad. A partir de los videos, el profesor puede preguntar qué los alumnos saben sobre los países de origen de las dos películas y averiguar la existencia de prejuicios o estereotipos. En seguida, se dispone las letras de los diálogos para que los alumnos, en una lectura en grupo, busquen identificar los usos y formas del voseo. A partir de eso, el profesor puede fomentar la reflexión acerca de las formas de tratamiento utilizado en los diálogos. Asimismo, pedir que señalen el paradigma verbal en los dos diálogos y luego hacer una puesta en común. Para contrastar los dos diálogos, el profesor puede señalar los diferentes paradigmas voseantes encontrados en el habla de los personajes, como “*Después vemos si te quedás o te vas, ¿eh? Vení.*” en la película argentina y *¿Cómo estáí?* en la película chilena.

Estos ejemplos pueden fomentar la discusión acerca de la forma voseante en los dos países. En ese momento es importante el profesor llamar la atención para el contexto de los diálogos. En ambos, los interlocutores no se conocían y hubo distintas formas de tratamiento. En el diálogo chileno, se presenta el uso del *tú* con la forma verbal voseante, lo que es acepto socialmente e indica distintos grados de confianza, distinto del voseo en Argentina, donde ocurre el voseo en su paradigma completo y que no acepta el *tuteo* como norma culta del país. Esta actividad resulta ser útil, pues conforme Nascimento (2007), el voseo es poco abordado en los libros didácticos. Al proporcionar esta reflexión sobre esta variación, el profesor puede combatir posibles prejuicios lingüísticos y culturales. Otra sugerencia para esta actividad sería incentivar la búsqueda por parte de los alumnos, de otras series o películas que presenten las variedades estudiadas. Con esa actividad se busca contribuir al conocimiento del voseo además de buscar fomentar la reflexión lingüística utilizando el cine como importante componente cultural, lo que posibilita la reflexión acerca de la pluralidad del español.

## CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos este trabajo de conclusión de curso comprendiendo los conceptos clave de la Sociolingüística variacionista, teoría que basa nuestro trabajo. Empezamos por entender que la lengua no es homogénea y que de acuerdo con los documentos oficiales de enseñanza de lengua extranjera en Brasil (OCNEM, 2006 y PCNEM, 2000), las variedades de la lengua necesitan ser presentadas a los alumnos para que se eviten prejuicios culturales y lingüísticos. En el segundo capítulo, después de una breve reflexión histórica sobre el voseo en Chile y Argentina, hicimos una breve presentación de las formas del voseo argentino y del voseo chileno, con base teórica en los autores Carricaburro (1997), Rincón (2010), Cautín-Epifani y Rivadeneira (2017), Couto y Kulikovski (2011) y Félix Morales (1972-1973). Sus aportes teóricos fueron muy importantes para la comprensión de la

complejidad de estas variedades del voseo en la lengua castellana.

Además, tras esta presentación del voseo, discurrimos sobre la idea de utilizar el cine como material auténtico para las clases de ELE. Como vimos en Vizcaíno (2007), llevar el cine a la clase de ELE puede ser una forma de llevar un contenido nuevo de forma dinámica, huyendo de las clases tradicionales de lengua que suelen cansar a los alumnos. Asimismo, el cine también demuestra ser una excelente herramienta de enseñanza, pues como un buen material auténtico, trae muestras reales de la lengua.

Para finalizar, sugerimos tres propuestas de actividades con fragmentos de dos películas que puedan ser adaptadas por los profesores con base en el nivel de la turma, tiempo disponible y necesidad de los alumnos. Estas propuestas no buscan abarcar todos los tiempos verbales del voseo argentino y del voseo chileno, sino mostrar a los alumnos que existen otras variedades de voseo además de la variedad del Río de la Plata. Con eso, nuestro objetivo fue contribuir con la práctica de los profesores, que sufren con la escasez de actividades desde la perspectiva sociolingüística, además de llamar la atención para la necesidad de trabajar las variedades de la lengua española, con el intuito de evitar prejuicios lingüísticos y concienciar a los alumnos que la lengua además de su papel lingüístico puede también representar la cultura de una nación.

## REFERENCIAS

ANGULO RINCÓN, Lizandro. **Voseo, el Otro Castellano de América**. Revista Historia de la Educación Latinoamericana Nº 14, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA-HISULA, pp. 267 – 288., 2010

CALVO MARTÍNEZ, Sonsoles. **La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine**. Cuadernos de Italia, 2, 58-60., 2002

CAUTÍN-EPIFANI, V.; RIVADENEIRA VALENZUELA, M. **Variación sociolingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en la Biografía Facebook**. Onomázein, [S. l.], n. NE IV, p. 49–69, 2018.

CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997.

Centro Virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid, 2008. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm).  
Accedido en: 02 abril 2023.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy. **Variiedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Revista Trama, Vol. 9, nº 18: 179-191, 2º semestre, 2013.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique;

SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolingüística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COUTO, L.R; KULIKOVSKI, Z.M. **El voseo argentino y el voseo chileno: diferencias sociolingüísticas y conversacionales a través de diálogos cinematográficos y textos en internet**. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 497-531.

DÍAZ-CAMPOS, Manuel. **Introducción a la Sociolingüística Hispánica**. WILEY Blackwell. 2014, 1ª Ed.

HELINCKS, Kris. **La variación estilística y dialectal del voseo chileno**. Tesis de maestría, Universitat Gein, Gein, Bélgica. 2010

INSTITUTO CERVANTES. **Español: una lengua viva**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2022.

LEFFA, Vilson José. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. EN: LEFFA, Vilson J. (org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2º Ed. Universidade Católica de Pelotas (EDUCAT), 2008. 15-41.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid. 2a ed. Gredos, 1993.

MI AMIGO Alexis. Dirección: Alejandro Fernández Alemendras. Chile: Netflix, 2019. Disponible en: <https://www.netflix.com/watch/81141694?source=35>. Accedido en: 18/06/2023.

MI OBRA maestra. Dirección: Gastón Duprat. Argentina: Televisión abierta, Arco libre, Media Pro, 2018. Disponible en: <https://www.netflix.com/watch/81023638?source=35>. Accedido en: 18/06/2023.

MITKOVA, Adriana. **La contribución de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras**, Universidad Sofía San Clemente de Ojrid, 2017.

MORALES PETTORINO., Félix. **El voseo en Chile**, Boletín de Filología (Universidad de Chile), Santiago de Chile. 1972-1973

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: Sánchez Lobato, Jesús. [et al] **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid, Sociedad general española de librerías, 2004, p. 737-752.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar. Cuadernos de Didáctica: del español/LE**. Madrid: Arco/Libros, 2000

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Prestígio Lingüístico no ensino de espanhol como língua estrangeira – O caso dos pronomes pessoais sujeito**. Studia Diversa, CCAE – UFPE, vol. 1, Nº 1, Outubro: 2007.

NOGUEIRA PEIXOTO, L.; DA CRUZ PEREIRA, Germana. **El voseo de la zona del río de la plata: una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera (e/le)**. Revista eletrônica do GEPPELE, v. 8, n. 1, 31 jul. 2020.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. **Bases para una pedagogía de la variación lingüística: entre la utopía y la esperanza**. Revista da ABRALIN. Nº 2 2020

PONTES, Valdecy de Oliveira. **A abordagem dos tempos verbais em livros didáticos de língua espanhola: uma análise sociolingüística**. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de. (Org.). Espanhol e ensino: relatos de pesquisas. Mossoró: Edições UERN, 2012, p. 49-58.

PONTES, Valdecy de Oliveira; FRANCIS, Mariana Girata. **As variedades lingüísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011**. In: PULIDO, Martha ; ROMANELLI, Sergio; SOARES, Noêmia. (Orgs.). La traductología en Brasil. Medellín: Mutatis Mutandis, 2014, p. 83-99.

PONTES, Valdecy de Oliveira; BRASIL, Jéssika de Oliveira. **A abordagem dos pronomes de tratamento tú, vos e usted em livros didáticos de espanhol do pnlD 2011: uma análise sociolingüística**. Intersecções. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, v. 01, p. 04-23, 2017.

RIVADENEIRA, Marcela. **El voseo en medios de comunicación de Chile. Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional**. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España, 2009.



TORREJÓN, Alfredo. **Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y el Castellano Culto de Chile.** Thesaurus, Boletín del Instituto Caro y Cuervo, v. 45, p. 534-558, 1989.

VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa & Carlos Felipe da Conceição PINTO (2011). **La variación de las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular en publicidades de Montevideo.** Diadorim — Revista de Estudos Linguísticos e Literários (Universidade Federal de Río de Janeiro, Brasil) 8, 375-395.

VIZCAÍNO ROGADO, Iván. **Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos.** Memoria de máster, Universidad de Salamanca, España 2007.

## A ABORDAGEM DAS CATEGORIAS VERBAIS TEMPO E ASPECTO NA COLEÇÃO DIDÁTICA VENTE<sup>1</sup>

Evenildo Queiroz Santiago<sup>2</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>3</sup>  
Wygner Mendes da Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

No presente trabalho, apresentar-se-á uma análise acerca da abordagem das categorias verbais Tempo e Aspecto no ensino do Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Perfeito Simples, por parte de Livros Didáticos do espanhol, destinados aos semestres iniciais do curso livre de espanhol, de escolas de idiomas no Brasil. Objetiva-se refletir sobre como as categorias verbais, no ensino dos pretéritos supracitados, são exploradas no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e, ademais, colaborar com a elaboração e avaliação dos materiais de Língua Espanhola. Para o estudo das categorias verbais Tempo e Aspecto no PPC e PPS em língua espanhola, levamos em consideração os estudos de Pontes (2012), Gómez Torrego (2002), Ilari (2001), Araus (1997), De Castilho (2010), Pontes (2009), Comrie (1985) e Barbosa (2008). Para a análise dos dados, consideramos as seguintes questões: a) variedades do PPC e PPS no Espanhol em distintos contextos; b) marcação do tempo por verbos, advérbios ou contexto; c) o tratamento do aspecto; e d) traços aspectuais. Ao fim da análise, foi evidenciada uma abordagem superficial em relação ao tratamento das categorias verbais Tempo e Aspecto, no ensino do Pretérito Perfeito Composto e do Pretérito Perfeito Simples.

**Palavras-Chave:** Tempo. Aspecto. Livro didático.

### RESUMEN

En el presente trabajo, se presentará un análisis del abordaje de las categorías verbales, Tiempo y Aspecto en el uso del Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Perfecto Simple, en los libros didáticos de español, destinados a los semestres iniciais del curso libre de español de las escuelas de idiomas en Brasil. Con el fin de reflejar sobre cómo las categorías verbales, en la enseñanza de los pretéritos mencionados, son exploradas en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/ELE) y, además, contribuir con la elaboración y evaluación de materiales de lengua española. Para el estudio de las categorías verbales Tiempo y Aspecto en el PPC y PPS en lengua española, consideramos los estudios de Pontes (2012), Gómez Torrego (2002), Ilari (2001), Araus (1997), De Castilho (2010), Pontes (2009), Comrie (1985) y Barbosa (2008). Para el análisis de los datos, consideramos las siguientes cuestiones: a) variedades del PPC y PPS en español en distintos contextos; b) marcación del tiempo por verbos, adverbios o contexto; c) el tratamiento del aspecto; y d) rasgos aspectuales. Al fin del análisis, se evidenció un

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no XLII em forma de pôster nos Encontros Universitários da UFC. O trabalho foi desenvolvido a partir do financiamento do CNPq e da UFC.

<sup>2</sup> Graduando em Letras Português-Espanhol e bolsista PIBIC da UFC.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor-associado na graduação em Letras e docente permanente do programa de Pós-Graduação.

<sup>4</sup> Graduando em Letras Português-Espanhol e bolsista PIBIC do CNPq.

abordaje superficial con relación al tratamiento de las categorías verbales tiempo y aspecto en la enseñanza del Pretérito Perfecto Compuesto y del Pretérito Perfecto Simple.

**Palabras-clave:** Tiempo. Aspecto. Libro didáctico.

## 1. INTRODUÇÃO

No ensino de Línguas, muito frequentemente, deparamo-nos com descontextualização no estudo de temas gramaticais. Nota-se que o professor, muitas vezes, tem conhecimento de Sociolinguística, mas lhe faltam recursos e materiais para melhor desenvolvê-lo em sala de aula. Com isso, o ensino apresenta-se limitado, visando à exposição de estruturas normativas da língua e não de usos linguísticos. Com relação à Língua Estrangeira (LE), vê-se que o aluno dificilmente domina qualquer variedade dessa língua, ao contrário do estudante de língua materna que, no começo de sua vida escolar, já fala alguma variedade de sua língua. Por esta razão, o aluno terá dificuldade de realizar uma interação real em Língua Estrangeira, se for submetido somente a uma abordagem tradicional, exclusivamente regulada pelas normas do uso padrão desta língua.

Além disso, verifica-se, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem desta língua, ou seja, a Língua Espanhola, em um primeiro momento, devido a sua proximidade ao português, como já mencionado anteriormente, o aluno é levado a um rápido processo de aprendizado. Entretanto, observa-se que, quando avançados os estudos, há uma série de dificuldades a serem enfrentadas. Entre estas dificuldades, podemos destacar as categorias Tempo e Aspecto, em especial, no que toca aos tempos Pretérito Perfecto Simple (PPS) e Pretérito Perfecto Compuesto (PPC), tendo em vista que estas formas verbais possuem estrutura similares em ambas as línguas, mas usos e valores diferentes, principalmente em Língua Espanhola.

Nosso objetivo, portanto, é analisar a abordagem das categorias Tempo e Aspecto nos tempos passados PPC e PPS em uma coleção didática, utilizada por aprendizes brasileiros de Espanhol. Dessa forma, objetivamos também: a) verificar como os Livros Didáticos abordam a variação linguística no uso dos tempos Pretérito Perfeito Simple e Pretérito Perfeito Composto; b) averiguar como os Livros Didáticos explicam a categoria do Tempo em relação aos marcadores temporais; c) analisar se os Livros Didáticos consideram o Aspecto na exposição do PPC e do PPS em Língua Espanhola; e d) examinar como os Livros Didáticos para brasileiros expõem, nos contraste dos respectivos tempos verbais, PPS e PPC, os traços aspectuais de completude ou incompletude, duratividade e conclusão da ação.

No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos da Sociolinguística Variacionista de Labov (1978), bem como os estudos sobre as categorias Tempo de Reichenbach (1947); Comrie (1985), Ilari, (1997); Givón (2001); Corôa (2005), Pontes (2012); e, por fim, os estudos sobre a categoria Aspecto de Comrie (1985); Costa (1997); Corôa (2005); Pontes (2012).

A partir dessa perspectiva, analisamos, em dois volumes da coleção didática VENTE, do autor Fernando Marin Arrese, publicado em 2019, o tratamento dado às referidas categorias verbais, temas que permeiam as variedades do espanhol, nos distintos contextos comunicativos.

Estruturamos este artigo em quatro partes principais. Na primeira, faremos uma exposição sobre os tempos do passado em Língua Espanhola (E/LE), com

foco, principalmente, nas categorias verbais Tempo e Aspecto e nos respectivos contrastes. Serão abordados, além disso, em um terceiro momento, a análise sobre a abordagem da referida coleção didática e, por fim, há as considerações finais.

## **2. CATEGORIAS VERBAIS NOS TEMPOS DO PASSADO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

É importante considerar, antes de tudo, que partindo do pressuposto de que a língua é um sistema heterogêneo, concebe-se, assim, o fenômeno da variação como uma realidade social. Dessa forma, nota-se que, a variação, em termos gerais, significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. Ademais, de acordo com Labov (1978), as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal. Assim, formas diferentes, mas com o mesmo significado referencial, podem causar estranheza no processo de aprendizado de alunos iniciantes - sendo necessário, portanto, a sua abordagem.

Além disso, é perceptível que, ao verificarmos o funcionamento da língua, averiguamos, nos seus diferentes contextos, que ela se apresenta de forma heterogênea, como dito anteriormente, ou seja - não é uma realidade sem variações. Tarallo (2005), inclusive, retomando a proposta de Coseriu (1976 [1968]), classifica essas variações como diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico), diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Com isso, pondera-se que, para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira, é inevitável a utilização do ensino dos três tipos de variação supracitados, com foco, principalmente, na variação diatópica - tendo em vista a sua alta contribuição para que os alunos possam desenvolver as suas habilidades linguísticas e sociolinguísticas a ponto de conseguir transitar de forma autônoma entre as diferentes parcelas da heterogeneidade da Língua Espanhola.

Segundo Pontes (2009) e Francis e Pontes (2014), por fim, vemos que, nos Livros Didáticos de Língua Espanhola, há o predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua em contexto comunicativo. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas na realidade o que acontece é que os livros apresentam propostas estruturais. Dessa forma, faz-se necessário a discussão das referidas categorias verbais para um melhor desenvolvimento deste tópico, no âmbito do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

### **2.1 Tempo**

No que tange à conceituação do tempo correlacionado aos sistemas de tempo verbal, Givón (1984) aponta dois traços como fundamentais: sequencialidade (sucessão de pontos, momentos) e ponto de referência (tempo do ato de fala). Para o autor, portanto, nota-se que o tempo funciona como um mecanismo relacionado a uma extensão relativamente limitada de uma dada situação, frente ao tempo, no qual se manifesta a fala. Nesse sentido, o tempo faz parte da situação comunicativa e configura-se, cognitivamente, como um construto mental, conforme Givón (2001; 2005).

Portanto, assim como Pontes (2012) deixa explícito, verifica-se que em uma dada situação comunicativa, a categoria Tempo pode, pois, ser caracterizada de duas formas: a) manifestação absoluta do tempo – categoria não-marcada; b) manifestação relativa do tempo – categoria marcada. Assim, entende-se, ainda, que conforme Comrie (1990), o tempo absoluto tem, dessa forma, como ponto de referência o presente. Por outro lado, o tempo relativo exige a identificação de um ponto de referência compatível com o contexto da situação comunicativa.

Ainda na perspectiva de Pontes (2012), observa-se que, de acordo com Gutiérrez (2000), para que se possa obter o conjunto de significados temporais, devemos levar em consideração dois aspectos fundamentais. São eles: a) o falante divide mentalmente a linha temporal em duas partes ou esferas. Nesse sentido, o evento relatado pode se situar em uma dessas esferas; b) alguns tempos situam o evento com relação ao momento de fala de forma direta (tempos absolutos) e outros o fazem de forma indireta, por meio do tempo de outro evento (tempos relativos).

Por outra parte, para Briones (2001), é difícil delimitar em Espanhol, a língua foco deste trabalho, com total precisão, o uso do Pretérito Perfeito Simples e Composto. Além disso, ela aponta que, na referida língua, usa-se o composto quando o período de tempo, a que se faz referência não foi concluído totalmente ou o falante não sente a ação muito distante, conforme o exemplo de Pontes (2012, p. 29), que utilizaremos para ilustrar a referida categoria:

1) Esta mañana he ido al médico. (Esta manhã fui ao médico)

No referido exemplo, Pontes (2012) nos mostra que, devido ao dia não ter acabado, utilizamos a forma composta. Portanto, entende-se que a referida forma pode ser associada a advérbios que incluem o momento de fala. O autor expõe como exemplos as seguintes formas: (*hoy* – hoje, *esta noche* – esta noite, *siempre* – sempre); contudo, nota-se, ainda, que a forma simples é compatível com os advérbios que excluem o momento de fala: (*Ayer* - ontem, *hace un año* - faz um ano). Ainda nessa perspectiva, verifica-se que, segundo Briones (2001), em Português, usa-se mais o tempo simples e reserva-se o composto para descrever uma ação reiterativa ou durativa desde o passado até o presente, ou ainda, para se referir a um passado mais próximo do presente.

2) Ayer fui al médico. (Ontem fui ao médico)

Por outro lado, Pontes (2012, p. 29) ainda deixa claro que os usos do Pretérito Perfeito Simples (indefinido), como na oração 2, em Espanhol, encarregam-se de marcar um tempo passado que não mantém relação nenhuma com o presente. Vê-se que a 2ª ação ocorre em um momento que não se vincula ao presente, ou seja, uma ação que não tem mais vínculo com o momento da enunciação. No que tange, ainda, à categoria verbal Tempo, Sousa (2022, p. 16) ilustra que em torno do século XX, Reichenbach em seu livro *Elements of Symbolic Logic*, de 1947, mostra uma interpretação temporal aplicada às línguas naturais baseando-se na lógica. Conforme o autor, a categoria Tempo não poderia ser determinada apenas pelos dois momentos – evento e fala – adotados pelos gramáticos tradicionais. Desta forma, entende-se que Reichenbach estabelece um terceiro ponto: o momento de referência.

Seguindo a linha de raciocínio, Sousa (2022, p. 18) aborda, pela perspectiva de Comrie (1985), que o tempo por si não oferece nenhum ponto de referência em termos dos quais possamos localizar situações. Com isso, detecta-se que se faz

necessário estabelecer algum ponto de referência arbitrário, como, por exemplo, cita o autor, o calendário utilizado no mundo ocidental, que tem como ponto de referência o nascimento de Cristo.

No tocante ao tempo linguístico, este ponto de referência é tipicamente o momento de fala. Nesse sentido, Abraçado (2020) retoma Nunes (1995) ao destacar que a enunciação, ou seja, o momento da fala, é o eixo temporal linguístico, e todas as situações são ordenadas a partir dela. Sendo assim, encontramos três situações: a) simultâneas ao momento de fala: presente; b) anteriores ao momento de fala: passado; c) posteriores ao momento de fala: futuro.

É importante evidenciar, ainda, que assim como discorre Duarte (2017), a noção de Tempo em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, geralmente, é dada pelo momento indicado pelo verbo, ou seja, classificada em passado, presente e futuro. Na Língua Espanhola, por outro lado, Duarte (2017) no que se refere aos tempos verbais delimitados para este trabalho, ainda aborda que conforme Concha Moreno e Eres Fernández (2007, p. 225, tradução nossa), o PPS “expressa um acontecimento terminado em um Tempo também terminado do qual o falante está fora, isto é, não tem relação com o presente.” Em contraponto, o PPC “expressa um acontecimento passado em um Tempo presente” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 231, tradução nossa). Logo, nota-se, por meio do raciocínio das autoras, que tanto o PPS quanto o PPC fazem referência a ações acabadas, distinguindo-se pela inclusão ou não do falante no momento do evento.

Em termos gerais, entende-se que, para os autores, utilizamos o PPS com os advérbios que incluem o momento de fala, referindo-se a um passado que ainda faz parte do presente. Em contrapartida, utilizamos o PPS com os advérbios que excluem o momento de fala, ou seja, que fazem referência a um passado que não faz parte do presente. Para melhor didatização, trazemos o exemplo de Duarte (2017, p. 96) que aborda as seguintes orações:

3) Hoy he ido al cine. (Hoje fui ao cinema)

4) Ayer fui al cine. (Ontem fui ao cinema)

Percebemos, portanto, conforme o exemplo da autora, que na 3ª oração a ação ocorreu, porém, ainda, resulta no presente, tendo em vista que o dia ainda não acabou. Contudo, na 4ª oração, a ação não tem relação com o presente, pois distinto do exemplo anterior, o dia já acabou. Dessa forma, vê-se a influência dos advérbios como marcadores e localizadores da categoria Tempo “Hoy” e “Ayer”, ou seja, funcionam como âncora temporal. Para distinguir o PPS do PPC, Duarte (2017, p. 96) ainda apresenta um exemplo de Bello (1979), que faz a comparação entre as seguintes proposições:

5) Roma se hizo señora del mundo. (BELLO, 1979, 423)

6) Inglaterra se ha hecho señora del mar. (BELLO, 1979, 423)

Por meio do raciocínio do autor, percebe-se que, na sentença 5, o senhorio de Roma é um fato que já passou. Por outra parte, na 6ª sentença, a Inglaterra figura como soberana dos mares, na época em que o autor escreve o enunciado. Ou seja, o senhorio de Inglaterra, distinto do de Roma, estabeleceu no passado, contudo prolonga-se até o momento atual.

Duarte (2017) retoma, também, Gómez Torrego (2005, p. 150), nas palavras

do autor, a diferença entre o PPC e o PPS “é que os fatos expressados por este último estão fora da zona temporal do falante”. Para exemplificar, o autor utiliza as seguintes orações:

7) Este año lo hemos pasado mal. (Este ano o passamos mal). (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 150)

8) El año pasado lo pasamos mal. (O ano passado o passamos mal). (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 150)

Como podemos verificar, na 7ª frase, a ação está situada na mesma zona de Tempo em que se encontra o falante (este ano), enquanto na 8ª, o falante se encontra em outra zona temporal. Logo, na primeira oração, a ação ainda segue dentro do que o falante considera como a sua zona temporal.

Neste caso, delimita-se como a zona temporal do falante o ano, a qual ele está inserido, assim como, também, aparece na segunda oração. Logo, uma está vinculada por esta relação, marcada pelo PPC. Por outro lado, a outra, como não está diretamente relacionada, aparece marcada pelo PPS.

Segundo Matte Bon (2010), o falante, ao utilizar o pretérito indefinido, apenas quer informar o fato em si, sem relacioná-los a outra situação, ou seja, limita-se apenas a informar eventos sucedidos no passado, como, por exemplo:

9) Viajó por España. (Viajou por Espanha)

Em contrapartida, ainda no raciocínio de Duarte (2022), verifica-se que o Pretérito Perfeito Composto comunica fatos passados que consideramos dentro do círculo das circunstâncias atuais, sejam físicas ou mentais. Ou seja, os fatos narrados possuem alguma relação com a zona temporal em que se encontra o falante, o momento de fala (MF), que, por sua vez, ocupa o mesmo espaço que o momento de referência (MR).

De acordo com Matte Bon (2010), ao utilizar Pretérito Perfeito Composto em Espanhol, ao enunciador não lhe interessa fazer referência à situação em si, mas o que esta situação – que ocorreu no passado – pode constituir uma explicação a um acontecimento no presente, ou simplesmente segue tendo alguma relevância, como no exemplo (Sousa, p. 23):

10) Siempre he vivido aquí. (Sempre vivi aqui)

A oração 10, como pode-se observar, expressa, por meio do localizador “siempre”, da forma que Sousa demonstra, uma ação que já ocorria antes e, portanto, seguirá acontecendo. Dessa forma, entende-se o caráter dual dos tempos verbais delimitados, PPS e o PPC no que se refere ao Tempo.

Passaremos, agora, para a discussão da categoria verbal Aspecto e da sua influência para o estabelecimento dos respectivos contrastes.

## 2.2 Aspecto

No que se diz respeito à categoria verbal *Aspecto*, temos, para Pontes (2012), que o termo se trata de uma tradução da palavra russa *vid*, utilizada, na gramática eslava, para a diferenciação entre o que conhecemos como verbos de caráter perfectivo e imperfectivo, diferença que, assim como para Mounin (1968), vem da gramática latina.

Ainda no pensamento de Pontes (2012), infere-se que, de acordo com Genta (2008), a noção de Aspecto nas línguas eslavas se manifesta de uma forma diferente da sua manifestação em outras línguas, pois os sistemas verbais não estão baseados em uma divisão temporal (como ocorre nas línguas românicas), mas têm base aspectual. O autor didatiza com o exemplo de que, nas línguas eslavas, o contraste entre perfectivo / imperfectivo não se manifesta somente nas formas aspectuais de passado, mas também em formas de imperativo, infinitivo etc.

Pontes (2012) reitera, portanto, conforme Ilari (2001), que *Aspecto* e *Tempo*, nas línguas românicas, são categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico, mas que, semanticamente falando, a categoria *Tempo*, para os autores, faz referência ao tempo externo, presente, passado e futuro (e suas subdivisões), enquanto o *Aspecto* refere-se ao tempo interno, com noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

Logo, podemos conceber o *Aspecto*, para Pontes (2012), como uma categoria que caracteriza os diferentes modos de perceber a constituição temporal de uma determinada situação. Essa constituição, para o autor e segundo Comrie (1990), pode dar-se sem distinção de etapas (*Aspecto* perfectivo) ou em sua constituição interna (*Aspecto* imperfectivo).

Desse modo, o perfectivo expressa uma situação como um todo, ou seja, ela é tratada como um objeto único, sem parcializá-la ou dividi-la em fases internas distintas. Por outro lado, com o imperfectivo, o fato é expresso em sua constituição temporal interna. Essa temporalidade interna, como afirma Costa (1990), pode ser expressa a partir de um fragmento de tempo (cursividade) ou pela seleção de fases dessa temporalidade (fase inicial, intermediária ou final) ou, ainda, por meio de estados resultativos, que confirmam relevância linguística à constituição interna do processo que os antecedeu.

Portanto, entende-se, ainda, que, na perspectiva de Pontes (2012), a diferença fundamental entre *Tempo* e *Aspecto* consiste no fato de o primeiro considerar somente o tempo externo da situação e o *Aspecto* considerar o que está relacionado com a idéia de tempo interno da ação.

Para Comrie (1976, p. 03), *Aspecto* são diferentes formas de ver a constituição interna de uma situação: Perfectiva: visão externa e concluída do processo, na qual se destaca o resultado da ação expressa pelo verbo. Imperfectiva: visão interna do desenvolvimento de uma ação, na qual se destaca alguma parte da sequência temporal em curso.

No que tange ao raciocínio de Pontes (2012), nota-se que, para Costa (1990, p. 21), a partir das concepções de *Aspecto* de Comrie (1976), de Castilho (1968) e de Lyons (1979), enumera as seguintes características para o *Aspecto*: a) a não-referência à localização no tempo; b) a constituição temporal interna; c) a vinculação da categoria a situações, processos e estados; d) a representação espacial.

Outra característica do *Aspecto*, ainda para Pontes (2012), diz respeito à dinamicidade, os verbos que exprimem o traço [+ dinâmico] expressam mudança e/ou movimento em estágios internos distintos, por exemplo, o verbo “caminhar” denota o esforço de alguém ao desenvolver esta atividade física.

Por outro lado, os verbos estáticos, como a maioria dos verbos de estado, apresentam estágios internos idênticos e são considerados homogêneos. Estes verbos, geralmente, não expressam mudança e/ou movimento. Por exemplo, o verbo “conhecer” não denota nenhuma mudança e/ou movimento.

Outra distinção refere-se ao *Aspecto* Lexical e ao *Aspecto* Gramatical. O



primeiro diz respeito ao modo de ação, ou seja, o valor intrínseco do verbo. Trata-se de uma caracterização léxica que faz parte do significado inerente de cada verbo e que permite classificar os verbos em classes diferentes de situações ou eventos, considerando a extensão temporal. Por outro lado, o Aspecto Gramatical é mais subjetivo, e permite ao falante adotar um ponto de vista ou outro no tocante aos predicados, ou seja, ele pode visualizar uma mesma situação a partir de diferentes perspectivas

Não obstante, na perspectiva de Di Tulio (2012) e Malcuori (2012), têm-se que a categoria verbal do Aspecto influencia tanto na gramática como no léxico. Assim, ao contrário do tempo, o aspecto não se situa no evento em relação com o momento da fala, mas mostra a sua estrutura interna, em sua totalidade, ou o foco em um momento de duração. As autoras trabalham com o contraste entre aspecto perfectivo x aspecto imperfectivo. Porém, com relação ao tempo, as autoras defendem que é uma categoria flexional que situa um certo evento ou acontecimento como simultâneo, anterior ou posterior ao momento do ato de fala.

Além disso, no que se refere ao PPC, ainda para Di Tulio (2012) e Malcuori (2012), nota-se que é visto como o tempo que mais apresenta variações no espanhol. Dessa maneira, pode-se encontrá-lo como perfeito-contínuo como “he sido feliz hasta entonces” que recebe, em algumas regiões, a interpretação de “y lo seguiré siendo” ao mesmo tempo que em outros lugares tem a ideia de já deixou de ser feliz. Ademais, as autoras dizem que é próprio do espanhol peninsular - conhecido como “pretérito hodierno”, que faz referência aos acontecimentos ocorridos na zona temporal próxima ao momento de fala. Basicamente, no mesmo dia, ainda que possa se estender a períodos mais amplos como “hoy el periódico ha llegado con retraso”. Já em outras regiões, as autoras apontam, ainda, que a oposição PPC x PPS se neutralizou.

No espanhol andino (Argentina, Bolívia, Peru, Equador e algumas zonas da Colômbia), assim como no centro e sul da Espanha, é mais favorável o uso do tempo composto em detrimento do simples. Já no Uruguai, os valores que apresenta são de pretérito experiencial, “hemos visitado las termas alguna vez”; pretérito contínuo “hasta ahora no nos han dicho nada” y perfecto evidencial ou resultativo que expressa surpresa “Cómo ha crecido este chiquilín!”. Entretanto, no espanhol rioplatense, predomina-se o uso do PPS - podendo aparecer, inclusive, em todos os contextos de uso “algunas veces hasta ahora no nos dijeron nada”.

Em suma, depois de tudo o que foi desenvolvido no que se refere à oposição aspectual e temporal em língua espanhola e, ademais, do tratamento da variação linguística em Livros Didáticos, principalmente para o ensino do PPC e do PPS, é de extrema importância analisar, como, de fato, tais categorias são tratadas no processo de aprendizado da língua espanhola.

Como já foi explorado, ambas as categorias verbais, bem como os tempos, apresentam contrastes no que se refere às diferentes regiões do espanhol. Portanto, é fundamental o tratamento dessas categorias no processo de aprendizagem do espanhol, para que o aluno consiga refletir sobre as variedades, de forma autônoma e consciente.

### 3. METODOLOGIA

Para atingir o objeto da pesquisa apresentada neste artigo, as amostras coletadas para análise, foram extraídas de um corpus composto por uma coleção de Livros Didáticos voltados para o ensino do Espanhol como língua estrangeira (ELE),

utilizados em uma das maiores instituições públicas dirigidas para o ensino de línguas no Estado do Ceará: Casa de cultura Hispânica (CCH), projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os volumes da coleção analisada são, respectivamente: *Vente I* e *Vente II*.

Centrar-nos-emos nas unidades 12, 13 e 14 do primeiro volume da coleção e na unidade 4 do segundo volume, tendo em vista que, após os mapeamentos realizados, ficou evidente que são as unidades que focam no ensino dos tempos verbais delimitados: PPC e PPS e os contrastes.

### 3.1 Procedimentos metodológicos

Para que pudéssemos alcançar o objetivo da pesquisa, de maneira satisfatória e ordenada, a análise dos Livros Didáticos foi pautada nas seguintes questões:

- Os Livros Didáticos ao tratar dos pretéritos consideram as variedades do espanhol e os distintos contextos de uso?
- Os Livros Didáticos explicam que o tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto?
- Em relação aos usos do pretérito perfeito simples (PPS) e do pretérito perfeito composto (PPC), os livros consideram o Aspecto?
- Caso os autores considerem o Aspecto, na oposição PPC x PPS, quais traços são explorados: a) diferenças de duratividade; b) completude x incompletude; c) delimitação no tempo x ausência de delimitação no eixo temporal.

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### Coleção didática: *Vente 1*

Os dois volumes da coleção são divididos em unidades, cada um apresenta o número exato de 14 unidades. Cada uma dessas unidades é subdividida em quatro capítulos e cada capítulo aborda um tema específico, que se relacionam. Os capítulos são organizados em quatro tipos de seções: “¿Eres capaz de...? Pudes... Conoces... e Interactúa”, que trabalham com a competência pragmática; e Interseções, que tratam dos elementos sistêmicos da linguagem, como a competência linguística, léxica e a Sociolinguística. Essas seções são dedicadas a trabalhar com textos de diferentes tipos, origens, gêneros e suportes.

As unidades didáticas de cada um dos volumes tratam de imagens na subseção “Relaciona fotos con palabras”, e por meio delas são adiantados e apresentados alguns temas que serão abordados. Cada seção se subdivide, ainda, em subseções “comunica” - para trabalhar com a parte oral dos alunos, “escucha” - trabalhando a leitura e a compreensão auditiva, “escribe” - exercitando a escrita com exercícios de fixação e, por fim, “interactúa” - abordando a sociolinguística e conhecimentos culturais como forma de interação entre os alunos e prática oral. Além disso, a subseção “Evalúate” conta com exercícios de gramática dos temas abordados ao longo das unidades.

Em suma, é perceptível que os volumes estão organizados por meio dos seus textos; e os textos presentes são entendidos como fragmentos escolhidos que circulam nas redes sociais de língua espanhola, por exemplo, e, além disso, é possível encontrar fragmentos de textos literários, textos extraídos de sites da

internet, reportagens, etc., portanto, são textos que também fazem parte do meio social dos alunos de espanhol como língua estrangeira, tanto os alunos quanto os professores podem se adaptar facilmente aos gêneros textuais apresentados.

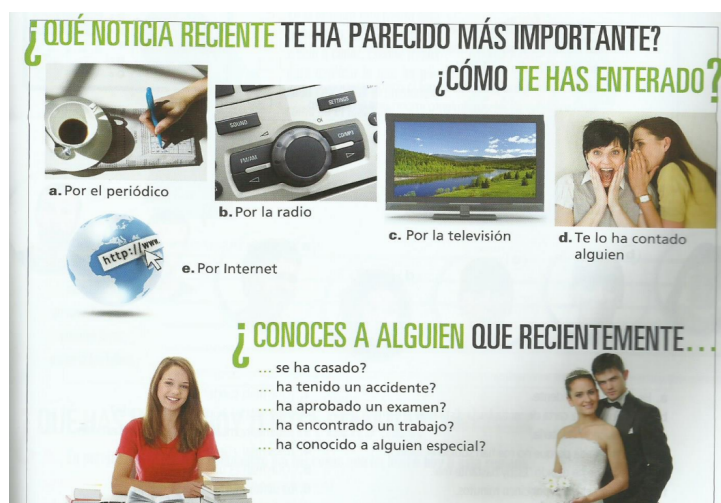
Em relação ao sumário, é possível perceber que ele tem uma boa organização e apresenta os conteúdos de forma detalhada, expondo em cada unidade didática o tema a ser abordado, os temas transversais e os assuntos abordados na interdisciplinaridade; na descrição dos capítulos, informa os textos apresentados. Ainda informa qual conteúdo gramatical será apresentado em cada capítulo, de acordo com as habilidades: competência pragmática, linguística, léxica e sociolinguística e intarctúa.

Os autores optaram por apresentar, na maior parte das vezes aos alunos uma variedade específica do idioma; se utiliza mais o espanhol europeu. Porém, os volumes também trabalham com textos de diferentes países, regiões e comunidades - restringe-se à abordagem linguística no âmbito cultural. E as considerações sobre os fenômenos de variação linguística nas categorias verbais no ensino do PPS e do PPC não são levadas em conta. A proposta de se trabalhar com tais tempos verbais é levada mais com foco na comunicação do que no conhecimento de seus usos efetivos nas variedades do espanhol.

O Manual do Professor apresenta orientações didático-pedagógicas com sugestões de explicações sobre os conteúdos a serem trabalhados e sobre as atividades propostas pelo livro, que podem auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos tanto em sala de aula como fora dela. Essas orientações estão estritamente relacionadas às atividades propostas, aos conteúdos e aos múltiplos textos apresentados ao longo da coleção.

Conforme mencionado na metodologia, nos centramos nas unidades 12, 13 e 14 do primeiro volume, tendo em vista que são as partes do Livro Didático que contêm as unidades que abordam o PPC e o PPS. Logo, nota-se que se inicia a introdução do tempo verbal aos alunos na seção “últimas notícias”, em que os estudantes encontram notícias recentes e imagens ilustrativas.

Figura 1



Fonte: *Vente*. Volume 1, pág. 139.

A primeira questão estimula os aprendizes a perceberem que o tempo verbal alvo, ou seja, o PPC, corresponde a ações passadas e acabadas que ainda se vinculam ao presente, ou seja, um passado hodierno e recente. Analisando os textos apresentados na subseção “últimas notícias” e as atividades propostas na seção “Puedes...”, percebemos que, ainda que utilizem textos autênticos, os autores desconsideram a variação linguística. De acordo com Pontes (2009), a variação linguística é primordial para que o falante alcance a competência sociolinguística que, por sua vez, é vital para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como sugestão, o Livro Didático poderia expor contextos linguísticos autênticos, de diversas situações comunicativas, de vários países que utilizam o PPC, e, em seguida, fazer o contraste entre os usos e os distintos matizes de significado.

Ainda na subseção “Puedes...”, o Livro Didático apresenta o tempo verbal expondo os seus usos com exemplos em Língua Espanhola, alguns destes retirados dos textos apresentados na seção “Últimas notícias...” ou a partir de outras frases isoladas de um contexto situacional, como podemos ver abaixo:

Figura 02

**13 Puedes...** Conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto simple, usa

**¡OJO!**  
La 3.ª persona del singular del pretérito perfecto simple de los verbos en -AR se parece a la 1.ª persona del singular del presente de los verbos en -AR. La única diferencia es la tilde.  
Ayer Pablo me llamó por teléfono.  
Hoy le llamo yo.

**Evalúate**  
Total \_\_\_\_ / 69

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE LOS VERBOS REGULARES			
	LLAMAR	DEBER	RECIBIR
(Yo)	llamé	debí	recibí
(Tú)	llamaste	debiste	recibiste
(Él/ella/Ud.)	llamó	debió	recibió
(Nosotros/as)	llamamos	debimos	recibimos
(Vosotros/as)	llamasteis	debisteis	recibisteis
(Ellos/as/Uds.)	llamaron	debieron	recibieron

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE ALGUNOS VERBOS IRREGULARES						
	ESTAR	IR / SER	VER	TENER	HACER	DAR
(Yo)	estuve	fui	vi	tuve	hice	di
(Tú)	estuviste	fuiste	viste	tuviste	hiciste	diste
(Él/ella/Ud.)	estuvo	fue	vio	tuvo	hizo	dió
(Nosotros/as)	estuvimos	fuimos	vimos	tuvimos	hicimos	dimos
(Vosotros/as)	estuvisteis	fuisteis	visteis	tuvisteis	hicisteis	disteis
(Ellos/as/Uds.)	estuvieron	fueron	vieron	tuvieron	hicieron	dieron

El pretérito perfecto simple del verbo *ser* tiene la misma forma que el verbo *ir*.

Uso: expresa una acción realizada y acabada en el pasado.  
El año pasado viajé a Nueva York.

**1. Escribe el verbo en pretérito perfecto simple.**

Fonte: *Vente*. Volume 1, pág. 143.

Desta forma, identificamos, ao analisarmos a *figura 2*, uma abordagem estrutural da língua, respondendo, portanto, às questões 1 e 2 do nosso questionário. Nota-se, portanto, que o Livro Didático explica que o tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto, tendo em vista que o exemplo abordado utiliza o marcador temporal “esta mañana”, assim como reitera Sousa (2022, p. 82), quando defende que elementos lexicais como os advérbios de tempo, numerais, conjunções, também ocupam esta tarefa de delimitar o tempo. Além disso, não há uma abordagem das variedades linguísticas do PPC em Língua Espanhola, nota-se, somente, o valor de passado hodierno, mencionado por Gómez Torrego (2002).

Já na abordagem do PPS, que ocorre na unidade 13 do Livro Didático, denominada como “Ayer en el trabajo”, o Livro ilustra diferentes gêneros textuais e, em seguida, o tratamento da morfologia e uso do referido tempo verbal, como

podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 3

**12 Puedes...** Conjugar verbos en pretérito perfecto compuesto, usar los marcadores temporales

**Evalúate**  
Total \_\_\_\_ / 69

PRÉTERITO PERFECTO COMPUESTO DE LOS VERBOS REGULARES				
		COMPRAR	COMER	VIVIR
(Yo)	<b>he</b>	comprado	comido	vivido
(Tú)	<b>has</b>	comprado	comido	vivido
(Él/ella/Ud.)	<b>ha</b>	comprado	comido	vivido
(Nosotros/as)	<b>hemos</b>	comprado	comido	vivido
(Vosotros/as)	<b>habéis</b>	comprado	comido	vivido
(Ellos/as/Uds.)	<b>han</b>	comprado	comido	vivido

**Uso:** expresa un acontecimiento pasado dentro de una unidad de tiempo no terminado.  
*Esta mañana he tomado un buen desayuno.*

Fonte: *Vente*. Volume 1, pág. 156.

Verificando a explicação acima, percebe-se que estimula os alunos a aprenderem e a perceberem que o PPS é um tempo verbal que corresponde ao passado absoluto, conforme Gómez Torrego (2002). Assim, todas as ações de introdução ao referido tempo verbal são, de certa forma, desvinculadas ao momento presente, o que também nos responde às questões 3 e 4. Portanto, o Livro Didático, ao abordar a morfologia e o uso do PPS, assim como no caso do PPC, não expõe os distintos contextos comunicativos, como, por exemplo, ao delimitar o uso do Pretérito Perfeito Simples em “expresa una acción realizada y acabada en el pasado” (p. 156), os autores desconsideram outras possibilidades de usos, como o Pretérito Perfeito com valor reiterativo, ao acrescentarmos um advérbio ou complemento que denote frequência; ou, ainda, o pretérito perfeito simples com valor aspectual incoativo com determinados complementos (GÓMEZ TORREGO, 2006; RAE, 2010).

Figura 5

**1. Escribe el verbo en pretérito perfecto simple.**

acabada en el pasado.  
*El año pasado viajé a Nueva York.*

- ¿Qué (hacer, tú) ..... el domingo por la tarde?  
- Pues (ir, yo) ..... al cine y (ver) ..... una película estupenda.
- El sábado pasado (ser) ..... mi cumpleaños, mi novia y yo (dar) ..... una fiesta en casa con todos nuestros amigos. (Estar) ..... todos reunidos desde las 2 de la tarde hasta las 12 de la noche. Así que (comer) ..... y (cenar) ..... todos juntos. (Ser) ..... una fiesta estupenda.
- Ayer (tener, nosotros) ..... un día horroroso en la oficina. (Trabajar) ..... hasta las nueve de la noche y no (tener) ..... tiempo ni para comer.
- ¿Dónde (estudiar) ..... tú, Encarna?  
- Yo (hacer) ..... la carrera en Valladolid y después (trabajar) ..... dos años en la universidad de Salamanca.
- Álvaro, ¿qué (cenar) ..... los niños anoche?  
- Pues María (cenar) ..... una tortilla francesa y Pablo no (comer) ..... nada.
- Mis compañeros de la universidad no (salir) ..... el fin de semana. Ni (ir) ..... al cine ni (hacer) ..... nada interesante.

/ 21

Fonte: *Vente*. Volume 1, pág. 156.

Ainda na seção “puedes”, analisando os exercícios do Livro Didático, nota-se, mais uma vez, uma abordagem estrutural da língua, respondendo às questões 1, 2, 3 e 4 propostas. Primeiramente, o Livro Didático, ao abordar o PPS, não considera as variedades do Espanhol e nem os distintos contextos de uso, como, por exemplo, a predominância de tal tempo verbal no espanhol andino conforme Di Tulio (2012) e Malcuori (2012). Além disso, no que se refere a marcação do tempo

por verbos, advérbios ou pelo contexto na explicação do PPS, o Livro explica que o PPS é utilizado a partir de localizadores temporais que trazem uma perspectiva inatural, assim como reiteram Concha Moreno e Eres Fernández (2007).

No que se refere, portanto, ao Aspecto, o Livro Didático faz menção ao traço aspectual de Perfectivo x Imperfectivo, ou, ainda, completude x incompletude, porém, não utiliza deste para mencionar as variedades aspectuais mencionadas anteriormente, de acordo com Gómez Torrego (2002) e Di Tulio e Malcuori (2012).

### Coleção didática: *Vente* 2

Seguindo a linha de análise, no segundo volume da coleção didática, temos uma abordagem um pouco mais aprofundada. Nessa perspectiva, há, aqui, o contraste entre os tempos do passado em Língua Espanhola, com foco, principalmente, no Pretérito Perfeito Composto (PPC), Pretérito Perfeito Simples (PPS) e, ainda, o Pretérito Imperfeito do indicativo. Deter-nos-emos no PPC e no PPS, tendo em vista os objetos deste trabalho.

Figura 6

**4** Eres capaz de... **Contar hechos en pasado**

**Lección 1**

¿Tienes el carné de conducir?, ¿te han puesto alguna vez una multa?, ¿por qué?  
 ¿Has presenciado alguna vez un accidente de tráfico?, ¿qué pasó?, ¿quién tuvo la culpa?, ¿hubo heridos? En tu opinión, ¿a qué se deben la mayoría de los accidentes de tráfico?

Al exceso de velocidad.  A no respetar las señales de tráfico.  
 A no prestar atención (hablar por teléfono, tocar el navegador, etc.).  A la falta de sueño o descanso.

Fonte: *Vente*. Volume 2, pág. 52.

Figura 7

**4** Puedes... **Usar y contrastar los tiempos del pasado.**

**Evalúate**  
Total \_\_\_\_ / 53

**TIEMPOS DE LA NARRACIÓN. REPASO DE LOS TIEMPOS DEL PASADO**

**Pretérito perfecto compuesto:** se usa para hablar de acciones acabadas en un periodo de tiempo que no ha terminado o que el hablante siente cercano al presente. Puede ir acompañado con marcadores temporales como *esta mañana, esta semana, hoy, últimamente, recientemente, alguna vez, nunca*, etc.

**Formas regulares:** pasar > ha pasado haber > ha habido ver > he visto romper > he roto hacer > he hecho  
 - ¿Qué ha pasado? - Ha habido un accidente. Yo lo he visto todo.

**Irregulares:**

**Pretérito perfecto simple, también llamado pretérito indefinido:** se usa para hablar de acciones terminadas en un tiempo pasado. Puede ir acompañado de marcadores como *ayer, anoche, la semana pasada, en 2011, hace un año*, etc.

**Regulares:** parar > paré correr > corrí salir > salí  
**Irregulares:** oír > oí poner > puse poder > pude caer > caí ir/ser > fue  
 estar > estuve tener > tuve ver > vi hacer > hice dar > di

**Pretérito imperfecto:** se utiliza para hablar de acciones no acabadas en el pasado. Además, se usa para hablar de acciones repetidas o de costumbres y para describir en el pasado. Puede ir acompañado de marcadores temporales como *antes, antiguamente, en el pasado, en los ochenta*, etc.

**Regulares** bajar > bajaba parecer > parecía conducir > conducía  
**Irregulares** ser > era ir > iba

Fonte: *Vente*. Volume 2, pág. 53.

A referida atividade de contextualização, presente na *figura 6* e localizada na unidade 4 do Livro Didático, intitulada como “Eres capaz de . . .”, imerge os alunos em um contexto comunicativo de multas de trânsito, fomentando uso dos contrastes entre os respectivos tempos do passado.

Já na explicação dos contrastes entre os respectivos tempos verbais, os autores abordam que o PPC se usa para ações finalizadas em um período de tempo não terminado, próximo ao presente. Já o PPS, para tratar de ações terminadas em um tempo passado e que pode ir com marcadores.

Dessa forma, observa-se que, como já mencionado, Gómez Torrego (2006) e a RAE (2010) compartilham a ideia de que, esse aqui e agora, assim como mencionado pelo Livro, a zona temporal do falante, pode, pois, ser uma relação puramente psicológica, ou seja, o falante sente o fato narrado no presente ou ainda não quer considerá-lo passado ou tem esperança de que ocorra. Além disso, sabe-se que o PPC pode assumir o aspecto durativo e expressar fatos que se mantêm até o presente, ou seja, ainda não concluído (RAE, 2010).

Como podemos observar, portanto, na *figura 7*, os autores afirmam que os marcadores temporais não são imprescindíveis no uso do PPC em Espanhol, porém, quando ocorre o uso destes, normalmente, são marcadores, como “este/esta/estos/estas (año, semana, siglo), hoy, hasta ahora, nunca, alguna vez”. Contudo, conforme Dias (2004), o Pretérito Perfeito Composto admite alguns marcadores temporais, como “últimamente”, o qual, ainda que faça referência a um tempo muito próximo do presente, não está incluído nele.

Além disso, conforme observamos nos estudos de Aleza Izquierdo et al. (2010), em algumas zonas geográficas, a escolha do falante entre o uso do PPS e o PPC, não considera esta anterioridade e distância da ação verbal. Com relação a variação de tais formas, não há uma abordagem, em momento algum do Livro, sobre os diferentes valores do PPC e do PPS nos diversos países, como, por exemplo, já mencionado antes, a predominância do PPC em detrimento do PPS em zonas do espanhol andino para Di Tulio e Malcuori (2012).

Ademais, no que diz respeito ao *Aspecto*, os autores não informam, em nenhuma seção, nem na de Sociolinguística ou nas destinadas a curiosidades, traços aspectuais que podem alterar o valor dos respectivos tempos verbais.

Como sugestão, poderia ser acrescentado um mapa demonstrando onde ocorre a predominância de uso de um determinado tempo verbal sobre o outro e/ou citar algumas motivações que justifiquem essa predominância. Seguramente, não é nossa intenção que o Livro Didático apresente todas as variações existentes nos usos do PPC e PPS, porém mencione sua existência – e motive os aprendizes a pesquisá-las –, principalmente, pela proximidade que existe entre o Brasil e estes países.

Para além disso, sugere-se, também, no que tange ao *Aspecto*, que os autores poderiam adicionar uma subseção denominada “chismes linguísticos” e acrescentá-la na seção de “Sociolinguística”, destinada a curiosidades, explicando que os termos “perfecto” e “imperfecto” na nomenclatura dos verbos são denominações antigas na gramática ocidental, assim como mostra Pontes (2012), e, assim, relacioná-las ao traço aspectual concluído e não concluído.

A partir dessa explicação, e respondendo às questões 1, 2, 3 e 4 do nosso questionário, apresentado na metodologia, observamos uma generalização de todos os traços aspectuais à oposição entre perfecto/imperfecto, ou seja, completude/incompletude.

Sobre essa questão, Sousa (2022, p. 64) menciona que para Costa (1997),

existe uma confusão entre referência a um ponto terminativo de um fato e referência ao fato enunciado como acabado ao caracterizar perfectivo como expressão de fato acabado. Para a autora, essa noção de acabado está mais relacionada ao *Tempo* que ao *Aspecto*, pois, ao considerá-lo acabado, estamos relacionando-o ao ponto dêitico da enunciação.

O perfectivo, portanto, implica que o fato expresso seja visto como um todo, com princípio, meio e fim, sem enfatizar quais de suas partes. Entretanto, isso não quer dizer que todo perfectivo se refira a fatos acabados, pois assim seria exclusivo dos tempos pretéritos, o que não ocorre, já que encontramos formas perfectivas em presente e em futuro. Ainda de acordo com Costa (1997) e para Sousa (2022, p. 64), reduzir o imperfectivo ao conceito de “não acabado” é desconsiderar que este também pode expressar as fases internas, como também um estado resultante de um processo anterior. Desta forma, como sugestão, o Livro Didático poderia trazer uma contextualização de usos do *Aspecto*, apresentando com os principais traços aspectuais presentes em Língua Espanhola, demonstrando-os a partir de exemplos inseridos em um contexto comunicativo, pois, conforme aponta Costa (1997), os traços aspectuais podem variar de acordo com a língua.

A partir do exposto, verificamos que, ainda que o Livro Didático proponha uma abordagem comunicativa, apresenta uma visão limitada no que toca ao estudo das categorias verbais analisadas. De igual modo, com os exercícios propostos, observamos uma tradução direta e literal e conjugação dos verbos, desconsiderando os outros traços.

Nos dois volumes da coleção didática, o contraste entre os tempos Pretéritos Perfeito Simple e Pretérito Perfeito Composto é explorado de modo superficial, tendo em vista que os autores se limitam a dizer que a diferença está entre o “aqui” e o “agora” do falante. No que tange ao *Aspecto*, não encontramos uma contextualização pragmático-discursiva, apenas uma redução desta categoria ao perfectivo e imperfectivo, completo e incompleto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos analisar a abordagem das categorias *Tempo* e *Aspecto*, na explicitação dos tempos Pretérito Perfecto Simple e Pretérito Perfecto Compuesto em espanhol, na coleção didática “Vente”.

A respeito da variação linguística, observamos que os autores não exploram o fenômeno de variação linguística, nos tempos Pretérito Perfecto Simple e Pretérito Perfecto composto.

O *Tempo* foi a categoria mais descrita pelos autores, entretanto os usos apresentados são reduzidos à norma padrão castelhana. Já exercícios propostos são estruturais, no quais se priorizam as conjugações das formas em tabelas e frases isoladas para serem completadas.

No que se refere à categoria *Aspecto*, nenhum dos volumes da coleção analisada fez uma conceitualização de usos e valores desta categoria, mas a reduziram à distinção entre perfectivo e imperfectivo, completo / incompleto, desconsiderando assim as demais noções aspectuais existentes.

A partir da análise empreendida, propomos algumas sugestões:

- a) livro didático deveria considerar o fenômeno da variação linguística do Pretérito Perfeito Composto e do Pretérito Perfeito Simple, nos distintos contextos de interação verbal, abordando, por exemplo, os países, nos quais o uso de uma forma é predomina em detrimento da outra, como também poderia haver



exercícios de reflexão epilinguística sobre os usos e valores desses tempos verbais, nas variedades do espanhol;

- b) livro didático poderia explorar com maior profundidade as categorias *Tempo e Aspecto*, a partir de exemplos concretos de interação verbal, e, ainda, com exercícios contextualizados, explorando os diversos gêneros textuais orais e escritos.

Por fim, com esta pesquisa, esperamos contribuir com o processo de produção e de avaliação de materiais didático para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), além refletir sobre o ensino das categorias verbais *Tempo e Aspecto*.

## REFERÊNCIAS

ABRAÇADO, Jussara. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal**. São Paulo: Contexto, 2020.

ALEZA IZQUIERDO, Milagros & ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universitat de València, 2010.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.  
BARBOSA, J. L. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no português**. 2008, 280f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2008.

BELLO, Andrés. **Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana**. In: \_\_\_\_\_. Obra literaria. Caracas: Ayacucho, 1979 [1809]. p. 415-459.

BRIONES, Ana Isabel. **Dificultades de la Lengua Portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado: estudio contrastivo**. Madrid: Ariel, 2001.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. **A nova gramática do português brasileiro**14. 2010.

COELHO, I. L.; GÓRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. et al. **Para conhecer Sociolinguística (Coleção para conhecer Linguística)**. São Paulo: Contexto, 2015.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge university press, 1985.

CONCHA MORENO, C e ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva español portugués para hablantes brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2005.

COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em Português**. São Paulo: Contexto, 1990.

DAPENA, J. Alvaro Porto. **Tiempos y formas no personales del verbo**. Arco/Libros, 1989.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição pretérito simple /**

**pretérito compuesto no espanhol da América.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2004.

DI TULLIO, Angela; MALCUORI, Marisa. **Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay.** Montevideo: Prolee, 2012. 443 p. (1).

DI TULLIO, Ángela; MALCUORI, Marisa. **Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay.** San José: Programa de Lectura y Escritura En Español, 2012. 444 p. (2).

DONNI DE MIRANDE, Nélica. 1992. “**El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal**”. Revista de Filología Hispánica 72: 655-670.

DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. **O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução. Universidade Federal do Ceará, 2017.

GABARDO, Tânia Lazier. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola.** 2001. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística da Língua Portuguesa, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GENTA, Florencia. **Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo.** Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 2008.

GILI GAYA, S. **VOX: curso superior de sintaxis española.** Barcelona: Bibliograf S.A, 1980. Disponível em: <<http://upea.reyqui.com/2017/06/curso-superior-de-sintaxis-espanola-de.html>>, acesso em 19 de maio de 2023.

GIVÓN T. **Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GIVÓN T. **Syntax: an introduction.** Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

GIVÓN T. **Tense-Aspect-Modality.** In Syntax: a functional-typological introduction. (vol. 1), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual: II: morfología y sintaxis/.** Hablar y escribir correctamente, p. 156-159, 2006.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español.** Madrid: SM, 2002.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Perífrasis verbales.** Madrid: Arco Libros, 1988.

GONZÁLEZ, Silvana Guerrero. **Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile.** (Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española) - Curso de Posgrado en Lingüística, Universidad de Chile, Santiago, 2009.

GUTIÉRREZ. C. A. **La concordancia de tiempos.** Madrid: Arco/Libros, 2000.

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

HARRIS, Martin. 1982. **Studies in romance verbs.** London: Croom Helm.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos.** São Paulo: Contexto, 1997.

JARA YUPANKI, Margarita. **El perfecto en el español de Lima: Variación y cambio en situación de contacto lingüístico.** Perú: Fondo editorial, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. - São Paulo: Parábola, 2008.

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

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEONARDO, Gomez Torrego. **Gramática didáctica del español**. 2. ed. São Paulo: Edições Sm, 2005. 272 p. (1).

LIMA, R. J. **Variação linguística e os livros didáticos de português**. In: MARTINS, M. A.; VIERA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115–132.

LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica. [Introduction to Theoretical Linguistics]**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Hélio Pimentel, São Paulo, Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1979.

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MARÍN, Fernando; MORALES, Reyes. **Vente 1 - Libro del Alumno: Libro del alumno 1 (A1 + A2)**. Madrid: Edelsa, 2019.

MARÍN, Fernando; MORALES, Reyes. **Vente 2 - Libro del Alumno: Libro del alumno 2 (B1)**. Madrid: Edelsa, 2019.

MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español: De la idea a la lengua**. Madrid: Edelsa, 2010.

MOUNIN, G. **Problèmes terminologiques de l'aspect**. In: *Linguistique Antverpiensia*, 2. 1968, p. 317-328.

NOBRE, Juliana Liberato; PONTES, Valdecy Oliveira. **A variação linguística em livros didáticos do espanhol do PNLD 2011**. Taubaté: Caminhos em Linguística Aplicada, v. 18, n. 1, 2018. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 14 maio 2023.

OLIVEIRA, Leandra. 2010 “**Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sênte capitais hispano-falantes**”. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

PAIXÃO, F.T. **O valor aspectual veiculado ao pretérito perfeito composto na variante mexicana**. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Curso de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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

PONTES, Valdecy de Oliveira. **Varição linguística: da teoria ao ensino de línguas**. Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas, Mossoró, ed. 1, p. 96-103, 2014. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20794/1/2014\\_captiv\\_vvopontes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20794/1/2014_captiv_vvopontes.pdf). Acesso: 05 de maio de 2023.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista**. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. 265 p.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária: uma análise funcionalista**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. 119p.

RAE. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Libros S.L., 2010

REICHENBACH, Hans. **The tenses of verbs**. In: \_\_\_\_\_. (ed.). Elements of symbolic logic. New York: The MacMillan Company, 1947. p. 287-298.

ROJO, G. & VEIGA, A. **El tiempo Verbal. Los Tiempos Simples**. In: Bosque (ed.) Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Espasa- Calpe: Madrid, 1999.

SANCHÉZ, Aquino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997

SOUSA, Lilian Sanders de Oliveira. **A análise das categorias tempo, aspecto e modalidade nos tempos passados em gramáticas contrastivas de espanhol para aprendizes brasileiros**. 2022.

SPULDARO, Eliane Rauber; FINGER, Ingrid. **A aquisição de distinções aspectuais em português como segunda língua por falantes nativos de inglês: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Católica de Pelotas.

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

VIDAL DE BATTINI, Berta. E.1964. **El español de la Argentina: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

## O PLURICENTRISMO NORMATIVO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA *ENTRE LÍNEAS*

Fernanda Almeida Freitas<sup>1</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um recorte da dissertação *A abordagem da variação linguística nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD 2017* e tem por objetivo apresentar a análise do tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas unidades didáticas e nas orientações teórico-metodológicas da coleção *Entre Líneas*. Este estudo adota fundamentos da glotopolítica (MILROY, 2011; DEL VALLE, 2005; LAGARES, 2018) e parte de orientações dadas pelo Plano curricular do Instituto Cervantes para o ensino de ELE. A análise dos dados toma como pressupostos teóricos a Teoria da Variação e da Mudança linguística (Weinreich, Labov, Herzog, 2006; Labov, 2008) e as reflexões de linguistas hispânicos e brasileiros sobre o tema, como como Lipski (1996), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Silva-Corvalán (2001), Blas Arroyo (2005), Andión Herrero (2013, 2019), Faraco (2008), Pontes (2014), Pereira, Pontes e Souza (2016), Calderón Campos (2010) e Bagno (2002, 2007). Do ponto de vista metodológico, fizemos uma pesquisa documental para a coleta dos dados e os analisamos à luz das contribuições dos documentos e pesquisadores citados. Os resultados apontam para uma predominância do trabalho pedagógico, da coleção sob análise, com as variantes linguísticas próprias da norma-padrão madrilenha e para a ausência de suporte didático sobre o ensino da variação linguística nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor. Esses resultados evidenciam uma abordagem da variação linguística, na coleção analisada, mais alinhada ao proposto pelo Plano curricular do Instituto Cervantes, órgão do Estado espanhol responsável pelo planejamento e desenvolvimento de currículos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), que às orientações dadas pelos documentos oficiais para a educação linguística no Brasil.

**Palavras-chave:** Variação Linguística. Língua espanhola. PNLD.

### 1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao contexto de ensino e aprendizagem da variação linguística das línguas naturais no Brasil, ao longo dos últimos 26 anos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do ensino fundamental em 1997<sup>3</sup>, todos os documentos norteadores da Educação básica orientam que o ensino da linguagem não deve reduzir o objeto de conhecimento variação linguística, seja em língua materna ou em língua estrangeira, a uma amostra descontextualizada.

Contraindo as orientações dos documentos oficiais brasileiros para o ensino

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pela UFC. Professora da Secretaria Municipal de Fortaleza. E-mail: adnandafreitas@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela UFC. Professor associado vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras e ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

de línguas, sociolinguistas espanhóis, como Moreno-Fernández (2000, 2010) e Herrero Bürmann (2013), afirmam que os traços da norma-padrão madrilenha<sup>1</sup> são comuns a todas as variedades prestigiadas da língua espanhola. A postura adotada pelos autores é definida pela abordagem glotopolítica como uma sobreposição da ideologia política da norma-padrão ao uso linguístico real.

Por outro lado, Lipski (1996), Andiön Herrero (2004) e Moreno de Alba (2007) descrevem as principais variantes das variedades prestigiadas do espanhol falado nas Américas que se distanciam da norma-padrão madrilenha. Em acréscimo, trabalhos brasileiros como os Coan e Pontes (2013) e Brasil (2020) sugerem estratégias para a transposição didática do objeto de conhecimento variação linguística da língua espanhola aos livros didáticos (doravante LD) dos diferentes níveis de ensino.

Partindo desse contexto, o objetivo do presente artigo é descrever como o efetivo pluricentrismo normativo da língua espanhola é abordado pela coleção *Entre Linhas*, produzida e editada no Brasil e distribuída via PNLD 2017. Para além disso, também almejamos contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha por objetivo conscientizar os estudantes brasileiros sobre a realidade sociolinguística plurinormativa da língua espanhola e para a desconstrução do preconceito linguístico infligido às variantes de prestígio da língua espanhola que divergem das variantes próprias da norma-padrão madrilenha.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Sociolinguística variacionista e o Ensino de E/LE

Os fundamentos empíricos para o desenvolvimento de uma teoria da mudança linguística, capaz de descrever a heterogeneidade ordenada do sistema linguístico, foram uma consequência do interesse de Weinreich, Labov e Herzog (doravante WLH) de superar os problemas teórico-metodológicos que o axioma da homogeneidade traz aos estudos sobre mudança linguística, seja do ponto de vista sincrônico ou diacrônico. Nessa perspectiva, os citados pesquisadores, partindo das conclusões de suas pesquisas, postularam princípios gerais para o estudo da mudança linguística, a saber:: (i) a mudança linguística começa, quando o uso de uma variante inovadora é generalizado pela comunidade de fala; (ii) a estrutura do sistema linguístico é heterogênea e ordenada; (iii) nem toda variabilidade implica mudança linguística, mas toda mudança implica variabilidade; (iv) a generalização da mudança linguística não é uniforme, nem instantânea; (v) as variantes contidas no sistema linguístico são determinadas por funções sociais; (vi) a mudança linguística acontece dentro da comunidade de fala como um todo e (vii) condicionadores sociais e linguísticos influenciam diretamente o processo de mudança linguística.

Além dos princípios gerais citados no parágrafo anterior, WLH (2006 [1968])

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (PCN-LE) em 1998, pelas orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Formação Docente e Gestão Escolar (PCN+) em 2002, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000 pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em 2006 até a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais e ensino fundamental em 2017.

<sup>1</sup> Variedade adotada pelo Instituto Cervantes (IC), pelos instrumentos normativos publicados pela Real Academia Espanhola (RAE) e pela Associação de Academias da Língua Espanhola (ASALE), desde o início dos anos 2000.

se preocuparam em relacionar as evidências empíricas de suas pesquisas<sup>1</sup> com os conceitos e postulados propostos por eles. O novo aparato teórico foi organizado em torno de cinco problemas empíricos: (i) o problema dos fatores condicionantes; (ii) o problema da transição; (iii) o problema do encaixamento; (iv) o problema da avaliação e o (v) problema da implementação.

Partindo do princípio de que o falante realiza julgamentos conscientes e inconscientes sobre a língua, Labov ([1972] 2008) classifica as variantes sociolinguísticas em três categorias: estereótipos, marcadores e indicadores. Os primeiros se referem a variantes socialmente marcadas e sujeitas a avaliação social negativa, como a pronúncia argentina do dígrafo // e da consoante Y; os segundos são traços linguísticos social e estilisticamente, como a variação entre os pronomes tú e vos para referir-se a segunda pessoa do singular na Costa Rica; os últimos são traços linguísticos socialmente estratificados, dos quais os falantes nem sempre são conscientes de sua produção, como a realização aspirada do fonema /s/ em posição de coda silábica em muitos países da América hispânica.

Com o objetivo de isolar dentro de uma mesma entrevista sociolinguística, os diferentes estilos produzidos pelo informante, Labov (2008 [1972]) definiu estilo como o grau de atenção que o falante presta à própria fala. As limitações deste conceito foram apontadas por pesquisadores, como Allan Bell (1997), que ponderou que o estilo intraindividual corresponde a uma adaptação do falante ao seu interlocutor. Bortoni-Ricardo (2005) considera os dois conceitos de estilo complementares, posto que para adequar-se ao interlocutor o falante necessariamente precisa estar atento à própria fala. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), os fatores que condicionam o maior ou menor monitoramento da própria fala são: o ambiente, o interlocutor e o tópico discursivo

Silva-Corvalán (2001, p.116) também critica o conceito unidimensional de estilo laboviano. Para a linguista chilena, a questão da variação estilística é complexa, uma vez que é o resultado da interação entre o lugar onde ocorre a comunicação (âmbito de uso), o propósito comunicativo e o tipo de relação que os participantes têm entre si (níveis de formalidade). A pesquisadora considera que a influência desses componentes promove uma complexa e ampla variedade de estilos, entre os polos vernáculo-formal, que vão além dos cinco estilos postulados por Labov.

Podemos observar que, embora as interpretações sobre as limitações do conceito laboviano de estilo sejam divergentes, os elementos que influenciam as escolhas linguísticas dos falantes são praticamente os mesmos para as duas linguistas. Além da similaridade dos critérios supracitada, tal como Bortoni-Ricardo (2004), Silva-Corvalán (2001) também postula a existência de uma ampla variedade de estilos entre os extremos vernáculo-formal no repertório linguístico dos falantes. Neste trabalho, em decorrência do segmento escolar ao qual se destinam os LD sob análise, assumimos o contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004) como teoria de base para análise dos dados.

Embora Labov (2008 [1972]) seja criticado por não ter proposto melhores critérios para a delimitação do *continuum* estilístico de variação (Allan Bell, 1997; Silva-Corvalán, 2001). Na obra *padrões sociolinguísticos*, o autor destaca a “conexão íntima entre variação estilística e variação social” (p. 156) e a relevância dos estudos sobre alternância de estilo para identificar o padrão de hipercorreção adotado por falantes que apresentam maior grau de GIL. Para Labov, a GIL é uma

<sup>1</sup> Weinreich, Languages in contact, (1953); Herzog, The Yiddish Language in Northern Poland (1965) e Labov, The Social Stratification of English in New York City (1966)

consequência direta, do que o autor chama de forças sociais vindas de cima, em outras palavras, do processo de correção linguística explícita exercido pela sociedade em geral e pela instituição escolar em particular sobre o desempenho linguístico dos falantes.

Um bom exemplo de GIL, gerada pelo ensino da norma padrão madrilenha à falantes nativos hispano-americanos é o citado por Ugartermentía (2015) que aponta a insegurança linguística dos alunos hispano-americanos ao ter que estudar com obras clássicas traduzidas ao espanhol, tendo como referência a norma-padrão madrilenha.

Nesta seção, apresentamos os principais princípios, os problemas empíricos, destacando o problema da avaliação, enfatizando as implicações do conceito de estilo/registo e da GIL para o ensino da língua espanhola à hispanofalantes nativos. Na próxima seção, trazemos algumas contribuições teóricas da perspectiva glotopolítica para a análise dos efeitos da política linguística pan-hispânica, promovida pelo Estado espanhol, para a abordagem dada a variação linguística da língua espanhola na coleção *Entre Líneas*.

## **2.2 O enfoque glotopolítico e o ensino do pluricentrismo normativo da língua espanhola.**

Segundo Lagares (2018, p. 3132), o termo glotopolítica ganhou expressividade na literatura sociolinguística com o artigo-manifesto “Em defesa da Glotopolítica” de Guespin e Marcellesi (1986), cujo objetivo foi destacar a invisibilidade de políticas linguísticas aplicadas a línguas hegemônicas, como o francês. Para Guespin e Marcellesi (1986) o uso do termo glotopolítica é mais adequado que os de política linguística ou planejamento linguístico, pois além de neutralizar a teórica oposição entre língua e fala, alude “a todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (Lagares, 2018, p.32)

Ainda segundo Lagares (2018, p.33), para Guespin e Marcellesi as instituições que tomam decisões sobre os usos linguísticos precisam incluir os falantes nas discussões e na implementação de políticas linguísticas, posto que o comportamento linguístico dos falantes envolve não apenas questões de práticas de linguagem, mas de identidade social.

Nesse sentido, entendemos que o currículo implementado nos sistemas escolares, sem ser debatido com a sociedade, é um dos responsáveis pela confusão costumeiramente feita pelo senso comum entre norma-padrão, escolhida para atuar como modelo de referência para os estilos mais monitorados, com a própria língua, avaliando de modo negativo as ocorrências linguísticas que se desviam desse modelo, por isso o que é considerado “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito” em termos linguísticos, pela população, de um modo geral, está longe de ser uma avaliação estritamente linguística, é um reflexo da influência da ideologia da norma-padrão (MILROY, 2011) que representa a língua como homogênea e fixa.

Em contraposição à ideia de “erro”, Bagno (2007) argumenta que a língua efetivamente usada pelos falantes possui estreitos vínculos com a dinâmica social e que tudo que é rotulado como “erro” pela cultura normativa possui uma explicação científica em um dos níveis da língua, seja fonético, semântico, sintático, pragmático ou discursivo. O sociolinguista brasileiro também pontua que classificar simplesmente como “erro” o comportamento linguístico dos alunos é desconsiderar as contribuições da ciência linguística para explicar a variação e a mudança como



propriedades inerentes a estrutura linguística das línguas naturais.

Além disso, a noção de “erro”, de desvio do padrão, não é atribuída a todas as variantes inovadoras de modo uniforme, posto que “cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes” (Bagno, 2007, p.76) que estão diretamente relacionadas ao estigma ou ao prestígio social dos falantes que as usam, ou seja, variantes linguísticas inovadoras usadas por falantes socialmente desprestigiados são mais estigmatizadas que variantes inovadoras usadas por falantes socialmente prestigiados. No caso da língua espanhola, por exemplo, a mesma variante *vos* é avaliada como de prestígio, quando usada pelos bonaerenses, mas é vista com estigma, quando usada por hispanofalantes da América central.

Para Bagno (2007), a realidade sociolinguística das línguas naturais coloca a instituição escolar, em uma situação complexa, entre o conhecimento científico e o senso comum, destacando o fato de que a língua, enquanto comportamento social não é diretamente influenciada pelo conhecimento científico, mas por ideologias, representações, saberes que sofrem uma influência parcial e distorcida do saber científico, por isso o sociolinguista brasileiro alerta que “querer fazer ciência a todo custo na escola sem levar em conta a dinâmica social, com suas demandas e seus conflitos, é uma luta fadada ao fracasso” (Bagno, 2007, p. 79)

Para compreender as complexas relações que a cultura normativa estabelece com o ensino das diferentes variedades prestigiadas da língua espanhola, além da definição do termo norma-padrão, como empregado por Moreno-Fernández (2000, 2010), faz-se necessário discorrer sobre o sutil equilíbrio entre o monocentrismo da norma-padrão madrilenha e as demais variedades prestigiadas da língua espanhola falada na América.

De acordo com Moreno-Fernández, diretor do projeto internacional PRESEEA (Projeto para o Estudo Sociolinguístico do espanhol da Espanha e da América), a padronização da língua escrita contribui para o processo de padronização da língua falada e essa aproximação é promovida pela instituição escolar, uma vez que “A língua padrão é a que normalmente se ensina nas escolas”<sup>1</sup> (MORENO-FERNÁNDEZ, 2010, p. 34). Para o sociolinguista espanhol, a relação entre língua estandar, fala de prestígio e modelo de referência para o ensino é direta e respaldada pela tradição anglo-saxã.

Embora Moreno-Fernández (2000) admita que em uma comunidade de fala tão extensa como a hispânica não existe um único modelo de referência para os usos monitorados dos falantes com nível superior completo e antecedentes culturais urbanos, o autor insiste no argumento de que a língua espanhola, usada nos 21 países onde é língua oficial, possui “um conjunto de elementos que são comuns a todas as modalidades do espanhol”<sup>2</sup> (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 39).

Moreno-Fernández (2018) faz referência a diferentes pesquisas dialetológicas sobre as variedades da língua espanhola usadas na América para pontuar as dificuldades teóricas e práticas inerentes à tarefa de se refletir sobre o ensino da diversidade linguística do espanhol. No entanto, para Moreno de Alba (2007) todas as classificações dialetais já feitas das variedades da língua espanhola, usadas na América, apresentam para dois traços unificadores: (i) uso do *seseo* e (ii) uso do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural, tanto em situações de maior monitoramento estilístico como em situações de menor

<sup>1</sup> Citação original: “La lengua estándar es la que normalmente se enseña en las escuelas”.

<sup>2</sup> Citação original: “Posee un conjunto de elementos que son comunes a toda las modalidades del español”.

monitoramento estilístico e acrescenta:

“Embora a norma de prestígio Hispano-americana seja um conjunto de denominadores comuns, nos quais não aparecem elementos marcados desde um ponto de vista regional ou étnico; não se faz nenhum esforço para imitar o espanhol peninsular. Os traços característicos do espanhol castelhano, como /θ/ fricativa interdental, /x/ muito gutural, /s/ apicoalveolar, uso de vosotros etc. não aparecem na Hispanoamérica e não são aceitos socio linguisticamente a não ser que sejam usados por nativos da Espanha”<sup>1</sup> (MORENO DE ALBA, 2007, p. 169, tradução nossa).

No trecho citado, Moreno de Alba esclarece que uma consequência da identidade linguística latino-americana é uma atitude sociolinguística de rejeição ao uso de traços característicos da norma-padrão madrilenha por falantes nativos hispano-americanos. Também é oportuno destacar que o linguista mexicano se refere à norma de prestígio hispano-americana como diferente da madrilenha, contrariando o defendido por Moreno Fernández que afirma tratar-se de uma koiné as variedades prestigiadas da língua espanhola, tanto na Europa quanto nas Américas.

Além do uso generalizado, nas diferentes variedades da língua espanhola faladas no continente americano, do pronome *ustedes* para referir-se à segunda pessoa do plural e da pronúncia do fonema /s/, representado pelos grafemas c (diante de e/i) e z (diante de a/o/u), fenômeno conhecido como *seseo*, Moreno de Alba (2007) também destaca “Uma abundante diversidade na pronúncia e na entonação (...) e grandes diferenças léxicas e semânticas na linguagem cotidiana”<sup>2</sup> entre as variedades americanas da língua espanhola.

O sociolinguista mexicano observa que tanto a entonação quanto o léxico são utilizados pelos hispanofalantes para identificarem-se entre si e dá como exemplo a pronúncia de um argentino que embora não use o pronome *vos* será facilmente identificado pela entonação que este dá a fala.

Pelo exposto até aqui, podemos compreender que tanto as questões que influenciam a presença/ ausência de textos e atividades que proponham reflexões sobre os valores de prestígio ou estigma associados às variantes linguísticas quanto a apresentação restrita e/ou ausência das diferentes normas de prestígio, efetivamente usadas pela comunidade hispanofalante, não se restringem apenas a aspectos teórico-metodológicos e/ou de demanda editorial/oficial, pois também sofre a influência de um planejamento linguístico que usa o poder de instituições tradicionais como a RAE e o IC para tentar desconstruir o efetivo pluricentrismo das normas de referência vigentes no mundo hispano para pôr em seu lugar uma única norma supranacional, como veremos na seção a seguir.

### 2.3 O Instituto Cervantes e o Ensino da variação linguística da língua espanhola

<sup>1</sup> Citação original: “Aunque la norma de prestigio hispanoamericana es un conjunto de denominadores comunes en el que no aparecen elementos marcados desde el punto de vista regional o étnico no se hace ningún esfuerzo por imitar el español peninsular. Los rasgos característicamente castellanos /θ/ fricativa interdental, /x/ muy gutural, /s/ apicoalveolar, uso de vosotros etc no aparecen em Hispanoamérica y no son aceptados sociolinguísticamente a no ser que los empleados por nativos de España”. (MORENO DE ALBA, 2007, p. 169).

<sup>2</sup> Citação original: “una abundante diversidad en la pronunciación y en la entonación (...) y grandes diferencias léxicas y semánticas en el lenguaje cotidiano”.

O Instituto Cervantes (doravante IC) posiciona-se a favor do ensino exclusivo da norma-padrão madrilenha para os estudantes de ELE, pois segundo o órgão essa variedade compartilha muitos traços comuns com as outras variedades prestigiadas do espanhol e em razão do pouco tempo que o aluno dispõe para aprender um novo idioma, faz-se necessário a escolha de uma única variedade para ser ensinada.

Nossa experiência, como professora de espanhol, ao longo dos nossos quinze anos de magistério, vai de encontro a orientação dada pelo IC, posto que os alunos brasileiros não apenas são receptivos ao ensino significativo de diferentes variedades, como frequentemente cobram do professor a presença desse conteúdo nas aulas.

Segundo Fanjul (2011), antes da atual política linguística pan-hispânica de difusão do espanhol como língua de cultura internacional, a falta de um planejamento linguístico claro somado ao medo das elites hispano-americanas de que o espanhol se fragmentasse em diferentes línguas como aconteceu ao latim, fez com que as classes dominantes hispano-americanas, ao invés de contestar o imperialismo linguístico da ex-metrópole, optassem por combater a influência das línguas indígenas e posteriormente da língua dos imigrantes por meio, principalmente, da instrução pública exclusiva da língua espanhola.

Essa situação sociolinguística gerou um ambiente propício para o surgimento de diferentes centros de prestígio linguístico na América hispânica, inviabilizando assim a existência de uma norma pan-hispânica, como esclarece Fontanella de Weinberg (1992, p. 121-122) “A presença na América hispânica de distintos centros de prestígio linguístico, que determinam a existência de uma estandarização policêntrica, conspira contra a existência de uma suposta unidade linguística”<sup>1</sup>. Na mesma direção, argumenta Lipski (1996, p. 154, tradução nossa): “Não existem normas pan-hispânicas que selecionem as variantes preferidas, nem nenhum país ou região reconhecidos universalmente como possuidores do padrão linguístico e cuja forma de falar seja imitada pelos habitantes de outros países.”<sup>2</sup>

Ainda segundo Fanjul (2011), as condições históricas descritas acima começaram a mudar na década de 70 do século XX, quando países hispano-americanos economicamente estáveis e considerados centros de prestígio linguístico internacional, como México, Chile e Argentina passaram por profundas crises econômicas e políticas que elevaram seu endividamento externo e o índice de pobreza de suas populações. Enquanto a América hispânica enfrentava essas crises, na década de 90, a Espanha passa a destacar-se na economia mundial, após sua integração à União Europeia e sua entrada na OTAN. “Conquistas que aproximaram o país aos centros de decisão do mundo ocidental.”<sup>3</sup> (Del Valle, 2005, p. 396).

Para Del Valle (2005), Fanjul (2011) e Ponte (2013), instituições como o IC e a RAE/ASALE vem promovendo a ideia de que o espanhol é uma língua de encontros, sem uma pátria definida. A representação da língua espanhola como pátria-comum de seus falantes, sintetizada em uma identidade pan-hispânica, é uma excelente justificativa para desconstruir discursos nacionalistas que queiram

<sup>1</sup> Citação original: “La presencia en la América hispánica de diferentes centros de prestígio lingüístico, que determinan la existencia de una estandarización policéntrica, conspira contra la existencia de una presunta unidad lingüística”. Fontanella de Weinberg (1992, p. 121-122).

<sup>2</sup> Citação original: “No existen normas panhispánicas que seleccionen las variantes preferidas, ni ningún país o región reconocidos universalmente como poseedores del estándar lingüístico y cuya forma de hablar sea emulada por los habitantes de otros países”. Lipski (1996, p. 154).

<sup>3</sup> Citação original: “Logros que acercaron al país a los centros de decisión del mundo occidental”.

promover sua própria variedade prestigiada da língua espanhola e assim deixar o mercado de ELE livre para o ensino da norma-padrão madrilenha, representada como língua pan-hispânica.

Bravo García (2008), a variedade do espanhol neutro é a preferida para dublagens por países possuidores de traços linguísticos, marcadamente diferentes da norma-padrão madrilenha, como Argentina, Chile e Uruguai. A Argentina, por exemplo, segundo a pesquisadora espanhola, desde 1986 possui uma lei que regulariza e estimula o uso do espanhol neutro para fins de publicidade, dublagens de longas e curta-metragem e apresentações para a televisão. Fato que, como pontuado por Fanjul (2011), contribui para a promoção de uma norma-padrão supranacional que minimiza traços, amplamente difundidos das normas prestigiadas em uso na América hispânica.

Além do empobrecimento da América hispânica e do incentivo ao uso do espanhol neutro para a produção de produtos culturais audiovisuais, a crescente demanda pelo ensino de ELE fez com que empresas espanholas interessadas em ampliar seu mercado consumidor se aliassem ao Estado espanhol com o fim de promover a difusão da norma-padrão madrilenha.

Fanjul (2011) esclarece que a política linguística da norma pan-hispânica para o ensino de ELE se materializa na tutela exercida pela RAE sobre todas as outras Academias da língua e não por uma defesa explícita de um “padrão peninsular de prestígio” (FANJUL, 2011, p. 318) uma vez que a defesa explícita de um padrão peninsular atentaria contra a soberania dos Estados nacionais americanos.

A diminuição das diferenças entre as normas prestigiadas usadas na América e a norma-padrão madrilenha começou a ser prescrita com a publicação do *Diccionario panhispánico de dudas* em 2005 e da *Nueva gramática de la lengua española* em 2010. Estes dois instrumentos normativos trazem em seus prólogos textos semelhantes que defendem a extraordinária homogeneidade entre as normas prestigiadas da língua espanhola e relegam a um segundo plano as variantes linguísticas prestigiadas das variedades cultas usadas na América e de outras regiões da Espanha, como Andaluzia e Ilhas Canarias.

Não é possível apresentar o espanhol de um país ou de uma comunidade como modelo pan-hispânico da nossa língua. Faz mais sentido a opção que adotamos aqui de escolher descrever de maneira pormenorizada as numerosas estruturas que são compartilhadas pela maior parte dos hispanofalantes, precisando sua forma, seu significado e sua valorização social e apresentar separadamente as variantes desta ou daquela região da América ou da Espanha (Prólogo da Nova Gramática da Língua Espanhola, 2010).<sup>1</sup>

Como podemos inferir pelo trecho transcrito, a padronização de um modelo de espanhol transnacional, que não pertence a nenhum país específico, supostamente depurado de traços locais, vem se materializando há mais de uma

<sup>1</sup> Citação original: “No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de nuestra lengua. Tiene por ello más sentido la opción que aquí se elige describir de manera pormenorizada las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social y presentar separadamente las variantes de esta o de aquella región de América o de España”.

década, não só nos manuais prescritivos citados, mas na produção de material didático para o ensino de ELE e para a formação de professores, fundamentados no Plano curricular do IC.

Nesta seção apresentamos os acontecimentos históricos que contribuíram para que não seja considerada adequada a adoção de uma única norma de referência para todo os países hispanofalantes. Na próxima seção traremos o percurso metodológico que seguimos com o fim de encontrar respostas para nossas perguntas de pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e busca analisar a abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola nas atividades propostas aos alunos e nas orientações teórico-metodológicas presentes no manual do professor.

Quanto aos procedimentos técnicos de análise, utilizamos nossas perguntas de pesquisa como roteiro, posto que estas foram elaboradas, partindo da nossa revisão da literatura e do referencial teórico que embasa as discussões empreendidas na pesquisa.

#### 3.1 Corpus

Os livros analisados correspondem as versões do professor<sup>1</sup> da coleção *Entre Líneas* (1ª edição).

#### 3.2 Procedimentos Metodológicos

Para alcançarmos os objetivos propostos pela presente pesquisa, analisaremos nos LD selecionados, as seguintes questões:

- 1) Em que medida o pluricentrismo normativo da língua espanhola é abordado nas unidades didáticas da coleção *Entre Líneas*?
- 2) Em que medida a variação linguística da língua espanhola é contemplada nas orientações teórico-metodológicas dadas ao professor na coleção *Entre Líneas*?

### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos a descrição e a discussão dos dados obtidos nos quatro livros que compõem a coleção *Entre Líneas*, que foi uma das selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2017. Para tanto, partiremos do referencial teórico exposto nas seções 2, 3 e 4 do presente artigo e das questões apresentadas na seção anterior.

A coleção *Entre Líneas*, publicada pela editora Saraiva em, é composta por quatro livros, cada um correspondendo a uma das séries do ensino fundamental. As autoras são: Rosemeire Silva, Luiza Martins e Ana Beatriz Mesquita.

O volume correspondente ao sexto ano apresenta nove unidades, pois possui uma unidade introdutória *¡Ponte en marcha!* que apresenta as estruturas necessárias para que o aluno peça e dê informação na língua-alvo. Todos os demais

---

<sup>1</sup> A versão do professor da coleção *Entre Líneas* é composta pelo livro do aluno com todas as atividades respondidas e por um guia com orientações sobre os fundamentos teóricos da coleção e por sugestões de atividades para no professor.

volumes possuem oito unidades que estão divididas, cada uma, nas seguintes seções: *¡Acércate!*: esta seção apresenta personagens do mundo hispânico (escritores, atletas, cantores, políticos etc.) e procura fomentar discussões sobre a influência que essas personalidades possam ter sobre os alunos; *Rincón de lectura*: esta seção se subdivide em três subseções: *Activa tus conocimientos*: propõe perguntas cujo objetivo é acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e sobre o gênero textual que será trabalhado na seção *Rincón de lectura*; *A leer*: explora a capacidade do aluno de identificar informações explícitas no texto e *Amplía la reflexión* que propõe perguntas cujo objetivo é ampliar a compreensão do tema discutido na subseção anterior; *Más que palabras* traz atividades de compreensão leitora de textos multimodais; *¿Te suena?* esta seção se subdivide em quatro subseções: *Activa tus conocimientos*: tem por objetivo acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do gênero textual oral que será trabalhado na seção; *A escuchar*: propõe perguntas de identificação de informações explícitas sobre o áudio trabalhado; *Reflexiona* traz perguntas que abordam a opinião do aluno sobre o tema apresentado no áudio e *En detalle*: esta subseção apresenta atividades cujos objetivos são: trabalhar a pronúncia dos fonemas da língua espanhola e estimular a consciência linguística do aluno por meio do contraste entre a fonética da língua espanhola com a fonética da língua portuguesa; *Lectura y creación* esta seção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de propostas de escrita e reescrita do gênero textual trabalhado; *¡Eso digo yo!* apresenta atividades para o trabalho com a habilidade oral, partindo das características de um gênero oral específico e de seu público-alvo; *Textos y Contextos* é mais uma seção para o trabalho com a compreensão leitora. A subseção *Taller de lengua* aparece em mais de uma seção na mesma unidade didática. O objetivo desta subseção é trabalhar a gramática da língua espanhola por meio da abordagem indutiva. Na seção *Lectura y Creación*, a subseção *Taller de lengua* também traz atividades de produção escrita. Ao final de cada unidade, há uma seção de autoavaliação.

#### 4.1 Abordagem dada ao pluricentrismo normativo da língua espanhola no livro do aluno.

Na abordagem dada pela coleção *Entre Líneas* ao pluricentrismo normativo da língua espanhola, a maior quantidade de textos autênticos é da norma-padrão madrilenha, no entanto os enunciados das questões, quando se dirigem aos alunos no plural, usam o pronome *ustedes*, variante própria, dos estilos informais, das normas prestigiadas usadas pelos falantes das comunidades de fala canária, andaluza e hispano-americana. É importante ressaltar que a coleção não explica a escolha do pronome *ustedes* para se referir aos alunos.

Outro aspecto positivo da abordagem dada à pluralidade de normas prestigiadas vigentes no mundo hispânico é a atividade de compreensão leitora, p. 42 do livro do 6º ano, na qual há um texto sobre a diversidade linguística na Espanha e na Hispanoamérica (figura 1). Apesar da atividade de pós-leitura<sup>1</sup> ser de mera identificação das informações explícitas no texto, a atividade de pré-leitura

<sup>1</sup> Perguntas da atividade de pós-leitura: 1) Observa el subtítulo Diversidad lingüística de Hispanoamérica y subraya la respuesta adecuada: a) la palabra diversidad significa: variedad/ uniformidad / igualdad; b) La palabra Hispanoamérica se refiere a los países de América que: están en América del Sur/ tienen hablantes de español (o castellano) / tienen poblaciones procedentes de España; 3) La siguiente frase presenta informaciones incorrectas. Rescríbela con las correcciones necesarias de acuerdo con las informaciones del texto.

propõe perguntas<sup>1</sup> que enfatizam o caráter essencialmente político de uma língua oficial e da existência de outras línguas no continente americano antes da chegada dos portugueses e dos espanhóis.

**Figura 1:** atividade de compreensão leitora

**1.** Lee el texto siguiente y descubre un poco más sobre la diversidad lingüística de España y de Hispanoamérica.

**2. Las lenguas de España**  
 En España, el castellano es la lengua oficial del Estado español. Sin embargo, es bien conocido que el castellano no es la única lengua española. En la actualidad, coexisten otras lenguas que constituyen un patrimonio lingüístico singularmente rico en ese país. Las lenguas españolas oficialmente reconocidas por los Estatutos de las Comunidades Autónomas son el euskera (País Vasco y Navarra), el gallego (Galicia) y el catalán (Cataluña, Islas Baleares y Valencia en donde se le denomina como lengua valenciana). [...]

**3. Diversidad lingüística de Hispanoamérica**  
 El español es hoy por hoy la lengua más difundida y extensa del continente americano y, lógicamente, el principal vehículo de comunicación social en Hispanoamérica. También es conocido el hecho de que en estos países, desde México hasta Argentina, se hablan numerosas lenguas que ya se hablaban antes de la llegada de los españoles y los portugueses. Algunas lenguas han desaparecido, otras todavía se hablan y siguen vivas. [...] Entre las lenguas más habladas destacan el maya, el náhuatl, el quiché, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche (o araucano). En el siguiente cuadro podemos ver un número aproximado de hablantes de las lenguas indígenas más importantes en Hispanoamérica.  
 [...] El siguiente mapa nos muestra áreas de distribución de las lenguas amerindias más habladas en Latinoamérica, a principios del siglo XXI:  
 [...]

El término **indígena** se refiere a la población autóctona de un país. El término **amerindio** se refiere a los indígenas de América.

Fonte: Silva, Martins; Mesquita, 2015, livro 1, p.42

A atividade da figura 1, ao apresentar ao aluno dos anos finais do ensino fundamental, as línguas naturais como históricas e socialmente constituídas, atende ao proposto pelo Edital de convocação 02/2015 que estabelece que o papel do componente curricular língua estrangeira, no processo de formação cidadã dos educandos, deve ser compreendido “a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou de mera veiculação de informações” Edital de convocação 02/2015, p. 49).

No entanto, os fenômenos variáveis abordados pela coleção *Entre Líneas*, em sua maioria, são apresentados ao aluno como se os falantes das variedades americanas da língua espanhola usassem, em suas respectivas regiões, uma única variedade (Cf. figura 2).

<sup>1</sup> Perguntas da atividade de pré-leitura: 1) Las personalidades de las páginas anteriores son de países que tienen el español como lengua oficial. ¿Qué significa el concepto de lengua oficial?; 2) Conoces algún lugar dónde hay más de una lengua oficial?; 3) Antes de la llegada de los españoles y de los portugueses a América, los habitantes de nuestro continente hablaban diferentes lenguas. ¿Crees que todavía existen algunas de ellas? Justifícalo.

**Figura 2:** quadro explicativo

La diferenciación entre la pronunciación de las letras **c** y **z** y de la letra **s** ocurre porque en la primera grabación se utiliza la variedad lingüística del centro y del norte de España, es decir, la pronunciación interdental [que se representa por el sonido /θ/]. En Hispanoamérica no se hace esa diferenciación, de ahí que todos estos fonemas se pronuncian como si fueran escritos con **s** (que se representa por el sonido /s/). Así, en la segunda grabación se pronuncia de la misma manera la **c** de **cocina**, la **z** de **quizá** y la **s** de **sitio**.

Fonte: Silva, Martins; Mesquita, 2015, livro 1, p.116

A coleção traz um excerto do livro *Chat, Natacha Chat* do argentino Luis Pascetti (2012 *apud* Mesquita; Martins; Silva, 2015) no LD do 8º ano e propõe ao aluno que identifique as formas verbais correspondentes ao fenômeno do voseo completo<sup>1</sup> e em seguida solicita ao aluno que reescreva as formas verbais, conjugando-as no pronome *tú*. Esta abordagem dada ao fenômeno do voseo pode levar o aluno a considerar que as formas verbais correspondentes ao pronome *vos* são incorretas, por isso ele precisa reescrevê-las. Outro aspecto é a discrepância entre essa abordagem no livro do aluno e o que é dito pelas autoras da coleção no manual do professor.

O esclarecimento sobre a variedade da amostra utilizada em determinada tarefa se faz geralmente por meio da contextualização das condições de produção dos textos, que geralmente aparecem nas instruções ou caixas explicativas, que tratam de localizar o estudante sobre o lugar da publicação e, em muitos casos, o público a que se destina.” (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015, MP, p. 219).<sup>2</sup>

A apresentação de textos e atividades que facilitem ao aluno a compreensão de que a heterogeneidade é uma propriedade estrutural das línguas naturais é uma orientação comum a todos os documentos reguladores do ensino de línguas no Brasil. Além disso, o histórico pertencimento do voseo à norma de prestígio argentina e dos vínculos deste fenômeno com o sentimento de argentinidade: “o voseo argentino é simplesmente a forma geral e normal de 'tuteo' do argentino coloquial e, como tal, é marca de 'argentinidade' e de familiaridade argentina também no nível da norma culta”<sup>3</sup> (Coseriu, 1990, p. 53) caracteriza o fenômeno como um traço identitário da norma de prestígio argentina. Aspecto que poderia ter sido abordado pela atividade, facultando ao aluno do ensino fundamental uma primeira aproximação dos vínculos entre variação linguística e identidade cultural.

Destarte, observamos que a coleção *Entre Líneas* aborda o pluricentrismo das normas de prestígio da língua espanhola no livro do aluno, tendo a norma-padrão madrilenha como referência (Pontes; Nobre, 2018) posto que dos 112 textos

<sup>1</sup> No estudo de Calderón Campos (2010), o autor apresenta três tipos de voseo: (i) voseo pronominal - uso do pronome *vos* com formas verbais próprias do pronome *tú*. Ex: *vos vivés*; (ii) voseo verbal - uso do pronome *tú* com formas verbais da segunda pessoa do plural. Ex: *tú vivís* e (iii) voseo completo - uso do pronome *vos* com formas verbais próprias da segunda pessoa do plural. Ex: *vos salís*.

<sup>2</sup> Citação original: “La aclaración sobre la variedad de la muestra que se utiliza en determinada tarea se da generalmente por medio de la contextualización de las condiciones de producción de los textos, que generalmente aparece en las instrucciones o consignas, que tratan de ubicar al estudiante sobre el lugar de la publicación y, en muchos casos, el público al que se destina”. (SILVA, MARTINS; MESQUITA, 2015, MP, p. 219).

<sup>3</sup> Citação original: “El voseo argentino es simplemente la forma general y normal del 'tuteo' del argentino coloquial y, como tal, marca de 'argentinidad' y de familiaridad argentina también en el nivel de la norma culta”. (COSERIU, 1990, p. 53).



autênticos contemplados na coleção, 34 são representativos desta variedade e os 78 restantes divididos entre os 19 países americanos que tem o espanhol como língua oficial. A presença de questões que solicitam ao aluno que reescreva enunciados, produzidos por escritores argentinos, na norma-padrão madrilenha, é outra evidência de que a coleção escolhe esta norma como modelo de língua para o ensino de ELE a brasileiros. Na próxima seção, analisaremos a abordagem dada a variação linguística nas orientações teórico-metodológicas presentes no manual do professor.

#### 4.2 Variação linguística nas orientações teórico-metodológicas.

Na seção sobre variação linguística presente nas orientações teórico-metodológicas do manual do professor, a coleção *Entre líneas* informa ao professor que

A coleção mostra a variação sem simplificações ou reduções. É o caso da apresentação dos pronomes de tratamento tú/vos/usted, já na unidade 1 do livro do 6º ano, quando o uso do vos como pronome de tratamento informal se explica como variedade regional amplamente utilizada em diversos países sul-americanos [...] e não restrita a um só país específico"<sup>1</sup> (Silva, Martins; Mesquita, 2015, p. 219).

Como visto na seção anterior, na atividade de análise linguística/semiótica proposta aos alunos do 8º ano, a variante vos, presente em um texto literário do escritor argentino Luis Pescetti, foi objeto de reescrita. Além disso, contrariando o transcrito na citação anterior, os quadros com informação sobre a variação diatópica do voseo, no livro do aluno, classificam o fenômeno como uma variável regional, quando as pesquisas sociolinguísticas (LIPSKI, 1996) apontam o uso quase generalizado do pronome vos, substituindo o pronome tú na fala espontânea dos hispano-americanos dos países da América Central.

Outro descompasso entre o que é dito na seção sobre variação linguística e o tratamento dado aos fenômenos variáveis da língua espanhola no livro do aluno, foi por nós observado na abordagem dada pela coleção *Entre Líneas* aos fenômenos do ceceo e do seseo. O livro do 6º ano traz um quadro, ilustrado na figura 3, que descreve o espanhol falado na Espanha, como se nesse país só existisse a pronúncia interdental /θ/, característica da norma-padrão madrilenha, omitindo o uso da pronúncia alveolar /s/ em comunidades de fala espanholas, como o Oeste/ sul de Extremadura; centro/ oeste da Andaluzia; sul/ sudeste de Murcia e Canarias (Andión e Diego, 2019).

**Figura 3:** Quadro explicativo sobre os fenômenos do ceceo e do seseo

La diferenciación entre la pronunciación de las letras **c** y **z** y de la letra **s** ocurre porque en la primera grabación se utiliza la variedad lingüística del centro y del norte de España, es decir, la pronunciación interdental [ que se representa por el sonido /θ/ ]. En Hispanoamérica no se hace esa diferenciación, de ahí que todos estos fonemas se pronuncian como si fueran escritos con **s** ( que se representa por el sonido /s/ ). Así, en la segunda grabación se pronuncia de la misma manera la **c** de **cocina**, la **z** de **quizá** y la **s** de **sitio**.

Fonte: Silva; Martins; Mesquita, 2015, livro 1, p.116

<sup>1</sup> Citação original: "la colección trata de mostrar la variación sin simplificaciones o reducciones. Es el caso, por ejemplo, de la presentación de los pronombres de tratamiento tú/vos/usted, ya en la unidad 1 del libro del 6º año, cuando el uso de vos en tanto pronombre de tratamiento informal se explica como variedad regional ampliamente utilizada en diversos países sudamericanos [...] y no restringida a un solo país específico " (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 219).

Como visto na seção 1 do presente artigo, o fenômeno do seseo, isto é, a neutralização entre os fonemas /s/ e /θ/, é um dos traços unificadores das variedades de prestígio da língua espanhola usadas no continente americano. A omissão dessa informação, seguida da ausência de indicações de livros, sites, revistas, filmes e/ou músicas sobre o tema, não reflete dois dos critérios avaliativos do manual do professor do edital de convocação 02/2015:

26. Referências suplementares (sites de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante, no cd em áudio e na mídia que compõe/integra a coleção [...] e 30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados as comunidades que se expressam por meio dessa língua" (BRASIL, 2015, p. 51).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A partir de nossa primeira pergunta de pesquisa, observamos que o tratamento dado ao pluricentrismo normativo da língua espanhola pela coleção *Entre Líneas* está mais alinhado às orientações dadas pelo plano curricular do Instituto Cervantes, que preconiza a escolha de uma norma ou modelo de língua para ser ensinado aos estudantes de ELE, do que ao preconizado pelos documentos oficiais da Educação básica no Brasil, que orientam que os materiais didáticos proponham reflexões sobre o fenômeno da variação linguística como uma propriedade estrutural, tanto na língua materna dos estudantes quanto nas línguas estrangeiras, enfatizando reflexões sobre como as variantes de variedades estigmatizadas marcam seus falantes ao ponto de “excluí-los de certos bens materiais e culturais” (BRASIL, 1998b, p. 47).

A abordagem dada ao ensino da variante *vos*, que foi objeto de reescrita em atividades propostas no livro do oitavo ano da coleção *Entre Líneas*, foi a que mais se distanciou das orientações dadas pelos documentos oficiais brasileiros para o ensino da variação linguística.

No que concerne à nossa segunda pergunta de pesquisa, o tratamento dado ao conteúdo variação linguística nas orientações teórico-metodológicas, a coleção *Entre Líneas* não atendeu a dois critérios eliminatórios, específicos da avaliação do manual do professor, presentes no edital de convocação 02/2015. Além disso, a coleção não propõe atividades e/ou quadros que oportunizassem, ao professor de ELE, a possibilidade de conscientizar seus alunos da existência da variação na língua espanhola, partindo de exemplos de variação linguística do português brasileiro, como orientam os PCN-LE (1998b), embora esteja presente na seção sobre variação linguística do manual do professor a afirmação: “a importância de conscientizar o estudante acerca da existência da ‘variedade’ tanto na língua estrangeira que está aprendendo como em sua própria língua, como consta nos PCN-LE”<sup>1</sup> (Silva, Martins; Mesquita, 2015, p. 219, tradução nossa).

Considerando a centralidade que o LD ainda assume na rede pública regular de ensino brasileira (CORACINE, 2011), entendemos que a falta de suporte didático para o trabalho em sala de aula com os fenômenos variáveis da língua espanhola

<sup>1</sup> Citação original: “está la importancia de concienciar al estudiante acerca de la existencia de la ‘variedad’ tanto en la lengua extranjera como en su lengua propia, como consta en los PCN-LE (Silva, Martins; Mesquita, 2015, p. 219.)”

nos LD de ELE, editados e produzidos no Brasil por autores brasileiros formados em nosso país, dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem o pluricentrismo normativo da língua espanhola.

Por último, é preciso, ainda, levar em consideração que os LD analisados, de um modo geral, apresentam: (i) poucas sugestões de filmes, músicas e leituras que contribuam para que estudantes e professores compreendam a variação linguística como uma propriedade estrutural das línguas naturais e (ii) exercícios que induzem o aprendiz a considerar as variantes identitárias hispano-americanas como incorretas.

## REFERÊNCIAS

ALEZA IZQUIERDO, M. Fonética y fonología: segunda parte *In*: ALEZA IZQUIERDO, M.; INGUITA ULTRILLA, J.M. (coord.) **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010, p. 60- 92.

ANDIÓN HERRERO, M. A. **Variedades del español de América: una lengua, diecinueve países**. Brasília. Embajada de España, Consejería de Educación, 2004

ANDIÓN HERRERO, M. A; DIEGO, C.C. de. Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como Le/L<sub>2</sub>: Dele, Siele y Celu. **Revista de lingüística teórica y aplicada**. Concepción, v.57, nº 1, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832019000100013](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832019000100013)>. Acesso em: 26 jul. 2023

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BELL, A. Language style as Audience Design. *In*: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (Orgs) **Sociolinguistics: a reader**. New York: Macmillan Education, 1997.

BLAS ARROYO, J. L. **Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social**. Madri: Ediciones Cátedra, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: secretaria de educação fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

BRASIL, Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em:< Edital PNLD 2017 - Portal do FNDE> Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL, J. de Oliveira. **As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol PNLD (2012-2018): uma análise sociolingüística**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BRAVO GARCÍA, E. **El español internacional: conceptos, contextos y aplicaciones**. Madri: Arco Libros, 2008.

COAN, M.; PONTES, V. Variedades Linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Trama**, v. 9, n. 18, p. 179–191, 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252/0>>. Acesso em: 02 de mai. de 2023

CORACINI, M. J. O processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. *In*: CORACINI, M. J (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: São Paulo. Editora Pontes, 2011.

COSERIU, E. El español de América y la unidad del idioma. *In*: SIMPÓSIO DE FILOLOGIA IBEROAMERICANA, 1., 1990, Sevilha. **Separata** [...]. Sevilla: 1990, p.43- 75.

DEL VALLE, J. La lengua ¿patria común? Política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico. **Estudios lingüísticos**, n. 7, p. 291-316, 2005. Disponível em: <<https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jos-del-valle-la-lengua-patria-com-n-pol-tica-ling-stica-pol-tica-exterior.php>>. Acesso em 16 fev. de 2023.

FANJUL, A. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos da vida política da língua espanhola. *In*: XOÁN, L; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, Parábola, 2011. p. 299-331.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. **El español de América**. Madrid: Editora Mapfre, 1992.

FREITAS, A.F. **A abordagem da variação linguística nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNL 2017**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

HERRERO, M. A. A.; BÜRMANN, M. G. Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *In*: Congreso internacional de didáctica del español como lengua extranjera del instituto cervantes de Budapest, 1., 2013, Budapeste. **Actas** [...]. Budapeste: Instituto Cervantes, 2013. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/budapest\\_2013.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm)>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52.2, p. 385 – 408., 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/LXsHGJzsgfSywqmrX4FzrMj/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LIPSKI, J. M. **El español de América**. Madri: Cátedra, 1996.

LOPE BLANCH, J. M. La norma lingüística hispánica. *In*: Congreso internacional de la lengua española, 2. **Mesa redonda** [...] Valladolid: 2001. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica/lope\\_j.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm)>. Acesso em: 30 abr. de 2023.

MESQUITA, A.B.; MARTINS, L.; SILVA, R. **Entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: XOÁN, L; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

MORENO DE ALBA, J.G. **Introducción al español americano**. Madri: ArcoLibros, 2007.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Madri: ArcoLibros, 2000.

MORENO- FERNÁNDEZ, F. **La lengua en su geografía**. Madrid: Arcolibros, 2010.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. Dialectología. In: **The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching**. 1. ed. Nova York: Routledge, 2018, p. 377-390. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/339296444\\_Dialectologia\\_Dialectology](https://www.researchgate.net/publication/339296444_Dialectologia_Dialectology)>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PONTES, V. O.; NOBRE, J. L. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em linguística aplicada.**, v.18, nº1, p.39- 64, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2478/1764>>. Acesso em: 25 de abr. de 2023.

PONTES, V. O.; NOBRE, J. L. As variedades linguísticas hispano-americanas no livro didático: Formación en español: lengua y cultura. **(Con)textos lingüísticos**, v.11. n. 18, p.129-143, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/15074>>. Acesso em: 04 de mar. de 2023.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington- DC: Georgetown University Press, 2001.

UGARTERMENDÍA, C. M. Os-vuestro-vosotros-vos: uso e desuso das variantes ibéricas do espanhol nas traduções latino-americanas dos textos clássicos. **Revista Translation**, Porto Alegre, n. 9, p. 21-28, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/54696>>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].