



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

VALDELÚCIA DOS SANTOS FRAZÃO

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA:
Possíveis horizontes no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

JOÃO PESSOA

2017

VALDELÚCIA DOS SANTOS FRAZÃO

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA:

Possíveis horizontes no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguística e Ensino

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

João Pessoa

2017

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F848v	Frazão, Valdelúcia dos Santos. A variação linguística no ensino da língua espanhola: possíveis horizontes no ensino técnico integrado ao médio (ETIM) / Valdelúcia dos Santos Frazão. - João Pessoa, 2017. 85 f. : il. Orientador: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA/MPLE 1. Linguística. 2. Variação linguística. 3. Língua espanhola. 4. Ensino técnico integrado ao médio. I. Título. UFPB/BC CDU - 81'282(043)
-------	---

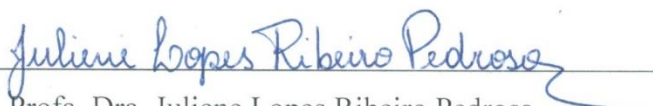
VALDELÚCIA DOS SANTOS FRAZÃO

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA:
Possíveis horizontes no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)

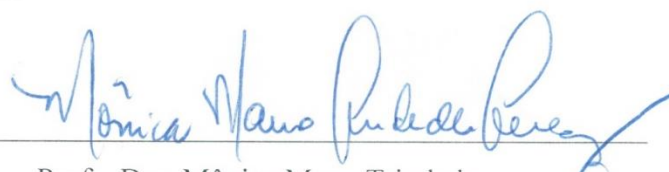
Dissertação de Mestrado Profissional – aprovado como requisito para o grau mestre no
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba

Data da Aprovação: 09 / 06 / 2017

Banca Examinadora



Prof. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Presidente da Banca Examinadora)



Prof. Dra. Mônica Mano Trindade
(Examinadora MPLE)

Prof. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Examinadora Externa - DLCV)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Rafael e Rafaela, pelo intento suave e inocente de compreender tanto a minha ausência no espaço familiar durante as aulas do mestrado como o isolamento durante a escrita desta dissertação.

Ao meu esposo Vamberto, que sempre me deu asas para voar em busca daquilo que acredito ser o melhor para nossa família, para minha formação e por consequência, para o nosso país.

Ao meu pai, *in memoria*, José Clementino e à minha mãe Teresa, que, juntos, me ensinaram que os estudos são o melhor caminho para as grandes mudanças.

Aos meus irmãos, que sempre me fizeram crer que sou capaz de subir, a cada dia, mais um degrau do conhecimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Juliene Pedrosa, por toda a sua dedicação, paciência e delicadeza que teve ao me conduzir neste trabalho.

À Profa. Maria Mercedes Cavalcanti (Pepita), que me inspirou em atuar na docência e me ensinou a recriar na sala de aula um cenário de alegria e movimento.

Aos meus alunos que foram o motivo maior pelo qual iniciei esta pós-graduação, em busca de novos olhares para o ensino de línguas.

A cada um dos professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, pelo zelo e visível dedicação ao ministrar as nossas aulas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida, a saúde e a inquietação da busca pelo saber.

Ao meu pai, *in memoria*, José Clementino, que foi a primeira pessoa a me presentear com um livro: pedia que o livreiro entrasse e se acomodasse, depois, que minha mãe chamasse os filhos para que escolhessem o livro que gostassem mais.

À minha mãe, que ensinou incansavelmente aos meus irmãos e a mim que estudar nos traria dignidade e crescimento; que, juntamente com o meu pai, sempre me apoiou nos cuidados e educação dos meus filhos, enquanto eu estava ocupada no trabalho, na minha graduação, especialização e mestrado.

Ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, colaborando e me erguendo quando eu fiquei exausta nos dias, noites e madrugadas que precisei fazer as atividades do mestrado ao mesmo tempo em que preparava aulas, atividades, corrigia as provas dos meus alunos e cuidava da nossa família.

A todos os meus irmãos, pelo valor que reconhecem ter os estudos em nossas vidas, especialmente Valdineide, que se manteve sempre muito perto de mim desde a seleção do mestrado até a produção desta pesquisa, contribuindo, dando ideias, tirando algumas das minhas dúvidas e me incentivando.

Aos familiares mais próximos que estiveram comigo, incentivando-me, pensando positivo quando eu precisei viver esse turbilhão de tarefas: sogra, tias, tios, sobrinhos, primos e cunhados.

À Profa. Dra. Juliene Pedrosa, minha orientadora, exemplo de dedicação ao que faz, que desde o início manteve um olhar cuidadoso em suas orientações para a minha pesquisa, respondia a todas as minhas dúvidas em tempo hábil e se manteve como amiga e desejosa do sucesso deste trabalho.

À Profa. Dra. Anna Berenice Peres Martorelli, minha professora e doce amiga que colaborou diretamente e gentilmente com as minhas leituras voltadas para a docência.

A todos os professores do MPLE, pelo empenho no programa, escolha de conteúdos e atividades, dedicação em trabalhar aos sábados e o bom relacionamento com todos da turma.

À professora Detinha Diogo, *in memoria*, que plantou em meu coração, a semente do ensino, da educação e me ensinou a ser criativa, participativa, a buscar o novo e me expressar através das diversas linguagens propostas com “luz e encanto” em sala e fora dela, no Colégio Nossa Senhora da Luz na cidade de Guarabira.

A toda a equipe da coordenação e servidores do MPLE, pelo empenho em esclarecer dúvidas, manter-nos informados e atualizados sobre o nosso calendário, eventos em nossa área, avisos sobre local de aula, entre outras demandas também importantes.

Aos meus amigos de turma, especialmente aos que formaram equipe comigo em muitas das atividades durante o mestrado e aos que estavam sempre online para trocarmos ideias e experiências.

A todos os alunos que participaram da pesquisa, sem eles, este trabalho não seria possível.

Aos colegas de trabalho que me incentivaram e colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado com mais dedicação e qualidade, em particular ao professor Evandislau Moura de língua espanhola e à professora Anna Líbia de língua inglesa.

Transformação

Cheiro de Rosas...

Estrelas no ar...

Amigos que cantam

Na luz a mesclar

Vozes diversas

Ao som que encandeia

Destrói preconceitos

Faz enredo soar

Palavra suspensa

Pelo paladar

Na real?

Despeja na língua

Dizer popular

Na pragmática

Consagra o padrão

Em seu linguajar

Menino que chega

Em sala de aula

Pra estudar

Sai diferente

Sai cantarolando

E botando pra fora

Os versos que passa a criar

E vamos lá!

Ganha talento

E língua estrangeira

Ele quer estudar

Depois de algum tempo

Começa a espanholizar

A francesar

A inglesar

Fica tão língua solta

Que até nova língua

É capaz de criar

(Valdelúcia dos Santos Frazão)

RESUMO

O presente estudo inicialmente foi dedicado às questões diagnósticas: Dentre as variedades dialetais do espanhol, há alguma que você considera estigmatizada entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira (ELE)? Como estudar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal? Para responder a estas questões, fizemos uma enquete via perfil da disciplina no *facebook*, identificada por *Lengua Española*, com os estudantes. Questões estas que foram base para a elaboração de sequências didáticas voltadas para o trabalho com variantes linguísticas no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE) a alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB). O objetivo geral do nosso trabalho visa implementar, através do ensino da língua espanhola, a reflexão sobre a língua e a conscientização de que todas as variedades dialetais são legítimas. Para tal fim, utilizamos o aparato teórico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006; LABOV [1972] 2008; HERRERO, 2004; HORA, 2011 dentre outros), para discutir os processos variáveis com suas respectivas variantes e o status que possuem. Refletimos também sobre o ensino de ELE em uma perspectiva da variação linguística (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2009; PONTE, 2010; LASECA, 2017). A metodologia empregada neste trabalho envolveu aula expositiva e dialogada; pesquisa; atividade diagnóstica e avaliativa. Constatamos, ao final da prática, que os alunos se tornaram mais reflexivos e conscientes de que todas as variedades dialetais são legítimas e que devem ser trabalhadas no ensino de ELE.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM); Variação Linguística; Ensino; Língua Espanhola.

RESUMEN

Este estudio fue inicialmente dedicado a las preguntas diagnósticas: Entre las variedades dialectales del español, ¿hay alguna que consideras estigmatizada entre los hablantes y / o estudiantes del español como lengua extranjera (ELE)? ¿Cómo estudiar español eliminando los prejuicios y no delimitando su pluralidad dialectal? Para responder a estas preguntas, hicimos una encuesta a través del perfil de la disciplina en *facebook*, identificado por Lengua Española, a los estudiantes. Estas cuestiones, han sido la base para la elaboración de secuencias didácticas asociadas a las variantes lingüísticas en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes de la Enseñanza Media Técnica (ETIM) del *Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB)*. Nuestro trabajo, tiene como objetivo general, desarrollar a través de la enseñanza de la lengua española, la reflexión sobre el lenguaje y la conciencia de que todas las variedades dialectales son legítimas. Para este fin, usamos el aparato teórico de la Sociolingüística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006; LABOV [1972] 2008; HERRERO, 2004; HORA, 2011 entre otros), para discutir los procesos variables con sus respectivas variantes y / o status que tienen. Reflexionamos también sobre la enseñanza del ELE en una perspectiva de la variación lingüística (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2009, PONTE, 2010; LASECA, 2017). La metodología utilizada en este estudio englobó clase expositiva y dialógica; la investigación; tarea diagnóstica y evaluativa. Observamos, al final de la práctica, que los estudiantes se volvieron más reflexivos y conscientes de todas las variedades dialectales son legítimas y que deben ser trabajadas en la enseñanza del ELE.

DESCRIPTORES: Enseñanza Media Técnica (ETIM); Variación Lingüística; Enseñanza; Lengua Española.

LISTA DE ABREVIATURAS

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

ELE – Espanhol como língua estrangeira

LE – Língua estrangeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Variação Linguística e Ensino do Espanhol.....	14
2.2 O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: um olhar para os documentos oficiais.....	20
3 ENCADEANDO ETAPAS E CONQUISTANDO SABERES: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	26
3.1 Locus e sujeitos da pesquisa.....	26
3.2 Aplicação do Trabalho com a Variação	28
4 ELIMINANDO PRECONCEITOS ATRAVÉS DA PLURALIDADE DIALETAL DO ESPANHOL: ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES.....	32
4.1 Análise do diagnóstico.....	32
4.2 Análise das sequências de atividades.....	36
4.2.1 Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções.....	36
4.2.2 Trabalhando as Variantes <i>tú</i> e <i>vos</i> através de texto teatral.....	41
4.2.3 Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos.....	45
4.2.4 Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICES.....	59
ANEXOS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Com o atual processo de globalização, internacionalização das instituições de educação, explosão das novas tecnologias e amplo acesso às redes sociais, os estudantes são conduzidos, cada vez mais, a buscarem uma aprendizagem efetiva no idioma escolhido ou a ele imposto pela instituição educacional.

O diálogo dos estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) - sujeitos partícipes da nossa pesquisa -, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - *locus* -, com este mundo em constante movimento faz parte de uma realidade tão comum e simples, que a aprendizagem de línguas estrangeiras soa cada vez mais como um toque do cotidiano. Logo, a aceitação da língua estrangeira entre este público é fio condutor para as diversas aplicações metodológicas, sejam quantas possamos planejar, para gerar ensino de qualidade e conhecimento efetivo. Por isso, pensamos em oferecer propostas que visem ao ensino de variedades dialetais e as variantes que as compõem, a fim de criar uma consciência de que todas e quaisquer uma delas é autêntica, fazendo parte profundamente da cultura e da trajetória do indivíduo.

Nessa acepção, levantamos a seguinte questão norteadora: Como ensinar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal?

Em suma, outras diversas questões advindas de inquietações acerca do ensino de espanhol no entorno das variedades dialetais poderiam ser levantadas e respostas inúmeras e diferentes poderiam ser dadas.

Na atual redação da LDB, dada pela lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 1996 / Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016), determina no parágrafo 8º que no ensino médio o estudo da língua inglesa será obrigatório, mas que poderão ofertar outras línguas estrangeiras optativas, dando preferência ao espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Acerca de qual variedade ensinar nas aulas de espanhol e qual o aluno deve aprender, as OCEM (2008) lembram que nenhum falante conhece inteiramente todas as variedades existentes; que cada um tem formas de expressão; que, inevitavelmente, muitas vezes, fragmentos de variedades diferentes são ajustados à fala. Reforçam que, ao se expressar, a pessoa se adequa ao que se sente, mas existe um vínculo “natural” de se expressar, uma forma que conhece melhor e à qual se sente mais relacionado. Defendem que esses fatores permeiam a modalidade fundamental de expressar-se em aula ou fora dela. Resguardam, dessa forma, o direito ao aluno de conhecerem outras variantes e por isto indicam que oportunizar a

aproximação a elas derruba estereótipos e preconceitos e para isto é necessário que se gere as condições para que os alunos possam fazer a sua escolha pela variante que mais lhe convier.

Nessa mesma linha, observamos a necessidade de um trabalho de conscientização para que se combata o preconceito linguístico. Percebemos que apenas o livro didático não é o suficiente para que a variação linguística no Ensino da Língua Espanhola esteja presente no ETIM e, por isso, tentamos oportunizar o acesso dos alunos às variedades dialetais a partir de sequências de atividades. Para tanto, delimitamos como objetivo geral implementar, através do ensino da língua espanhola, a reflexão sobre a língua e a conscientização de que todas as variedades dialetais são legítimas.

Como objetivos específicos temos: Estimular a compreensão auditiva a partir da diversidade linguística, observando, identificando e refletindo sobre as diversas formas de realizações de /s/ em coda → [s] ~ [0] ~ [h]; /l/ em onset → [j] ~ [dʝ] ~ [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʝ]; e /s/ em onset → [s] ~ [θ], através de canções da Argentina, Chile e Espanha; Promover o reconhecimento de uso das variedades linguísticas “tú” e “vos” através da expressão escrita e oral do texto teatral, desenvolvido por meio do trabalho em equipe; Estimular um olhar consciente à diversidade linguística, visando também à eliminação do preconceito linguístico a partir da variável /s/ na posição de coda; Consolidar a compreensão e reflexão da variação linguística no ensino da língua espanhola fazendo uso da construção de conhecimentos de variação linguística adquiridos durante toda a disciplina no nível fonológico (/l/, /s/ em onset e /s/ em coda), morfossintático (*vosotros* ~ *ustedes*, *tú* ~ *vos*) e lexical¹ (*coger* ~ *agarrar* ~ *tomar* / *pegar*) entre outros termos, com o apoio de temas do cotidiano.

Empregamos uma metodologia com base em aulas expositivas e dialogadas; pesquisa; atividade diagnóstica e avaliativa.

Assim, esperamos que, por intermédio dos dados e resultados, possamos contribuir na construção de possíveis horizontes no ensino da língua espanhola com enfoque na variação linguística, em especial, para alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) dos Institutos Federais do Brasil.

Nosso trabalho está estruturado em cinco capítulos entre os quais, consideramos como primeiro esta introdução. Na Fundamentação Teórica, segundo capítulo, reunimos alguns teóricos para uma breve abordagem sobre a concepção social da língua, especificamente, sobre a Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG,

¹ É importante salientar que outras variáveis foram trabalhadas além das mencionadas/focalizadas nas sequências descritas, a exemplo das lexicais exemplificadas.

[1968] 2006; LABOV [1972] 2008; HERRERO, 2004; HORA, 2011 dentre outros). Discutiremos também sobre a importância de se tratar a variação linguística em sala de aula, direcionando nosso foco para o ensino do espanhol como língua estrangeira (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2009; PONTE, 2010; LASECA, 2017). Na sequência, lançaremos um olhar sobre os documentos oficiais e as orientações que norteiam aos professores em sua atuação no ensino, em especial, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva sociolinguística, principalmente do espanhol (BRASIL, 1942; 1996; 1997; 1998; 2000; 2002; 2005; 2008; 2016; 2017).

No capítulo três, Encadeando Etapas e Conquistando Saberes: Variação Linguística nas Aulas de Língua Espanhola, descrevemos as enquetes e as sequências de atividades que se configuram como uma proposta de trabalho sobre a variação linguística e suas aplicações nas aulas de língua espanhola. Dada a importância que tem a variação linguística no campo do ensino de línguas, apresentamos aplicações práticas no entorno dessa realidade constitutiva na língua espanhola como língua estrangeira, disciplina implantada como optativa no IFPB.

No capítulo quatro, Eliminando Preconceitos Através da Pluralidade Dialetal do Espanhol: Análise das Sequências de Atividades, analisamos as sequências didáticas executadas com quatro grupos de alunos do ETIM, no IFPB. Durante as respectivas atividades, os alunos cursavam o fim do 1º, o fim do 2º, o fim do 3º e o fim do 4º semestre. Na análise, contemplaremos o olhar dos alunos a respeito das variantes linguística trabalhadas e sobre o preconceito linguístico.

Seguem, por fim, as considerações finais sobre este trabalho, que se configuram como o último capítulo, e as referências utilizadas como base e os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na seção 2.1 deste capítulo, vamos reunir alguns teóricos para uma breve abordagem sobre a concepção social da língua, especificamente, sobre a Teoria da Variação e Mudança Linguística. Discutiremos também sobre a importância de se tratar a variação linguística em sala de aula, direcionando nosso foco para o ensino do espanhol como língua estrangeira.

Na sequência, na seção 2.2, lançaremos um olhar sobre os documentos oficiais e as orientações que norteiam aos professores em sua atuação no ensino, em especial, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva sociolinguística, principalmente do espanhol.

2.1 Variação Linguística e Ensino do Espanhol

Saussure torna-se precursor de um estudo mais científico da linguagem, estabelecendo, dessa forma, o estruturalismo. A abordagem estruturalista, segundo Costa (2012, p.115), é forma (estrutura) e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta). O autor acrescenta que, sob esse ponto de vista, esta perspectiva traz o princípio de que “a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma” (COSTA, 2012, p. 115), portanto, entre outras eliminações, ficam ausentes as relações entre língua e sociedade.

No século XX, caminhando por uma concepção social de estudo da língua, Meillet, segundo Calvet (2002, p.13), define a língua como um fato social. Assim como Marr, com uma postura marxista, defende que as línguas traduzem a luta de classes, é dispositivo de poder e é sempre sinalizada pela divisão da sociedade em classes sociais.

Bakhtin traz a ideia de que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN, 1979, p.125). Coelho et al. (2010, p.16) referem-se a Bakhtin como defensor de um enfoque da língua na interação verbal historicamente contextualizada e concluem que a mudança linguística é historicamente motivada pelos diferentes contextos de uso da língua, que acabam conferindo diferentes sentidos à “mesma” palavra.

E é desse bloco de ideias do século XX que prospera a Sociolinguística. Essa área de estudos da linguagem surge oficialmente em um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles - UCLA. Do nascimento da Sociolinguística, participaram diversos estudiosos da

área como Dell Hymes, William Labov e John Fisher, que mais tarde ganharam e se mantiveram em destaque nos estudos direcionados ao laço entre língua e sociedade.

É a partir da publicação dos estudos concretos de Labov ([1972]2008) com a pesquisa sobre a estratificação social do /r/ nas grandes lojas de departamentos nova-iorquinos, que a ideia de relação entre língua e sociedade, que veio desde Meillet², estabelece a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação Linguística.

Sendo assim, Sociolinguística Variacionista, que tem como seu principal representante Labov, é um ramo da linguística que trata exclusivamente dos estudos relativos à ligação entre língua e sociedade, dedicando-se a diversas subdivisões, entre muitas delas, mencionamos a de variação e mudança linguística, política linguística, bilinguismo, atitudes linguísticas e contato linguístico. Interessa-nos, principalmente, os estudos que se ocupam em tratar sobre as implicações da variação linguística no ensino, a fim de que nos auxiliem no trabalho com o ensino da língua espanhola.

A variação linguística é uma ocorrência na língua que leva a diferentes maneiras de falar, considerando oscilações lexicais, morfossintáticas e fonológicas – que trataremos mais adiante – ocorrendo no mesmo contexto e mantendo o mesmo **significado referencial/representacional** (COELHO et al., 2015, p.16. Grifo Nosso). No entanto, há elementos estáveis nas línguas:

(...) a língua é uma estrutura maleável, que apresenta variações, mas há muitos elementos gramaticais, fonéticos e léxicos que são comuns às variedades de uma língua. Nem tudo é variação, havendo um número enorme de elementos comuns que são estáveis. A variação configura-se como um conjunto de elementos diferentes de outro grupo, de outra localidade ou de outro contexto. (CEZARIO e VOTRE, 2002, p.146)

Coelho et al. (2015) ratificam essa ideia ao mencionar que colegas de trabalho, alunos, familiares, vizinhos e amigos são exemplos de diversos grupos de pessoas que falam do mesmo jeito porque falam o mesmo idioma, mas que, ao mesmo tempo, falam de forma distinta, seja pelo sotaque ou pelo uso de vocabulário específico da profissão, da área de trabalho que cada uma delas atua, pelo curso que estudam, pelo grupo social em que estão inseridos, pelo sexo/gênero, idade entre outros fatores. A língua é concomitantemente um **sistema organizado** (já que os falantes se compreendem entre si) e **variável** (motivada por fatores presentes na sociedade e dentro da própria língua).

² “Labov radicaliza Meillet levando a sério até o fim a definição da língua como um fato social, mas a comparação para aqui. Meillet, comparatista de alto nível, trabalhou sobretudo com línguas mortas, enquanto Labov trabalhou continuamente com situações contemporâneas concretas (...)”.(CALVET, 2002, p.33)

Ao falarmos de variação linguística, há a necessidade de esclarecer três dos termos que aparecerão neste estudo: variedade, variável e variantes. Variedade se refere à manifestação da fala de um delimitado grupo, condicionado por alguns traços tais como históricos, sociais e geográficos dos falantes. A partir dos traços históricos, palavras utilizadas em outros tempos não são mais usadas ou foram modificadas pelas pessoas que as usam. Nesse caso, podemos pensar no termo *vuestra merced* que se transformou gradualmente até chegar à forma atual e que conhecemos, *usted*. A partir dos traços sociais, podemos observar a variedade dos adolescentes e a variedade dos idosos, ou ainda, a variedade dos que têm menos acesso à escola, que particularizam, muitas vezes, cada uma dessas classes. E, a partir dos traços geográficos, podemos refletir, por exemplo, sobre a variedade do espanhol de Andaluzia na Espanha ou de Santa Fé na Argentina. Coelho et al. (2015) afirmam que distintos parâmetros podem ser associados para chegar às variedades, tais como a variedade dos pescadores de Florianópolis, das donas de casa no interior do estado de São Paulo e dos jovens *rappers* da cidade do Rio de Janeiro.

Hora (s/a, p.73) explica que o termo dialeto pode ser definido de forma diversa, dependendo da perspectiva que queiramos abordar. Falando em termos regionais, dialeto é o mesmo que falar, e as diferenças encontradas em comunidades com dialetos diferentes não funcionam como empecilho à comunicação. Coelho et al. (2015, p.15) ressalta que na Sociolinguística Variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade e que, neste caso, não se relaciona a uma variedade estigmatizada de uma língua.

Acerca de variável e variante, podemos entender que variável é a forma linguística em que se localiza a variação enquanto que variantes são as formas possíveis de realização da variável. Como exemplo de variável na língua espanhola, podemos observar a palavra *pantalones* (calças), *paz* (paz), *luz* (luz), *voz* (voz), *vas* (vais), *más* (mais), em que focamos o /s/ em coda final (que vamos tratar posteriormente em uma das sequências de atividades), que podem ser pronunciadas como *pantalone* [s], *pantalone* [h] e *pantalone* [O], *paz* [s], *paz* [h] e *paz* [O], *luz* [s], *luz* [h] e *luz* [O], *voz* [s], *voz* [h] *voz* [O], *vas* [s], *vas* [h] *vas* [O], *más* [s], *más* [h] e *más* [O], mantendo o mesmo **significado referencial/representacional**. Dessa forma, a variável é o /s/ em coda e [s], [h] e [O] são as variantes dessa variável.

Como já mencionamos, os processos variáveis podem ocorrer em um dos níveis estruturais da língua: lexical, morfossintático e fonológico. Para melhor compreendermos, trazemos como exemplos no nível lexical, *bebe* ~ *nene* ~ *crio* ~ *chico* ~ *churumbel* ~ *chavo* (bebê); *coger* ~ *agarrar* ~ *tomar* (pegar);

No nível morfossintático, podemos citar o uso das formas o *pretérito indefinido* (forma simples – (yo) *leí*) e *pretérito perfecto compuesto* (forma composta – (yo) *he leído*), que, em geral, no espanhol da Península aparecem como oposições respectivamente de um passado distante e de um passado recente. No entanto, no espanhol da América predomina na fala o uso da forma simples para qualquer situação, com a observação de que em diversas regiões, o uso das duas formas em oposição aparece na escrita formal. Outro exemplo de variação morfossintática é o uso do *voseo* (não standard) x *tuteo* (standard). *Voseo* é o nome dado ao uso do pronome de segunda pessoa *vos* com a equivalência de *tú*, acompanhada de sua conjugação verbal, usado no espanhol da América, mas aqui trataremos especificamente da Argentina e Chile. O *voseo* é de uso comum a todos os estratos sociais da Argentina. Segundo Herrero (2004, p.44), é de uso generalizado embora na Terra do Fogo, por exemplo, sejam utilizados *tú* e *vos*. Quanto ao seu uso no Chile, se distingue do no sentido de que as classes sociais médias e altas, conforme a autora, usam *tú* e as mais baixas, *vos*. O *tuteo* é o emprego tanto de verbo quanto de pronomes na segunda pessoa do singular, *tú*. É usado no espanhol da Península, bem como em diversos países da América, a exemplo do Chile, como mencionamos. Exemplos do uso de *tú* e *vos*: *¿De dónde sos (vos)?/ ¿De dónde eres (tú)?*

E, finalmente no nível fonológico, podemos tomar como exemplo o *seseo* x o *ceceo*: sendo o *seseo* representado pelo uso da variante [s] no espanhol da América e em algumas regiões do espanhol da Península, em particular, no dialeto andaluz, por exemplo: *salida* - [s]alida (saída), *emoción* - emo[s]ión (emoção), *zapato* - [s]apato (sapato); e o *ceceo* pelo uso da variante [θ] no espanhol da península, mas também na zona andaluza, a saber: *salida* - [θ]alida, *emoción* - emo[θ]ión, *zapato* - [θ]apato. Apresentamos também como amostra do nível fonológico a debilidade ou o apagamento do /s/ em posição de coda em lugares como o Chile, Santa Fé na Argentina e Andaluzia na Espanha, a exemplo, de *collares* (colares) realizadas nas variantes *collare*[s], *collare*[h] e *collare*[O]. Ainda com o mesmo item, podemos observar a variação que ocorre com o dígrafo *ll* (/ll/), o qual pode se realizar, por exemplo, nas seguintes variantes: *co*[j]ares, *co*[dj]ares, *co*[dʒ]ares, *co*[ʎ]ares, *co*[ʃ]ares.

No que se refere ao uso de determinadas variantes, Hora (2011, p.19) afirma que os falantes são condicionados por posições ideológicas que dominam as atitudes linguísticas e que, independente de serem atitudes negativas ou positivas, são motivadas pelo processo de padronização nas línguas.

Em diferentes partes do mundo, tem acontecido uma grande quantidade de pesquisas nas últimas décadas, mostrando que as pessoas podem expressar atitudes definidas e consistentes em relação aos falantes que usam estilos

particulares de fala. Sejam atitudes negativas ou positivas, elas são, via de regra, influenciadas pelo processo de padronização nas línguas (...). (HORA, 2011, p.19)

Assim, línguas naturais são aquelas que se estabeleceram pela sociedade e possuem uma configuração instintiva, espontânea, natural; são usadas na comunicação e se manifestam, portanto, de forma heterogênea. Entre outros inúmeros exemplos de línguas naturais, temos o português, o francês e o espanhol, e cada uma delas possui uma variedade padrão ou culta.

A variante padrão ou *standard* é normalmente a variante conservadora e de prestígio. É a ensinada nas escolas e usada pelos livros didáticos (utilizamos como exemplo os manuais de espanhol como língua estrangeira/ELE) ainda que na atualidade haja reflexões bem maiores acerca do lugar que deve ter a variação linguística nos manuais de ensino. Está correlacionada aos que têm maior poder aquisitivo, muito embora, seja importante lembrar que nem todos os que têm maior poder aquisitivo utilizam a variedade culta, assim como os que têm menos poder aquisitivo não estejam isentos do uso dessa variedade. Quanto à variante não padrão, geralmente é estigmatizada e inovadora.

Nesse contexto, o questionamento maior se pauta em que Espanhol ensinar. Essa ainda é a pergunta que permeia as decisões³ do professor de ELE. Segundo Ponte (2010), essa entre outras perguntas fazem parte das reflexões docentes sobre ensinar e aprender outra língua e não havendo respostas descomplicadas e imediatas para solucionar o suposto problema da diversidade no ensino de espanhol no Brasil, ao menos desde os anos 90, circula a ideia de que o ideal é que os alunos aprendam o *español estándar*.

No entanto, a língua anda em direção contrária a essa ideia, ou seja, a língua não é uma estrutura pronta, mas que está propensa a mudanças. A variante padrão ou *standard* e as demais variantes linguísticas coexistem entre os falantes de modo que cada grupo social apresentará características que nos mostrarão diferenças na fala de cada um, no entanto uma variedade não é superior a outra:

(...) todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p.81)

³Ver Estratégias motivacionais para aulas de espanhol de Gretel Eres Fernández e Marília Vasques Callegari (2009, p.48).

Com referência aos manuais de espanhol, Ponte (2010) coloca que, nos últimos anos, o tratamento da variação linguística vem sendo pensado e que, em materiais mais recentes, diferentemente dos anteriores, os autores, que são professores de espanhol, promovem um lugar de mais destaque para a variação dialetal através de músicas, manifestações artísticas e uma gama de certo tipo de *input* voltado diretamente ao desejo de levar o aluno a ver a heterogeneidade na língua que está aprendendo. A autora agrega que, apesar de tudo, o professor ainda percebe que o aluno não alcançou o objetivo de ensino entorno da diversidade linguística, por isto, julga importante considerar o nível de consciência linguística dos alunos e acrescenta que partir da diversidade da língua materna deles pode ser percorrido um caminho significativo para o estudo da heterogeneidade.

O estigma existe intrinsecamente na compreensão da comunidade, que considera que a variante não padrão se afasta do que é determinado como correto, e, por isso, exclui socialmente os que usam tal variante.

Em tal contexto, o prejulgamento de falantes ou dada comunidade pelo uso de uma forma ou formas linguísticas que geralmente se deslocam da variante de prestígio denomina-se de preconceito linguístico. Transgredir a variedade padrão é fator preponderante para a intolerância linguística, fazendo as vítimas serem repreendidas e sofrerem inclusive *bullying*.

Nesse entendimento, Bagno (2007, p. 74-5) esclarece que os preconceitos impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. O autor argumenta que é necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito e que o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma.

No sentido de afastar o preconceito linguístico, os Parâmetros Curriculares realçam as variedades linguísticas como próprias da história e da cultura humana: “É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p.82).

Nesse ínterim, Farias (2015, p.479-480) se alinha às vozes de Spolsky e Shohamy quando consideram que não apenas o Estado (instituições e seus governantes, funcionários, especialistas) lidera as políticas linguísticas, mas, conjuntamente, a sociedade civil intervém significativamente nessas decisões e práticas. A autora acrescenta que se trata do imaginário social como produto de um processo político-cultural-histórico que por séculos foi

incorporando decisões e ações planejadas deliberadamente para selecionar, “estabilizar” e regular as línguas e suas variedades. Agrega, ainda, que para enfraquecer as atitudes preconceituosas e intolerantes perante a diversidade linguística, é preciso que haja políticas linguísticas que assegurem direitos, que atuem nas agências formadoras, a exemplo da escola, que invistam na divulgação de saberes voltados à natureza das línguas e que reforcem como a ausência desse conhecimento pode fortalecer o poder de quem já o detém há séculos.

Nesse sentido, a execução de sequências de atividades relativas à variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), pode ser uma trilha que leve o nosso aluno à “conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito” (BAGNO, 2007, p. 74-5) e a entenderem “que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” e que podem atuar linguística e ideologicamente de forma positiva. (BRASIL, 1998, p.82).

Essa breve discussão sobre a concepção social da língua e uma abordagem sociolinguística de ensino de espanhol farão ponte com o que trataremos na próxima seção. Nela, voltaremos as nossas observações aos documentos oficiais e orientações que dão base para o trabalho docente de língua estrangeira, principalmente, no que se refere ao ensino do espanhol sob uma perspectiva sociolinguística.

2.2 O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: um olhar para os documentos oficiais

As leis educacionais brasileiras apontam para o direito a uma educação de qualidade, por isso conhecer os documentos oficiais que regem a educação nos proporciona o exercício da cidadania.

Foi no decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 que a língua espanhola foi estabelecida pela primeira vez como disciplina obrigatória no ensino médio na 1ª e 2ª séries do ensino clássico e o ensino científico, considerado o segundo ciclo do secundário, momento de reestruturação na educação brasileira que ficou conhecida como Reforma de Capanema, nome atribuído por ocasião de o Ministro Gustavo Capanema ter concebido a reforma. O que se pode observar pelo documento é que o espanhol nesse período possuía uma carga horária reduzida, se comparada às línguas latim, francês e inglês.

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual foi constituída com muitas lacunas. Essa lei indica o Conselho Federal de Educação (CFE) para sugerir sistemas

de ensino médio e, além desse, os conselhos estaduais para relacionarem as disciplinas obrigatórias, conforme Art. 35:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

Assim, o CFE e os conselhos estaduais produzem a nova matriz curricular, de acordo com as realidades locais de cada região. Foi a partir dessa postura da LDB de 1961, que, embora a obrigação de língua estrangeira já não existisse mais, inglês era preferência e francês vinha logo após, enquanto a língua espanhola perdeu mais espaço nos currículos das escolas do Brasil e, segundo Rodrigues (2010, p. 17), voltou a ser discutida somente com a aprovação da Lei 11.161, que entrou em vigor em 05 de agosto de 2005.

A estrutura educacional oficial implantada em 1961 permaneceu até o ano de 1996, quando houve a aprovação de uma nova LDB firmada em uma educação suscitada na liberdade e na solidariedade humana. A nova lei estabelece, no Art. 3º, que o ensino deve ser ministrado com base em doze princípios, dentre eles a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; e o respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Sobre o ensino de línguas nessa nova LDB, o Art. 36, inciso III firma que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, s/p).

Contudo, foi em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referência de possíveis transformações no ensino, que floresceu um novo olhar rumo às línguas estrangeiras. As recomendações indicam que: na aprendizagem de uma língua estrangeira, quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvida e na rapidez com que as metas podem ser atingidas; que o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais, tendo uma carga horária total, por sua vez, também reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Propõe que essas limitações devem ser sanadas e que se estabeleçam objetivos para se garantir metas realistas para o estudante.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) objetivam colaborar para o diálogo entre professor e escola quanto à ação docente. As OCEM (2008, p. 111) propõem para o ensino médio, no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), “o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e escrita como práticas culturais contextualizadas”, na 1ª, 2ª e 3ª série.

A entrada do espanhol como língua estrangeira no ensino brasileiro reúne diversos motivos, entre eles segundo Laseca (2009), estão: o fato de o país fazer fronteira com sete países de língua espanhola, as relações comerciais com hispânicos, o número considerável de nativos hispânicos presentes no Brasil e o fator que mais pesou foi o MERCOSUL, processo de integração regional que teve seu início em 26 de março de 1991, a partir da assinatura do Tratado de Assunção pelos governos do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Os idiomas reconhecidos pelo MERCOSUR são o português, o espanhol e o guarani.

Segundo Rodrigues (2010), a Lei nº 11.161, conhecida como a lei do espanhol, designando em seu Art. 1º que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005), teve seu texto em diálogo com a normativa do Art. 36º, inciso III da LDB de 1996.

Foi nesse período, com o funcionamento da lei do espanhol, que algumas instituições educacionais iniciaram suas sistematizações voltadas para a língua espanhola, assim sendo, o IFPB reuniu uma equipe para a produção de um documento que foi nomeado ‘Termo de opção para língua estrangeira do IFPB’. Este termo tem a função de o aluno manifestar opção por cursar espanhol como segunda língua estrangeira moderna no campus João Pessoa. O documento foi elaborado no ano de 2009, à luz da lei nº 11.161, e trazendo em seu corpo, um formulário de identificação do aluno, seguido de três itens informativos os quais versam sobre horários; permanência no inglês concomitante ao espanhol, caso adéque à sua matriz curricular essa última disciplina como optativa e registro escolar.

O IFPB no ‘Regimento didático dos cursos técnicos integrados’, no capítulo VI, sobre o ensino da língua espanhola, normatiza a disciplina nas mesmas condições presentes nos três itens do ‘Termo de opção para língua estrangeira do IFPB’. Indica ainda: que a abordagem da disciplina se dará através do estudo das quatro competências comunicativas – compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral – e que a matrícula no ELE permanecerá aberta a novos alunos até a quarta semana após o início das aulas, com a finalidade de conter maiores prejuízos no aprendizado do aluno que venha a optar pela disciplina.

A lei do espanhol foi revogada em 22 de setembro de 2016 pela Medida Provisória (MP)746, que foi convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual, entre outras providências, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Na redação da LDB - anterior à Lei 13.415 - no Art. 36, inciso III, como já vimos, firma a inclusão de uma língua estrangeira moderna obrigatória e escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda optativa. Sendo assim, a partir de 05 de agosto de 2005, com a implantação da lei nº 11.161, iniciavam-se os esforços para que todas as escolas brasileiras atendessem à demanda, contratando professores para o ensino do espanhol.

Passados alguns anos, observou-se que o inglês se manteve como língua estrangeira principal para atender à comunidade estudantil, que nem todas as instituições públicas de ensino médio obtiveram profissionais para o ensino do espanhol e que os contratemplos variam de acordo com a realidade de cada espaço escolar, local e social, desde problemas de espaço para as aulas; divulgação da disciplina; evasão do alunado: pela carga horária, por necessidade de trabalhar, por falta de interesse pessoal, choque de horário com outras disciplinas, desistência da escola, aquisição de diploma do ensino médio, entre outros motivos; falta de materiais didáticos e/ou de apoio para a produção e falta de formação continuada para o corpo docente responsável pela língua espanhola nas escolas.

Por outro lado, as instituições que tiveram a possibilidade de cumprir a lei e atender à comunidade estudantil com profissionais da área inclusive minimizar múltiplos contratemplos oportunizaram um ensino do espanhol como língua estrangeira com foco na qualidade, inclusive nas competências propostas pela OCEM.

A atual redação da LDB, dada pela lei 13.415 de 2017, determina no parágrafo 8º que:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 1996).

O texto vigente apresenta, com mais clareza, o que historicamente já se conhece: a língua inglesa se mantém com força total no que tange ao ensino de língua estrangeira no Brasil. Não obstante, conforme realidade observada na última década, a língua espanhola é validada nos currículos de ensino médio brasileiro. No entanto, deixaremos para outro estudo a discussão de qual é o lugar do ensino do espanhol a partir desta nova realidade que a lei

13.415 nos propõe, mantendo neste trabalho o foco para a variação linguística no ensino da língua espanhola.

Nessa perspectiva, no subtítulo “Que fala cabe à escola ensinar”, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) destacam que o preconceito referente às falas dialetais deve ser combatido na escola e que este enfrentamento à intolerância linguística deve fazer parte do objetivo educacional para o respeito à diferença. Colocam a importância do ensino das variedades e dos registros e reforçam que a questão fundamental é o uso eficaz da linguagem.

Os PCN afirmam que, para que haja o alcance da competência comunicativa em línguas, entre outras competências referenciadas, é preciso que o estudante aprenda a distinguir entre as variantes linguísticas, saiba escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar, compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais (BRASIL, 2000, p.28). Acrescenta que para aprender uma língua estrangeira de forma articulada no que diz respeito à competência sociolinguística – entre outras competências citadas na recomendação – é necessário dar dimensão às questões culturais, fazendo com que a aprendizagem se revele como fonte de ampliação dos horizontes culturais.

O material traz ainda as discussões sobre as “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna”, fazendo referência à contextualização sociocultural, “Saber distinguir as variantes linguísticas” e “Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (BRASIL, 2000, p. 32).

Os PCN para o ensino médio destacam alguns procedimentos que dizem respeito à variação linguística relacionados à competência gramatical:

Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da **competência gramatical**, convém ressaltar aqueles que dizem respeito à **variação lingüística**, profundamente relacionados também à competência interativa:

- avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos);
- a partir da observação da variação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;

- aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;
- avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo). (BRASIL, 2002 p. 82)

Acerca de qual variedade ensinar nas aulas de espanhol e qual o aluno deve aprender, as OCEM (2008, p.136) lembram que nenhum falante de nenhuma língua conhece completamente todas as variedades existentes; que cada um tem a “sua” própria forma de expressão e, às vezes, inevitavelmente combina fragmentos de variedades diferentes; que existe um vínculo “natural” de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Defendem que essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se em aula ou fora dela. No entanto, resguarda o direito ao aluno de conhecerem outras variantes, nesse sentido, aponta que devemos criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nessa via, o documento aponta que é preciso criar as condições para que os alunos possam fazer a sua escolha pela variante que mais lhe convier.

Sobre o que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor, a proposta afirma que o estudante não deve ter no livro didático o único *input*:

Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao lingüístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos. (OCEM, 2008, p. 138)

Nesse sentido, sequências de atividades podem ser elaboradas tendo o apoio de diversos textos, teatro, vídeo e produções artísticas específicas para que também sejam *input* além do livro didático, que, geralmente, vem com lacunas no tratamento das variantes linguísticas.

No próximo capítulo, faremos um breve histórico do espanhol no IFPB, trataremos sobre o *locus*, os sujeitos envolvidos nas atividades, a estrutura que envolve o ensino do espanhol no IFPB, a metodologia empregada nas sequências de atividades como também as descreveremos.

3 ENCADEANDO ETAPAS E CONQUISTANDO SABERES: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, relatamos sequências de atividades como uma proposta de trabalho sobre a variação linguística e suas aplicações nas aulas de língua espanhola. Dada a importância que tem a variação linguística no campo do ensino de línguas, apresentamos aplicações práticas no entorno dessa realidade constitutiva do espanhol como língua estrangeira (ELE), disciplina implantada como optativa em uma instituição pública de ensino na cidade de João Pessoa-PB, Brasil.

3.1 *Locus* e sujeitos da pesquisa

Diante de tudo o que já foi apresentado até aqui, nosso trabalho tem como objetivo geral promover, através do ensino da língua espanhola, a reflexão sobre a língua e a conscientização de que todas as variedades dialetais são legítimas.

Os objetivos da atividade de intervenção serão detalhados em cada sequência, mas, de uma forma geral, reforçamos que as atividades têm em comum o trabalho com a variação linguística nos aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos. As variedades que utilizaremos como base para análise são as faladas na Argentina, Chile e Espanha. A escolha dessas variedades do espanhol foi motivada por existirem processos linguísticos variáveis que refletem de forma contundente a distinção e a identidade de cada uma delas.

A metodologia empregada neste trabalho envolveu aula expositiva e dialogada; pesquisa; atividade diagnóstica e avaliativa (1 enquete cada); execução de 4 sequências de atividades. Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, reportamo-nos aos alunos, em algumas falas e diálogos que registramos na análise da sequência de atividades⁴ como Aa, Ab, Ac, Ad, Ae, Af, Ag (aluno a, aluno b, aluno c, aluno d, aluno e, aluno f, aluno g, respectivamente), e nos resultados, como A1, A2, A3, A4, A5, A6 (Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6, respectivamente) e assim por diante, seguido do seu nível de estudo no espanhol 1, 2, 3 e 4 na forma: Espanhol I, Espanhol II, Espanhol III, Espanhol IV.

⁴ Referimo-nos especificamente aqui, à sequência de atividades ‘4.2.4 Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres’.

Os sujeitos da nossa pesquisa são alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Sobre os recursos utilizados, foram computadores pertencentes à instituição de ensino e/ou aos estudantes, como também celulares e *tablets* com aplicativos de gravadores de voz pertencentes aos estudantes com acesso à *Internet*; lousa branca; marcadores para quadro branco; redes sociais: *whatsapp* (*wpp*) e *facebook*.

A instituição a que dedicamos a execução das sequências de atividades é o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* João Pessoa/Jaguaribe. O IFPB - *Campus* João Pessoa foi o primeiro a inserir o Espanhol nos currículos plenos do ensino médio, no ano de 2009. No ano de 2008, após processo seletivo para professor substituto, esse *Campus* contratou, pela primeira vez, docente para a disciplina de Espanhol.

A respeito do processo de admissão dos alunos à disciplina de língua espanhola no IFPB, este se dá com a opção de o aluno cursá-la ou não, aproximadamente após quinze dias do início das aulas das demais disciplinas. A ideia é que os alunos, antes de efetuar matrícula no ELE, com o apoio de seus responsáveis legais, possam verificar seus horários de estudos, evitando, assim, choques de horários com outros componentes curriculares. E sobre a duração da disciplina de ELE, é de 2 anos (4 semestres), sendo 2 horas semanais e 67 horas anuais.

As aulas de língua espanhola no ETIM do IFPB começaram na instituição tendo como abordagem inicial a leitura de diversos gêneros textuais e posteriormente a das quatro competências comunicativas: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral. Nesse sentido, as primeiras turmas eram compostas geralmente de 40 alunos e, posteriormente, com a introdução das quatro habilidades nas aulas, houve um limite de 20 alunos por turma com a meta de possibilitar mais qualidade no ensino aprendizagem do ELE.

Os estudantes são provenientes de João Pessoa e da Grande João Pessoa e sendo o ensino integral, permanecem os dois turnos para que possam executar suas mais diversas atividades voltadas à formação técnica e geral. Sendo assim, aqueles que estudam grande parte das disciplinas gerais e técnicas em um dos turnos, manhã ou tarde, permanecem no Instituto em turno oposto para as aulas de espanhol e educação física, por exemplo.

Os equipamentos, materiais, espaços e apoio de que a instituição dispõe para as aulas de espanhol são caixas de som, computador, lápis para quadro branco, *Internet* a cabo e *wi-fi*, laboratórios de informática (os quais podemos ter acesso através de agendamentos, desde que haja disponibilidade para o uso do ambiente, em razão de que são espaços direcionados às aulas da disciplina de informática), salas de aulas, auditórios, anfiteatro, gráfica, transporte para aula de campo, suporte técnico e de pessoal do quadro efetivo e terceirizado.

Sobre o acervo voltado para a língua espanhola, atualmente a biblioteca do IFPB possui um número maior de livros de espanhol, entre eles, existe a quantidade de 20 exemplares do livro utilizado nas aulas para empréstimo aos alunos. No entanto, consideramos que momentos, atividades de interação e elaboração de materiais que ultrapassem o espaço da sala de aula são ações necessárias no ensino do ELE.

Assim, elaboramos materiais de aula e sequências de atividades, além do livro didático, com foco na diversidade linguística, no intento de o manual não ser o único *input*. Portanto, no próximo item, descreveremos as quatro sequências de atividades realizadas com os sujeitos da nossa pesquisa, alunos do ETIM.

3.2 Aplicação do Trabalho com a Variação

A questão da variação e suas aplicações nas aulas de língua espanhola com alunos do ETIM, apresentadas neste trabalho, são executadas através de sequências de atividades. A variação a qual nos atemos durante as sequências foi a geográfica. A variação geográfica ou diatópica está pautada nas dessemelhanças linguísticas que se espalham nos vários locais onde se fala. Destaca-se, aqui, a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior (OCEM, 2008, p.134). E como já tratamos anteriormente, Bagno (2007) afirma a preocupação de que a intolerância linguística faz parte das atitudes das pessoas e se torna parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo e que é necessário um trabalho de conscientização continuamente para que os mecanismos do preconceito sejam desmitificados.

Nesse sentido, para a execução do trabalho, elaboramos uma atividade diagnóstica direcionada aos grupos de alunos do ETIM, a qual partiu das seguintes perguntas: Dentre as variedades dialetais do espanhol, há alguma que você considera estigmatizada entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira (ELE)? Como estudar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal? Para responder a estas questões, fizemos uma enquete via perfil da disciplina no *facebook*, identificado por *Lengua Española*, aos estudantes.

Seguidamente, demos início às sequências de atividades que abrangeram as quatro competências comunicativas: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral com foco na variação linguística. Nas sequências que propunham gravações de

áudios, as duplas gravaram os áudios e nos enviaram pelo *wpp*, posteriormente, os alunos receberam o nosso *feedback*.

Após cumprimento dessas etapas, realizamos atividade avaliativa das sequências de atividades, utilizando o aplicativo do *wpp* no privado de cada aluno para receber a suas respostas, baseadas nas seguintes questões:

Você acha que esta atividade (responda às três perguntas):

1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?
2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?
3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira?

É de nosso conhecimento⁵ que os alunos com os quais trabalhamos já conheciam algo sobre variação linguística e preconceito linguístico, devido aos saberes advindos de sua vivência de mundo e trazidos no cotidiano escolar, adquiridos em séries anteriores e reforçados em séries atuais nas aulas de língua materna. Porém, para sistematizar esses conhecimentos, tratamos sobre a temática em encontros preliminares à sequência de atividades sobre a diversidade linguística.

Conforme já mencionamos, Ponte (2010) pondera sobre a consideração do nível de consciência linguística dos alunos e adiciona que a diversidade da língua materna deles como pontapé inicial pode levar a um caminho significativo para o estudo da heterogeneidade.

Nessa continuidade, realizamos inicialmente uma aula expositiva e dialogada, abordando a variação linguística a partir da língua materna, seguida de uma explanação da língua espanhola e os possíveis estigmas presentes na comunidade de fala. Posteriormente, ao promover cada sequência, voltamos a falar sobre a temática, desta vez mais direcionada a cada sequência de atividade proposta.

O propósito inicial das sequências de atividades era o de alcançar quatro turmas de alunos que se encontravam matriculados e frequentando as aulas de língua espanhola I, II, III e IV. No entanto, um dos grandes desafios que enfrentamos na rotina do

⁵ Podemos levantar essa afirmação devido às várias atividades diagnósticas que fazemos com as turmas de espanhol, assim que as recebemos, para termos um perfil da turma. Essas atividades não serão descritas ou analisadas aqui porque possuem propósito mais amplo, distinto do propósito deste trabalho.

ensino de língua espanhola no IFPB no que se refere aos estudantes do ETIM é sua carga horária obrigatória, que muitas vezes entra em choque com outras ofertas promovidas pela instituição de ensino.

Essa realidade atinge com mais força especialmente aos alunos que estudam disciplinas optativas como a língua espanhola e fazem cursos de extensão nas diversas áreas do conhecimento, resultando desde ausência nas aulas e atividades até chegar à fase de evasão. A dinâmica se dá da seguinte forma: em um turno eles estudam as matérias gerais e técnicas e no outro, dedicam-se à educação física, artes e as demais ofertas, inclusive a língua espanhola. Outro fator complicador é que alguns alunos precisam fazer reposições, recuperações, participar das aulas de núcleo de aprendizagem, cumprir projetos de pesquisa dos quais fazem parte, como também cursar disciplinas de dependência no turno das aulas de espanhol.

Nessa lógica, nem todos os alunos matriculados em língua espanhola I, II, III e IV participaram das sequências de atividades, contudo, formamos grupos para a execução das sequências na seguinte ordem: 01 grupo de 15 alunos cursando o fim do primeiro semestre (referidos como iniciantes); 01 grupo de 09 alunos cursando o fim do segundo semestre; 01 grupo de 10 alunos cursando o fim do terceiro semestre; 01 grupo de 07 alunos cursando o fim do quarto semestre (referidos como concluintes da disciplina). Consideramos que dessa forma, contemplaríamos uma amostragem de cada nível de proficiência.

De posse dessas informações mais gerais, podemos descrever as quatro sequências de atividades que realizamos com os alunos de espanhol do ETIM e que culminam no nosso processo de intervenção: 1. Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções; 2. Trabalhando as Variantes *tú* e *vos* através de texto teatral; 3. Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos; 4. Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres.

Todas as sequências descritas que seguem, tiveram as referidas práticas preliminares: atividade diagnóstica através de enquete via perfil da disciplina no *facebook* com os estudantes que se encontravam *online* e aulas expositivas; e ao finalizá-las, realizamos atividade avaliativa feita através de enquete utilizando o aplicativo do *wpp* no privado de cada aluno.

Na primeira sequência de atividades, **Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções** (ver apêndice A), participaram 15 alunos cursando o fim do primeiro semestre, equivalente ao fim de espanhol I (considerando que é uma turma iniciante). Teve como objetivo Estimular a compreensão auditiva a partir da diversidade linguística, observando, identificando e refletindo sobre as diversas formas de realizações de

/s/ em coda → [s] ~ [0] ~ [h]; /ll/ em onset → [j] ~ [dj] ~ [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʃ]; e /s/ em onset → [s] ~ [θ], através de canções da Argentina, Chile e Espanha. Na Argentina as variantes consideradas standard são: /s/ em coda → [s]; /ll/ em onset → [ʃ]; e /s/ em onset → [s]; no Chile: /s/ em coda → [s]; /ll/ em onset → [dj]; e /s/ em onset → [s]; na Espanha: /s/ em coda → [s]; /ll/ em onset → [ʎ]; e /s/ em onset → [s].

Na segunda sequência, **Trabalhando as Variantes *tú* e *vos* através de texto teatral** (ver apêndice B), o número de alunos envolvidos foram 9, e estavam cursando o fim do segundo semestre, equivalente ao fim de espanhol II. A finalidade foi a de promover o reconhecimento de uso das variedades linguísticas “*tú*” e “*vos*” através da expressão escrita e oral do texto teatral, desenvolvido por meio do trabalho em equipe.

Na terceira sequência de atividades, **Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos** (ver apêndice C), os 10 alunos envolvidos estavam cursando o fim do terceiro semestre, equivalente ao fim de espanhol III. O propósito desta vez foi o de estimular um olhar consciente à diversidade linguística, visando também à eliminação do preconceito linguístico a partir da variável /s/ na posição de coda.

Enfim, a quarta sequência, **Revedo as variantes já estudadas nos quatro semestres** (ver apêndice D), foi integrada por 07 alunos que cursavam o fim do quarto semestre, equivalente ao fim de espanhol IV (considerando que eram alunos concluintes da disciplina). A atividade principal era a de consolidar a compreensão e reflexão da variação linguística no ensino da língua espanhola fazendo uso da construção de conhecimentos de variação linguística, adquiridos durante toda a disciplina no nível fonológico (/ll/, /s/ em onset e /s/ em coda), morfossintático (*vosotros* ~ *ustedes*, *tú* ~ *vos*) e lexical (*coger* ~ *agarrar* ~ *tomar* – pegar, por exemplo), com o apoio de temas do cotidiano.

Descritas as sequências que trabalhamos com os alunos, podemos, no próximo capítulo, analisá-las, tomando por base as respostas das enquetes⁶ feitas via *facebook* aos alunos. É importante salientar que também consideramos o desempenho dos alunos no transcorrer da prática, através da sua participação em sala de aula.

⁶ Enquete via *facebook* realizada como atividade diagnóstica.

4 ELIMINANDO PRECONCEITOS ATRAVÉS DA PLURALIDADE DIALETAL DO ESPANHOL: ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, analisamos as sequências didáticas que executamos com quatro grupos de alunos do ETIM, no IFPB, tomando por base a realização de atividade diagnóstica (enquete via *facebook*) com os sujeitos da pesquisa. Durante as respectivas atividades, os alunos cursavam o fim do primeiro semestre, do segundo, do terceiro e do quarto semestre, com a equivalência respectivamente do espanhol I, II, III e IV. Na análise das sequências, contemplamos o olhar dos alunos em torno das variantes e do preconceito linguístico.

4.1 Análise do diagnóstico

Como citado anteriormente, as OCEM (2008) destacam a necessidade de substituir o discurso dominante pela diversidade linguística e cultural em meio à língua espanhola, possibilitando uma reflexão mais plena. Assim, colocamos o par de questões para dar início à atividade diagnóstica: 1. Dentre as variedades dialetais do espanhol, há alguma que você considera estigmatizada entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira (ELE)? 2. Como estudar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal?

Para responder a essas perguntas motivadoras que objetivaram antecipar ideias gerais acerca de variantes linguísticas, fizemos uma enquete via *facebook*, como já mencionamos, identificada por *Lengua Española*, com seis alunos do ETIM da disciplina de língua espanhola que se encontravam *online*. Trazemos a seguir, as respostas à primeira pergunta: Dentre as variedades dialetais do espanhol, há alguma que você considera estigmatizada entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira (ELE)?

(A1-Espanhol I) - Sim, como os falantes da língua inglesa da Inglaterra que tem preconceito com o inglês dos *estadounidenses*, devem existir as mesmas coisas com a língua espanhola.

(A2-Espanhol II) - Tem sim, por exemplo o *vos* da América do Sul já vi prof ...dizendo q não era coisa de país desenvolvido. A minha opinião não é a mesma... se eu tiver a oportunidade de conhecer e utilizar essa variante eu uso.

(A3-Espanhol II) - Infelizmente há preconceito entre sotaques. Eu digo isso por experiência própria, pois até hoje ainda tem pessoas que me "corrigem"

quando puxo a letra R ou falo de uma forma mais paulista mesmo involuntariamente então no espanhol com certeza não é diferente.

(A4-Espanhol III) - Creio que o espanhol falado na Península seja digamos assim visto com bons olhos, pois lá temos a Espanha que é um país desenvolvido com altos índices de IDH e etc e as variantes da América são tratadas com preconceito.

(A5-Espanhol IV) - Algumas vezes observo o espanhol da América deixado meio de lado pelos estudantes por ser bastante miscigenado como o nosso português. Creio que os estudantes acham que o espanhol da Espanha é mais puro e por isso preferem aprender essa variedade.

(A6-Espanhol IV) - Sim, uma vez em conversa com um amigo que estudava espanhol como eu, ele tinha a pronúncia da Argentina e eu a da Venezuela, ele disse que a pronúncia dele era mais correta. O som do ll dele era mais forte do que o meu. Outra coisa: certas pessoas consideram que Madrid é o local onde a pronúncia do espanhol é a mais correta, mas lá também tem pronúncias tidas como feias e bonitas.

A1 de espanhol I afirma que deve existir na língua espanhola a mesma problemática do estigma que sofre o inglês norte americano ao se considerar que o inglês britânico é tido como o mais bem pronunciado. Provavelmente, construiu esta opinião com base no ensino da língua inglesa que teve em séries do ensino fundamental. No entanto, ao dizer que “devem existir as mesmas coisas com a língua espanhola”, significa que o aluno não tem certeza, sendo assim, é possível que ainda não tenha adquirido um conhecimento básico sobre variação linguística.

A2 de espanhol II cita o vos a partir de afirmação docente, ao dizer “que não era coisa de país desenvolvido”, no entanto, opina que se tiver a oportunidade de conhecer e usar essa variante, usará, levando-nos a entender que não tem preconceito linguístico.

A3 também de espanhol II afirma que há preconceito entre sotaques e que tem consciência disto a partir de um relato pessoal, no qual expõe que têm pessoas que o “corrigem” quando utiliza sons em sua fala que remete a um sotaque paulista.

A4 de Espanhol III afirma que as variantes da América são tratadas com preconceito ao passo que o espanhol falado na Península “é visto com bons olhos”, justificando através do desenvolvimento da Espanha.

A5 de espanhol IV traz a ideia de estigma contra o espanhol da América ao dizer: “observo o espanhol da América deixado meio de lado pelos estudantes por ser bastante miscigenado como o nosso português”. Acredita que os estudantes da língua espanhola opinam que o idioma falado na Espanha é mais puro e, portanto, dão preferência a essa variedade.

A6 de espanhol IV pontua três casos de preconceito: 1º - considera que /ll/ na realização [dʒ] sofre estigma em oposição a /ll/ na realização [ʃ] quando relata que um amigo considera que a pronúncia da Venezuela [dʒ] é menos correta que a pronúncia da Argentina [ʃ]; 2º - Ao dizer que “certas pessoas consideram que Madrid é o local onde a pronúncia do espanhol é a mais correta”, indica a preferência de alguns do espanhol peninsular, por acreditar que seja o de maior prestígio; 3º - considera que existem variantes estigmatizadas em Madrid (ainda que não as cite), quando afirma que “lá também tem pronúncias tidas como feias e bonitas”.

Dos seis alunos que responderam à primeira pergunta, apenas A2-Espanhol II e A6-Espanhol IV apresentaram variantes que consideravam estigmatizadas, remetendo ao conhecimento básico sobre variação e preconceito linguísticos. Observamos que A3-Espanhol II, A4-Espanhol III, A5-Espanhol IV embora não tenham listado variantes estigmatizadas específicas, argumentam sobre preconceito linguístico entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira, e, portanto, também apresentam conhecimento básico sobre o tema. A1-Espanhol I diverge dos anteriores: provavelmente não tenha conhecimento básico sobre variação linguística já que apresenta ideias de dúvida em sua resposta.

De acordo com o que podemos perceber a partir das distintas respostas, a maioria dos alunos traz conhecimentos prévios básicos acerca de variação linguística e conceitos elementares sobre o tema preconceito linguístico.

Em relação à segunda questão “Como estudar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal?”, obtivemos as seguintes respostas:

(A1-Espanhol I) - fazendo brincadeiras para exercitar o dialeto do espanhol, algo que os alunos possam se divertir e aprender ao mesmo tempo.

(A2-Espanhol II) - Eu acho que o professor pode falar em sala que há outra maneira de falar a mesma palavra ou que é algo chamado de um jeito na Espanha e de outro na América latina, passar tarefas de pesquisa para que o aluno aprenda as variações e ainda sobre as culturas dos países.

(A3-Espanhol II) - O ensino da língua sem qualquer intolerância e com a consciência de que existem várias formas de se falar ajuda a evitar esse preconceito

(A4-Espanhol III) - A través de filmes, vídeo aulas e etc. ajuda a eles encontrarem outros sotaques e a se adaptarem. O professor não deve expor apenas a variedade que ele sente mais conforto, mas muitas outras variedades de fala nas suas aulas para que assim possibilite ao aluno, a sua própria escolha.

(A5-Espanhol IV) - Creio que além de trazer músicas ou filmes que são produzidos com o idioma espanhol da América, apontamentos sobre variedades de cada país são muito bem vindos.

(A6-Espanhol IV) Trazer materiais de diversos países falantes do espanhol, como livros filmes e músicas, para que nós possamos ficar conhecendo melhor como é a cultura, a história e o modo de falar dos diferentes povos.

A1 de Espanhol I opina que atividades lúdicas podem servir de exercício na aprendizagem. A2 de Espanhol II responde que o professor pode apresentar as diversas maneiras de dizer a mesma coisa na Espanha e na América, acrescenta a importância de tarefas de pesquisa e a contextualização da cultura dos diversos países nas aulas. A3 de Espanhol II indica que a língua deve ser ensinada sem qualquer intolerância e com a consciência de que existem várias formas de se falar. A4 de Espanhol III sugere que filmes e vídeos leva o aluno a perceberem as pronúncias diversas e evidencia que o professor deve levar para a sala de aula as variedades múltiplas de fala para que assim o aluno seja capaz de fazer sua própria escolha no que se refere às variedades. A5 de Espanhol IV propõe músicas ou filmes com origem na América e apontamentos sobre variedades de cada país que fala a língua espanhola. A6 de Espanhol IV propõe atividades com materiais de diversos países falantes do espanhol, livros filmes e músicas, para que assim adquiram conhecimentos mais amplos acerca da cultura, história e variedades dialetais.

Como podemos observar, os alunos anseiam pela exposição da variação linguística nas aulas de espanhol e colocam a importância da pesquisa e do conhecimento através da cultura, além de almejarem alternativas para que o ensino da língua não esteja preso ao dialeto de uma só região específica. Sugerem tarefas voltadas para as variedades dialetais através do estudo de diversos gêneros textuais. E por fim, a fala dos alunos aponta horizontes para o trabalho com a variação linguística em sala de aula.

Esses aspectos nos levam a compreender que as respostas dos alunos apontam para a necessidade de conhecer mais e melhor sobre a variação linguística, para a busca da consciência de que existem várias formas de se usar a língua e, assim, inferimos que os participantes da enquête são favoráveis ao combate ao preconceito linguístico.

4.2 Análise das sequências de atividades

Conforme já tratamos em outros tópicos, iniciamos cada sequência com uma aula expositiva dialogada. Durante a aula os alunos entrevistaram com perguntas e colocações pessoais sobre variação e preconceito linguístico.

Seguidamente, demos início às análises das sequências de atividades dos quatro grupos de alunos – espanhol I, II, III e IV – juntamente com as avaliações que são resultados do último momento de cada sequência de atividade, através de *wpp*, baseados na enquete sobre as questões: Você acha que esta atividade (responda às três perguntas): 1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas? 2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos? 3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira?

Para atuar sobre estas questões da atividade avaliativa, tivemos sete alunos respondentes. Ressaltamos, ainda, que apenas um dos alunos foi respondente tanto da atividade diagnóstica quanto da atividade avaliativa⁷. A razão é que havia um prazo delimitado para que os alunos postassem as suas respostas; ao término desse prazo, colhemos os dados para que pudéssemos prosseguir em nossos estudos.

4.2.1 Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções

Nesta sequência de atividades (ver apêndice A), executada com 15 alunos de uma turma de iniciantes que se encontravam no término do espanhol I. Com o intuito de consolidar os conhecimentos sobre as variáveis fonológicas trabalhadas e seu uso na Argentina, no Chile e na Espanha.

Após aula expositiva e dialogada executamos uma atividade que direcionava os alunos à audição de canções (ver Anexo A) da Argentina, Chile e Espanha. A partir dessa atividade, os alunos tiveram acesso às variações do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset, conduzindo-os, dessa forma, à possível identificação das variáveis trabalhadas em questão, atividade esta que

⁷ Apenas um dos alunos foi respondente tanto da atividade diagnóstica quanto da atividade avaliativa: o aluno 6 de espanhol IV (A6-Espanhol IV).

foi a principal de nossa primeira sequência, já que nos permitiu avaliar a compreensão dos pacotes variáveis com os quais trabalhamos.

Apesar de os alunos serem iniciantes e de a habilidade de compreensão auditiva do ELE ser uma das maiores dificuldades dentro do período dos dois primeiros semestres de estudo, durante os momentos de socialização das observações, identificações e reflexões sobre as variáveis e suas respectivas variantes, presentes ou esperadas pelos alunos, na canção, cada um ao seu tempo e modo, fez a análise em cooperação uns com os outros, apresentando percepções basicamente conexas tanto sobre o conteúdo trabalhado como também acerca outros não menos importantes, mas que não serão aqui expostos por não fazerem parte do estudo. É importante salientar também que os alunos tiveram acesso às letras das canções, o que, de certa forma, auxilia na audição.

Na canção da Argentina, as variantes presentes com /s/ em coda são [s] ~ [h], tendo uma maior regularidade para a primeira variante e menor para a segunda; e /ll/ em onset figura apenas uma variante, a realização [ʃ].

Isto posto, trazemos os termos com /s/ em coda final, presentes na canção, os quais, sem exceção, realizam-se em [s]: *desata*_s (desatas); *copla*_s (versos); *eches*_s (*eches al camino*/mandar ir embora); *mi*_s (meus); *ansias*_s (ânsias); *lo*_s (os); *colmillos*_s (caninos); *esperes*_s (esperes); *le*_s (lhes); *de*_s (dês); *mi*_s (meus); *penas*_s (sofrimentos); *más*_s (mais); *extravios*_s (perdas).

Apresentamos os termos *bu*_s*ca* (busca), *o*_s*cu**ro* (escuro) e *o*_s*cu**ra* (escura) com /s/ em coda medial, com a representação [s] para os dois primeiros e [h] para o último.

Sobre o /ll/ em onset, todos os vocábulos existentes na canção: *e*ll*a* (ela), *a*ll*ido* (grito), *l*l*ena* (cheia), *br*ill*o* (brilho), *col*mill*os* (caninos) se realizam em [ʃ].

Relativamente à observação dos alunos sobre o /s/ em posição de coda tanto final como medial, a maioria dos alunos afirma ter percebido a presença da variante [s] e justificaram que é um som presente em sua língua materna em igual posição, portanto foi uma condição facilitadora durante a sequência de atividade. Já para o único caso da variante [h] no termo *o*_s*cu**ra* (escura), direcionamos uma maior mediação para que os alunos percebessem sua existência na canção.

Quanto ao /ll/ em onset, parte dos alunos mencionou, a partir da segunda vez que passamos o áudio da canção, que a variante que o cantor estava usando era [ʃ]; e ao passarmos a canção pela terceira vez, outra parte dos alunos também percebeu, confirmando a variante em questão.

Na canção do Chile, as variantes do /s/ em coda são: [h] ~ [0] ~ [s], sendo a primeira mais frequente, seguida da segunda variante e com menos frequência a última variante, que é considerada standard. Enfocamos o /s/ em onset, na realização [s], apenas para dois termos presentes na canção, os apresentaremos quando discutirmos o /s/ em coda final, a seguir. Sobre o /ll/ em onset, as realizações são com as variantes [dj] ~ [ʃ] ~ [dʒ].

Em vista disso, assinalamos na canção, os termos com /s/ em coda medial: *estorba* (interrompe), *pastillas* (medicamentos) e *Esto* (Isto), que se realizam em [h]; os termos com /s/ em coda final: *pastillas* (medicamentos), *millones* (milhões), *almas* (almas) e *todos* (todos) que se realizam em [0], e os termos *Ellos* (Eles), *es* (é) *las* (as) *noches* (noites), que se realizam em [h].

Ainda sobre o /s/ em coda final, destacamos alguns termos: *buenos* (bons), que como alguns outros, se repetem duas vezes na canção, no entanto, sua repetição ocorre com realizações diferentes, tendo na primeira ocorrência a realização [0] e na segunda [h].

O caso do termo *casas* (casas) seguido de *sobre* (sobre) apresenta /s/ em coda final e /s/ em onset, ambos realizados em [s], formando uma juntura. Optamos, portanto, por considerá-los como um único termo: *casas sobre*. De modo semelhante, *los segundos* (os segundos) se comportam. Realçamos, no entanto, que o /s/ em coda final de ‘segundos’ se realiza em [h]; como ocorre em ‘dias’ presente na expressão *los días* (os dias): ‘los’ realizado em [s] e ‘días’, em [h].

Sobre o /ll/ em onset, nos termos *Ellos* (eles) e *millones* (milhões), sua realização se dá em [dj]. O termo *pastillas* (medicamentos), que aparece duas vezes na canção, se realiza como [ʃ] e [dʒ], na primeira e segunda ocorrência, respectivamente.

A respeito da percepção dos alunos sobre as variantes efetivas nesta canção do Chile, grande parte dos alunos apresentou dificuldade em identificá-las. Acreditamos que por haver um número efervescente de variantes e um ritmo musical agitado contribuiu para tanto. Por isso, fez-se necessária a reprodução do áudio cinco vezes. A partir da terceira reprodução, os alunos começaram a distinguir melhor algumas variantes presentes.

Entre as variantes compreendidas pelos alunos, em relação ao /s/ em posição de coda, estão todas as realizações usadas pela artista: [h] ~ [0] ~ [s], ainda que tenham confundido as duas primeiras realizações entre si durante praticamente todo o processo. Porém, à medida que reproduzimos a canção mais vezes, eles apresentaram progresso. Convém ressaltar que os alunos demonstraram uma percepção bastante eficaz para a realização [s] – embora haja uma presença mínima dessa variante na canção chilena, a saber, nos dois casos de juntura (*casas*

sobre, los segundos), em que se observa a interferência do /s/ em onset, que não sofre variação, pois é sempre realizado em [s].

No que diz respeito ao /ll/ em onset, os alunos perceberam diferenças sonoras e apesar disso, não fizeram distinção efetiva entre a variante [dj] presente nas palavras *Ellos* e *millones* e a variante [dʒ] presente na segunda exposição do termo *pastillas*. Quanto à variante [ʃ] que aparece na primeira ocorrência do termo *pastillas* no texto, dos 15 (quinze) alunos participantes dessa sequência de atividade, 02 (dois) apontaram a ocorrência de uma mesma sonoridade presente tanto na voz do cantor da Argentina quanto da cantora do Chile. É importante salientar que esses alunos tiveram a percepção de que a variável /ll/ em onset na canção chilena se concretizou na variante [ʃ], apesar da ocorrência das outras variantes [dj] e [dʒ].

Na canção da Espanha, as variantes de /s/ em coda são: [h] e [0], tendo, entretanto, maior frequência para [0] e menor para [h]; e /ll/ em onset figura apenas uma variante na realização → [dʒ].

Como exemplo de /s/ em coda final, temos o pronome *sus* (seus), o verbo *veas* (vejas/tu), e os termos *ojos* (olhos), *labios* (lábios), *voz* (voz), *manos* (mãos), *claveles* (cravos), *mayores* (mais velhos), *trenzas* (tranças), *gitanas* (ciganas), *romeros* (forasteiros), todos realizados como [0]. O único caso em que /s/ em coda se realizou como [h] foi em *negros* (pretos). No artigo *las* (as), que se repete duas vezes na canção, a coda final /s/ aparece em ambas com a variante [0]. O artigo *los* (os), que também se repete duas vezes no texto, apresenta-se de forma diferente nas duas ocorrências, como [h] na primeira e como [0] na segunda.

Já /s/ em coda medial, temos os verbos *estoy* (estou/eu), *gustar* (gostar), sendo este último flexionado em tempo e número diferentes durante a canção, e *esconder* (esconder) e o substantivo *suspiro* (suspiro), nos quais a cantora usa a variante [0], entretanto, a artista emprega em *busco* (busco) e *mismo* (mesmo) a variante [h]. Ainda sobre o /s/ em uma palavra que possui coda medial e final, *después* (depois), o /s/ realiza-se como [0] nas duas posições.

Em relação ao /ll/ em onset, temos apenas a ocorrência do substantivo *chiquillo* (menininho) que se realiza como [dʒ].

Com relação à observação dos alunos sobre o /s/ em posição de coda, alguns confundiram a variante [h] com [0]; outros não se deram conta da presença da variante [h], porém percebem [0] na canção; poucos alunos após a terceira repetição da canção perceberam a presença de [h]. A maioria dos alunos afirma não ter ouvido a variante [s] em posição de coda, conclusão adequada à tarefa.

A respeito do /ll/ em onset, os alunos em geral tiveram as suas percepções da realização [dʒ] de forma mais rápida do que a percepção das variantes do /s/ em coda, provavelmente por se tratar de um ponto crescente da sílaba. Alguns alunos questionaram por que o /ll/ não se realizava como [ʎ], variação tida como standard na Espanha. Explicaram que sua pergunta tinha relação com o espanhol que estudaram nas aulas de espanhol no ensino fundamental.

Com relação à avaliação, momento final dessa sequência de atividade, trazemos a seguir, a resposta do A7-Espanhol I (Aluno 7 de espanhol I) à primeira pergunta: Você acha que esta atividade proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?

A7-Espanhol I: Sim, eu acho sim, pois nos ajuda a conhecer novos sotaques, o que abrange muito nosso conhecimento de vários países, isso é muito bom para nunca nos surpreendermos com alguém que fala de outra maneira;

Constatamos, em relação à primeira pergunta, que o A7 de espanhol I opina que sim, pois para ele as sequências de atividades ajudaram aos alunos a conhecerem novos sotaques, o que amplia o conhecimento de todos e contribui para que a pluralidade passe a fazer parte de sua compreensão enquanto estudantes de espanhol como língua estrangeira.

Na sequência, a resposta à segunda pergunta: Estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?

A7-Espanhol I: Sim, influenciou, pois a partir de estudarmos alguns sotaques baseados em canções ficamos mais curiosos para saber outros;

Sobre essa pergunta, afirma que as sequências de atividades baseadas em canções deixaram os alunos curiosos para conhecer outros sotaques, significando que foram estimulados à pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos.

Por fim, segue a resposta à terceira pergunta: Levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na Língua Espanhola como Língua Estrangeira?

A7-Espanhol I: Estimulou, porque agora vou prestar bastante atenção em tudo que ouvir, para diferenciar sotaques, e aumentar meu conhecimento.

Acerca da terceira pergunta, o aluno usa a afirmação “Estimulou”, para dizer que houve retomada dos conhecimentos prévios a partir da língua materna e para declarar que as sequências promoveram a consolidação de conteúdos já estudados no espanhol, colocando

como resultado desse estímulo, que agora se envolverá mais no que ouve para que provavelmente possa se manter como um estudante que busca novos aprendizados, em especial, sobre as variedades dialetais.

4.2.2 Trabalhando as Variantes *tú* e *vos* através de texto teatral

Esta segunda sequência (ver apêndice B), integrada por 09 (nove) alunos que estavam cursando o fim do espanhol II, teve a finalidade de promover o reconhecimento de uso das variedades linguísticas “*tú*” e “*vos*” através da expressão escrita e oral do texto teatral, desenvolvido por meio do trabalho em equipe. Nela focalizamos o nível morfossintático.

Como os estudantes do ETIM estão no fim do segundo semestre da disciplina de língua espanhola, pressupomos um grau maior de conhecimentos linguísticos e, portanto, ser possível trabalhar a expressão oral e escrita.

Era necessário que o grupo tivesse como conhecimento prévio, aspectos da variação linguística a partir de discussões da língua materna e/ou da aprendizagem do espanhol (já que não são iniciantes), especificamente, sobre o conhecimento das variantes *tú* ~ *vos*, como também as características de um texto teatral. Em relação ao processo variável, o conhecimento cultural da América do Sul e da Península permite saber que a Argentina usa unicamente a variante *vos*, ao passo que o Chile e a Espanha usam tanto o *vos* quanto o *tú*, a depender de suas regiões. Esses dois pressupostos são bastante relevantes para a melhor contextualização das variantes (no caso dos aspectos culturais) e para feitura do texto teatral (no caso das características do texto teatral).

No primeiro momento desta sequência, fizemos uma revisão sobre variação linguística voltada aos níveis fonológico e morfossintático e, em especial, sobre o uso de “*tú e vos*”. Pedimos, então, que todo o grupo iniciasse a construção de uma peça de teatro, baseada na expressão “*Sobre gustos no hay nada escrito*”, significando que cada pessoa é livre para desejar ou opinar o que quiser. Nesta ocasião, os alunos discutiram as ideias que poderiam colocar em prática para a produção do texto e a partir da expressão base, optaram pela temática “Alimentos”⁸, mantendo a expressão base também, como o título da produção (ver

⁸ A produção estabelece uma relação de multiculturalidade entre os personagens e os escritores. Fundamenta-se no diálogo entre falantes do espanhol e português na América do Sul e do espanhol na Península, logo, o uso de *tú/vos* desempenha papel importante na criação. O espaço é um restaurante que se chama “Como agua para chocolate”, fazendo referência a uma obra com o mesmo nome, da escritora chilena, Laura Esquivel. Do texto, fazem parte como personagens: cliente brasileira, garçom,

texto completo no Anexo B). Diante da complexidade da atividade, solicitamos que continuassem a construção do texto fora de sala de aula e que se reunissem a fim de fazer as pesquisas para enriquecer o texto. Nosso intuito aqui era o de conseguir avaliar que outras informações os alunos conseguiriam acrescentar aos seus conhecimentos prévios, proporcionando mais base teórica para a elaboração do texto.

Tivemos, no segundo momento, um retorno inicial do grupo quando trouxeram o esboço do texto. Este momento foi dedicado à revisão juntamente com todo o grupo e à orientação de alterações e acréscimos. O propósito com essa revisão era de permitir uma visão geral do que o texto precisava conter e o como os atores poderiam atuar.

O terceiro momento foi dedicado às alterações e aos acréscimos feitos na primeira revisão, constituindo, assim, uma nova revisão. De acordo com as observações e com os ajustes já realizados, avaliamos que aquela versão do texto poderia ser a final. Então, só a partir daí, os alunos puderam começar os ensaios e a organização dos figurinos, que incluíram mais três momentos, para que se apresentassem no “Encontro de Estudantes de Espanhol do IFPB 2015” e, posteriormente, na “Mostra de Talentos Secif 2015”, ambos, eventos que ocorreriam no IFPB.

Assim sendo, os conhecimentos prévios e revisões, a expressão escrita baseada em pesquisa, o trabalho em equipe e acompanhamento docente conduziram o grupo à compreensão acerca de que *tú* tem duas realizações possíveis, *tú ~ vos*, e que ambos mantêm significado equivalente.

Diante disso, foi possível haver motivação na atividade, isto é, ao adquirirem um melhor conhecimento da variável *tú* (através do uso das variantes *tú ~ vos*), os alunos foram conduzidos à produção do texto com mais propriedade. E, além disso, essa apropriação de saberes permitiu que os alunos não apresentassem dificuldades ao se expressar oralmente e fizessem uso das variantes propostas na sequência de atividades durante as apresentações orais nos eventos citados. É válido acrescentar que foram capazes de praticar a improvisação em língua espanhola nas cenas necessárias.

Essa sequência foi muito importante porque permitiu que os conteúdos sobre variação tratados em sala ultrapassassem esse espaço escolar, já que o texto criado na versão escrita foi encenado pelos alunos nos dois eventos (“Encontro de Estudantes de Espanhol do IFPB 2015” e na “Mostra de Talentos Secif 2015”). É importante ressaltar que o primeiro evento foi

Mafalda (uma da personagem das tirinhas do argentino Quino), alimentos que ganham vida como queijo, sopa, frutos do mar e bebidas como refrigerante, chá e vinho.

direcionado apenas aos alunos matriculados na disciplina de língua espanhola e colaboradores, enquanto que o segundo foi um evento bem mais abrangente, direcionado a toda a instituição, mas ambos ratificam a ampliação do alcance dos conteúdos trabalhados.

No tocante à avaliação referente ao último momento dessa sequência, apresentamos as respostas dos A8, A9 e A10-Espanhol II (dos alunos 8, 9 e 10 de espanhol II).

Em relação à primeira pergunta, “Você acha que esta atividade proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?”, obtivemos as seguintes respostas.

A8-Espanhol II: Sim, com toda ctz.

A9-Espanhol II: Proporcionou e ainda proporciona muita reflexão e consciência!

A10-Espanhol II: Sim, proporcionou com toda a certeza. O contato com as outras culturas fez com que o léxico fosse ainda mais aumentado, podendo relacionar o que já se era conhecido da cultura em que estamos inseridos e culturas pouco conhecidas.

A8 enfatiza o seu sim ao dizer “com toda ctz. (certeza); A9 afirma que até o momento ainda lhe traz reflexão e consciência; A10 também responde que lhe proporcionou com toda certeza a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas, acrescenta que seu vocabulário foi ampliado e lhe possibilitou associar seus conhecimentos culturais prévios nos quais se considera inserido, com os de culturas menos conhecidas. Essas respostas nos deram um *feedback* positivo à escolha da atividade, do gênero e do fenômeno variável estudado.

As respostas à segunda pergunta: “Estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?”, foram:

A8-Espanhol II: Sim, foi mais uma forma de motivação

A9-Espanhol II: Sim. O contato com a cultura dos diversos povos que falam o espanhol traz muita curiosidade nesse sentido. Embora eu achasse, num primeiro momento, que o espanhol é uma língua uniforme, aos poucos fui percebendo que é dotada de tantas variações quanto a língua que falamos.

A10-Espanhol II: Sim, era necessário para que houvesse um melhor domínio do que se abordava em sala para dar também uma maior segurança na escrita.

Observamos que A8 afirma que a pesquisa foi mais uma forma de motivação para a construção de conhecimentos. A9 diz que sim e que o contato com a cultura dos diversos

povos que falam o espanhol lhe traz interesse no idioma. Declara que acreditava em determinado período de estudo que o espanhol era uma língua uniforme, mas que foi possível perceber com o passar do tempo que essa língua estrangeira possui variedades dialetais tal como sua língua materna, o português. A10 também responde positivamente e diz que a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos era necessária porque com ela foi possível um melhor entendimento do que se abordava em sala.

Essas respostas nos levam a acreditar que a pesquisa em outros meios sobre a variação e a constatação da diversidade linguística permitem ao aluno crescer em relação à aceitação da diversidade e, conseqüentemente, em uma diminuição do preconceito linguístico.

Sobre a terceira pergunta: “Levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na Língua Espanhola como Língua Estrangeira?”, os alunos responderam:

A8-Espanhol II: Digamos que foi a execução do que havíamos estudado. Foi muito importante essa experiência para a consolidação dos nossos conhecimentos.

A9-Espanhol II: Sim. A aprendizagem do espanhol como língua estrangeira foi extremamente efetivo, até mesmo trazendo uma nova visão à minha própria língua materna. Posso dizer com certeza que o estudo do espanhol não só abriu minha visão de mundo como consolidou a minha experiência com o português.

A10-Espanhol II: Sim, com certeza! Foi muito importante para abranger a visão de mundo que tinha. A partir da que fora estudado levando também a uma reflexão e comparação com o que eu já conhecia e o que passava a conhecer.

É possível perceber que A8 considera que esta sequência de atividades foi a execução do que havíamos estudado e que essa experiência foi relevante para a consolidação dos conhecimentos do grupo. A9 declara que sim e enfatiza que a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira foi efetiva, que abriu sua visão de mundo e que lhe trouxe um novo olhar a sua língua materna, o português, correlacionando as línguas que conhece. Por fim, A10 diz que sim, relata que o que foi estudado ampliou sua visão de mundo e que lhe levou a uma reflexão e lhe promoveu a associação do que ele já conhecia com o que passou a conhecer.

As respostas às três perguntas reforçaram que a sequência trabalhada foi apropriada, por isso, podemos afirmar que o nosso objetivo inicial foi atingido.

4.2.3 Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos

A terceira sequência que consta do trabalho com a variável /s/ na posição de coda (ver apêndice C), que foi realizado com um grupo de 10 alunos do ETIM, cursando o fim do terceiro semestre da disciplina, equivalente ao fim de espanhol III. Destacamos que podemos considerar esses alunos como mais proficientes do que os das duas sequências anteriores, devido ao tempo dedicado à aprendizagem do espanhol. Retomamos, nesta sequência, o nível Fonológico, com a intenção de estimular neste grupo um olhar consciente à diversidade linguística, visando também à eliminação do preconceito linguístico, através da variável /s/ na posição de coda.

Ministramos, primeiramente, uma aula expositiva e dialogada sobre variação linguística, direcionando para a variável /s/ na posição de coda. Nosso intuito foi, também, avaliar o conhecimento sobre o status atribuído às variantes [h] e [O] nas variedades dialetais do espanhol e levantar discussões sobre o preconceito linguístico que envolve as variantes estigmatizadas. Para isso, produzimos uma sequência de atividades com quatro momentos, dos quais falaremos a seguir.

No primeiro momento, solicitamos que os alunos observassem a realização do /s/ em coda a partir do vídeo e da programação de uma rádio. O vídeo se trata de um anúncio social de um departamento governamental de Andaluzia, Espanha que pode ser visto através do endereço <https://www.youtube.com/watch?v=e4puQs771yU>. A rádio se chama “Radio 2”, é uma rádio da cidade de Rosário em Santa Fé, Argentina, e pode ser ouvida através do link <https://www.rosario3.com/radios/radio2.html>.

Baseados no vídeo do anúncio social de Andaluzia, Espanha, os alunos observaram a presença constante das variantes [h] e [O] pelos atores. Tendo a legenda em espanhol como apoio, foram capazes de apresentar argumentos que podem explicar a manutenção dessas variantes não padrão versus a variante padrão [s]. Pelo vídeo se tratar de um anúncio social executado por um órgão do governo de Andaluzia, com o slogan “Andaluzia somos todos”, a pronúncia dos atores referente à /s/ em posição de coda se aproxima da pronúncia dos cidadãos locais.

Sobre a audição da rádio da cidade de Rosário em Santa Fé, Argentina, os estudantes não sentiram facilidade em suas observações, visto que a fala do locutor entre outros participantes ao vivo, se dava com uma velocidade natural de um falante nativo. No entanto eles puderam perceber que a realização [s] tinha uma presença persistente sobre as realizações

[h] e [O], no entanto a maioria dos falantes mantinha estas duas últimas realizações dentro de suas falas. Observação bastante relevante diante do *status* de cada variante nessa variedade dialetal.

No segundo momento, a proposta foi a de os alunos assistirem aos vídeos de uma entrevista na cidade de Rosário, na Província de Santa Fé, que se encontra no endereço www.youtube.com/watch?v=XtUvUSl2o_E, e de uma reportagem na cidade de Sevilha, na província de Andaluzia, através do link www.youtube.com/watch?v=pLu61ygG6Aw. O eixo desta tarefa se baseou na observação de haver ou não, resistência na realização das variantes [h] e [O] da variável /s/ na posição de coda, por parte dos entrevistadores e/ou entrevistados.

Sendo assim, com relação ao vídeo da cidade de Rosário-Santa Fé/Argentina, os alunos perceberam que os entrevistadores mantinham uma linha de pronúncia bastante próxima à do entrevistado. Convém aclarar que tratamos de uma região que tem a realização [s] compreendida como standard, apesar disso, os entrevistadores e entrevistados realizam, segundo os alunos, as variantes [h] e [O], com naturalidade e descontração. Nessa perspectiva, os alunos registram que não percebem preconceito linguístico. Acrescentamos que isto possivelmente aconteça porque o vídeo em estudo se trata de um programa de TV voltado para atualidade e pluralidade da Argentina, portanto, as variantes [h] e [O], presentes na pronúncia de Santa Fé, são produtivas no vídeo da cidade de Rosário.

A respeito do vídeo da cidade de Sevilha-Andaluzia/Espanha, os alunos tiveram a percepção de que a entrevistadora mantém uma linha de pronúncia totalmente divergente da dos entrevistados. Esclarecemos também que na região de Andaluzia, bem como nas outras regiões da Espanha e das Américas, a exemplo de Santa Fé, a variante [s] é compreendida como standard. Porém, diferentemente dos entrevistadores de Santa Fé, a entrevistadora dá preferência à realização [s]. Assim, alguns alunos argumentaram, recebendo a anuência de outros, que isso indicava o esforço do falante por manter a padronização da língua e aponta para o preconceito linguístico.

Ainda sobre a pronúncia da entrevistadora de Sevilha-Andaluzia/Espanha, esperávamos que os alunos percebessem também – tal qual perceberam no primeiro momento com os falantes da “Radio 2” – que a entrevistadora mantém em alguns vocábulos, o /s/ em posição de coda com a realização nas variantes [h] e [O], no entanto, os alunos não tiveram essa percepção. Possivelmente isso se deu porque a ocorrência das variantes [h] e [O] na entrevistadora de Sevilha-Andaluzia/Espanha foi menor que a ocorrência na dos falantes da “Radio 2”.

O terceiro momento consistiu na gravação de um diálogo curto, fazendo uso do /s/ em posição de coda com as duas variantes: [h] e [O]. Vejamos o diálogo:

Pablo: - Hola Lola, ¿vas a la tienda de ropas?

Lola: - Sí, me voy a comprar unos pantalones y unos collares. ¿Por qué no vamos juntos?

Pablo: - ¡Perfecto!

As duplas formadas gravavam os áudios duas vezes para que pudessem trocar de personagens e fizessem uso da pronúncia em diferentes vocábulos.

Fizeram a auto avaliação de suas gravações em relação ao uso das variantes [h] e [O], repetindo esse procedimento até considerarem que o áudio poderia ser compartilhado pelo *wpp* com todo o grupo e com a professora, que deu seu *feedback*, etapa que finalizou esta sequência de atividades.

Esclarecemos que, no momento da gravação dos áudios, as duplas também fizeram a experiência de utilizar outro processo variável⁹, além do processo focalizado, devido a este marcar divergências de pronúncia entre Rosário-Santa Fé/Argentina e Sevilha-Andaluzia/Espanha que estão ausentes no enfoque desta sequência, não porque não sejam significativas, mas por razões de delimitação do tema desta sequência de atividades, objetivando melhores resultados no enfoque do /s/ em coda.

Sobre o quarto momento desta sequência, o momento avaliativo, apresentamos, a seguir, as respostas do A11-Espanhol III (do aluno 11 de espanhol III).

Em relação à primeira pergunta: “Você acha que esta atividade proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?”, ele expôs o seguinte:

A11-Espanhol III: Proporciona a consciência de que existem outros valores linguísticos, para não haver preconceito ou algo do tipo.

O A11 afirma, como exposto, que esta sequência de atividades proporciona a consciência de que existem outros valores linguísticos e alinha esse raciocínio a não existência de preconceito linguístico. Essa correlação foi muito importante a nosso ver, pois permite perceber que consegue não só refletir sobre a variável e suas variantes, mas sobre questões socioculturais que envolvem seu uso.

⁹ Nas gravações dos áudios, as duplas também fizeram a experiência de utilizar a variável /ll/ e duas de suas variantes as quais marcam divergências de pronúncia entre Rosário-Santa Fé/Argentina e Sevilha-Andaluzia/Espanha. Sendo a variante [dj] utilizada em Andaluzia e a variante [ʃ] em toda Argentina.

A resposta à segunda pergunta: “Estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?”, foi:

A11-Espanhol III: Sim! Acredito que ajudou aos alunos a ampliarem mais seus conhecimentos.

Nessa resposta, o aluno afirma que houve estímulo à pesquisa e ampliou seus conhecimentos, quer dizer, leva-nos a pressupor que, após à sequência de que tratamos, o A11 tem condições de colocar em seu cotidiano, a atitude de observar com mais atenção a presença ou ausência do estigma frente à língua espanhola.

À terceira pergunta: “Levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na Língua Espanhola como Língua Estrangeira?”, o aluno responde:

A11-Espanhol III: Fez com que a cadeia de conhecimentos prévios fosse acrescida de outros conhecimentos adquiridos deixando tudo com mais sentido.

Como podemos observar, sobre a terceira questão, A11 diz que essa sequência fez com que os conhecimentos prévios recebessem acréscimos de novos conhecimentos e assim o aprendizado fluiu com mais sentido.

4.2.4 Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres

Para finalizar, realizamos a quarta sequência de atividades (ver apêndice D). Nesta, buscamos rever as variáveis e variantes já estudadas nos quatro semestres no nível fonológico, morfossintático e lexical. O grupo de estudantes do ETIM que participou, cursava língua espanhola IV – o último semestre da disciplina – por isso trabalhamos com os três níveis estruturais da língua: fonológico, morfossintático e lexical.

Lançamos como objetivo principal desta sequência o de consolidar a compreensão e a reflexão da variação linguística no ensino da língua espanhola, fazendo uso da construção de conhecimentos de variação linguística adquiridos durante toda a disciplina no nível fonológico com foco em /ll/, /s/ em onset e /s/ em coda, morfossintático *vosotros* ~ *ustedes*, *tú* ~ *vos* e lexical (*coger* ~ *agarrar* ~ *tomar* – pegar, por exemplo), com o apoio de temas do cotidiano.

Para tanto, deveriam utilizar os conhecimentos prévios que já trouxeram antes de estudar a língua espanhola no IFPB e os conhecimentos construídos durante a disciplina, que revisamos durante a aula expositiva e dialogada sobre variação linguística, realizada ao iniciarmos esta sequência de atividades.

Nesta sequência de atividades, conduzimos o grupo a expressar-se oralmente em todos os 04 (quatro) momentos programados com a utilização de variedades dialetais que foram expostas durante os quatro semestres da disciplina de espanhol, acrescidos do apoio de temas do cotidiano. Transmitimos as tarefas oralmente, fizemos anotações no quadro e a sequência foi desenvolvida através da interação dos alunos. Houve um 5º momento, que utilizamos para a avaliação desta sequência, e conforme fizemos em todas as sequências anteriores, esta também terá sua análise ao final deste tópico.

Nos quatro momentos, chamamos o comando da atividade de ‘Enfoque’. Criamos ‘Perguntas Motivacionais’ (interação entre a sequência de atividade e o grupo de alunos) para os três primeiros momentos; no quarto momento propusemos que os próprios alunos as criassem a partir de um ‘enunciado condutor’, que elaboramos para norteá-los.

No 1º momento, o enfoque dava a instrução de “Falar sobre gosto e dar opinião” e a pergunta motivacional se baseava em “*No me gusta hacer trabajos domésticos cuando llego del instituto. ¿Y tú?*” (Não gosto de fazer domésticos quando chego do instituto, e você?).

O enfoque no 2º momento tinha como instrução “Dar conselhos” e como pergunta motivacional “*¿No estudiaste la prueba todavía? Yo, en tu lugar estudiaría pronto porque tienes que aprobar*” (Não estudou a prova ainda? Se eu fosse você estudaria logo porque tem que ser aprovado).

No 3º momento, o enfoque foi o de “Expressar sentimentos e estado emocional” e desta vez as perguntas motivacionais foram antecedidas pela máxima “*La cara es el espejo del alma*”, significando que as expressões faciais podem dizer muito do que sentimos. A seguir, dispomos as questões motivadoras: “*¿Estás de acuerdo con este dicho popular español (crees que la cara de uno puede expresar lo que siente)? ¿Cómo reaccionarías delante de una situación agradable y una situación desagradable? Por ejemplo: Te han robado el coche; Te han hecho una fiesta sorpresa; Al llegar en casa, te das cuenta de que has perdido la billetera con documentos y todo tu sueldo etc.* (Você concorda com essa máxima espanhola? Acha que as expressões faciais podem dizer muito do que sentimos? Como você reagiria diante de uma situação agradável e uma situação desagradável? Por exemplo: Roubaram seu carro; fizeram uma festa surpresa para você; ao chegar a sua casa percebeu que tinha perdido sua carteira com todos os seus documentos e seu salário.

O 4º momento teve como enfoques direcionadores “Expressar vantagens e desvantagens & Argumentar a favor e contra”. Para este momento, a pergunta motivadora deveria ser elaborada pelos alunos. Com a finalidade de lhes ajudar na produção, elaboramos o seguinte enunciado condutor: *A partir de la realidad escolar que tienen como estudiantes de una escuela integral, vamos a establecer ventajas e inconvenientes. Si algún compañero de clase no está de acuerdo con algunas de tus ventajas o desventajas, pregúntale el motivo e inténtalo convencer de que estás cierto.* (Vamos estabelecer vantagens e desvantagens a partir da realidade escolar que vocês têm como estudantes de uma escola integral. Caso algum amigo não concorde com você, pergunte o motivo e tente convencê-lo de que você está certo).

A conversação faz parte da rotina das aulas em todas as turmas de língua espanhola para alunos do ETIM, no entanto, esta sequência com a turma de espanhol IV (alunos concluintes da disciplina), foi a prática oral ocorrida em uma sequência contínua com a intenção, conforme dito anteriormente, de que eles consolidassem o binômio compreensão e reflexão da variação linguística no ensino do espanhol a partir de conhecimentos apreendidos no curso da disciplina em todos os níveis linguísticos.

Iniciamos o 1º momento com a aula expositiva e dialogada para revisão sobre variação linguística, tal como ocorreu em todas as outras sequências e grupos de alunos. Esperávamos nessa fase inicial, o qual tinha como enfoque “Falar sobre gosto e dar opinião”, que todo grupo de alunos utilizassem as variantes indicadas no objetivo da sequência sem maiores dificuldades, porém, verificamos que mesmo que estivessem no nível final de estudo (IV semestre), alguns alunos apresentaram dúvidas. No transcorrer do 1º momento, reforçamos o conteúdo e os próprios alunos, em interação, lembravam sobre as variantes propostas, elevando o desempenho do grupo em geral. Daremos destaque às variantes em foco a partir do 2º momento.

No 2º momento, com o enfoque “Dar conselhos”, começamos relembrando aos alunos qual era o objetivo desta sequência de atividades. Nesta etapa, pudemos observar que os alunos se direcionaram entre si com mais desenvoltura em relação ao uso das variantes em foco: no nível fonológico /ll/, /s/ em onset e /s/ em coda, morfossintático *vosotros* ~ *ustedes*, *tú* ~ *vos* e lexical (*coger* ~ *agarrar* ~ *tomar* (pegar) entre outros). Observamos, ainda, que na interação verbal, os alunos provavelmente na intenção de demonstrar apreensão dessas variantes, enfatizavam-nas em suas falas através da altura da voz e ao olharem uns aos outros com movimentos faciais, físicos como mãos e pescoço e com risos.

Destacamos para este momento, o nível morfossintático nas seguintes falas do Aa (aluno a), Ab (aluno b), Ac (aluno c) e Ad (aluno d): Aa - “¿No fuisteis a la parada del

autobús todavía? Yo en vuestro lugar me apuraría para no perder la clase.” (Não fostes à parada de ônibus ainda? Eu em vosso lugar me apressaria para não perder aula); Ab - “*¿No hicieron el trabajo de matemáticas todavía? Yo que ustedes lo haría para aprender más.*” (Não fizeram o trabalho de matemática ainda? Eu no lugar de vocês faria para aprender mais). Ac - “*¿No eres estudiante del cursillo de francés todavía? Yo que tú no dudaría que es bueno.*” (Não és estudante do cursinho de francês ainda? Eu em teu lugar não duvidaria que é bom.); Ad - *¿No sos alumno del curso de Medio ambiente? Yo que vos¹⁰ no dudaría que es un buen curso.*” (Não és aluno do curso de Meio Ambiente? Eu em teu lugar não duvidaria que é um bom curso.).

Como o enfoque “Dar conselhos” está dirigido para uma conversação informal, entre amigos, o Aa utilizou a variante de uso informal da península, *vosotros* (vós) como podemos observar através da conjugação verbal *fuisteis* (fostes) e pelo pronome *vuestro* (vosso), enquanto que o Ab também utiliza uma variante de uso informal, no entanto da América, *ustedes*¹¹ (vocês), validada pela conjugação verbal *hicieron* (fizeram) e pelo próprio pronome *ustedes*. Seguindo as construções em linguagem informal, Ac fez uso de uma variante considerada standard, *tú* (tu), presente tanto no espanhol da América quanto no da Península; observamos o seu uso através da conjugação verbal *eres* (és) e do próprio pronome *tú*. Ad utilizou a variante *vos*, presente em países da América e mais difuso na Argentina, contudo, também usual nas Ilhas Canárias, Espanha; o aluno flexionou o verbo *ser* em segunda pessoa do plural, *sos* (és), conjugação utilizada para a variante *vos*.

No 3º momento, que teve como enfoque “Expressar sentimentos e estado emocional”, convidamos o grupo a dar início à atividade sem lembrá-los das variantes em foco, para observar a aplicação da consciência desses alunos sobre o ensino de variedades dialetais. Verificamos que o grupo, através da interação, se direcionou ao objetivo da tarefa como pudemos observar nas seguintes falas do Ae (aluno e), Af (aluno f) e Ag (aluno g): Ae - “*Lloré de emoción en la fiesta sorpresa que me hicieron mis amigos.*”; Af - “*Perdí mi billetera, ¡Dios mío!*”; Ag - “*Me han robado mi coche en la calle... ¡Estoy perdida!*”. Nos termos *Lloré* (chorei), *billetera* (carteira) e *calle* (rua), no nível fonológico, os alunos utilizaram a variável

¹⁰ Mantivemos a mesma tradução dos exemplos de *tú* e de *vos* já que na língua portuguesa não existe outra equivalência para *vos* senão *tú* (tu).

¹¹ O pronome *ustedes* tem valor formal e informal na América do Sul, a depender de seu contexto, por exemplo: 1. Uma mãe falando com os seus filhos / América do Sul - *¡Adentro ustedes todos! ¡A estudiar!* (Entrem para estudar!); 2. Um gerente de loja falando com seus clientes / América do Sul: - *¿Quieren ustedes un descuento más grande?* (Querem um desconto maior?).

/ll/ em onset nas realizações [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʝ]; nos termos *Dios* (Deus) e *estoy* (estou), os alunos utilizaram a variável /s/ em coda nas realizações [s] ~ [O] ~ [h].

No 4º momento, que teve como enfoque “Expressar vantagens e desvantagens & Argumentar a favor e contra”, pudemos observar que os alunos se encontravam mais descontraídos e com mais fluência em sua interação além de estarem bem mais conectados aos objetivos dessa sequência de atividade.

Para esta etapa da sequência ‘Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres’, colocamos em relevo o nível lexical, trazendo como exemplo para a nossa aplicação, o verbo ‘pegar’, que em espanhol, consideramos as variantes *coger* ~ *agarrar* ~ *tomar*, não obstante, surgiram durante a prática oral que propomos ao grupo, outros termos e suas respectivas variantes tais como veremos no primeiro diálogo, entre o Aa (aluno a) e o Af (aluno f); e no segundo diálogo, entre o Ac (aluno c) e o Ae (aluno e):

Aa - Para mí, comer en un restaurante es una ventaja y pasar muchas horas fuera de casa es lo inconveniente.

Af - Creo que no es una ventaja almorzar en un restaurante.

Aa - ¿Por qué?

Af - Porque así hay más gastos.

Aa - Pero hay muchos platos de rechupete ¿verdad?

Af - ¡Sí!

Ac - Creo que estudiar en la biblioteca es una ventaja y tomar dos colectivos es lo inconveniente.

Ae - ¡Estoy de acuerdo que tomar dos colectivos es muy inconveniente!

No primeiro diálogo, Aa utiliza *comer* (almoçar) e *de rechupete* (deliciosos), variantes bastante utilizadas em boa parte da Espanha, tendo algumas de suas respectivas variantes *comer* ~ *almorzar* – sendo esta última considerada standard e mais usada em convites formais – e *de rechupete* ~ *deliciosas* ~ *exquisitas* – sendo a primeira variante, uma locução adjetiva de uso não standard de grande difusão na Espanha e as duas últimas, consideradas formas *standard* de uso tanto no espanhol da América quanto no da Península.

No segundo diálogo, Ae usa *tomar*¹² e *colectivos*, ambas variantes *standard* geralmente utilizadas na América, em oposição às variantes *coger* e *autobús/bus* que são utilizadas em geral em grande parte da Espanha, também *standard*.

¹² *Tomar*, segundo o dicionário da *Real Academia*, poderá ganhar em outros contextos, o formato não *standard*, a saber: ¿No te dije que estabas equivocado? Pues ¡toma! (Não te falei que estavas errado? Pois toma!).

A respeito do 5º momento desta sequência, a etapa avaliativa, trazemos as respostas do A6 e A12 - Espanhol IV (aluno 6 e aluno12 do espanhol IV). Em relação à primeira pergunta: “Você acha que esta atividade proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?”, eles responderam:

(A6-Espanhol IV) A atividade proposta foi de extrema importância. Com ela foi possível que eu aumentasse meu conhecimento sobre o rico espaço linguístico no qual o espanhol está inserido e, dessa maneira, valorizasse ainda mais as diferentes maneiras que o espanhol é empregado.

(A12-Espanhol IV) Sim, pois auxiliou na ampliação do conhecimento da diversidade linguística e da cultura da Língua Espanhola.

Como exposto, A6 diz que a sequência de atividade foi de extrema importância, que, com ela, seu conhecimento recebeu acréscimos sobre o rico espaço linguístico no qual o espanhol está inserido levando-o, assim, a valorizar ainda mais as diferentes maneiras que o espanhol é empregado. A12 afirma que sim, que a sequência proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas, pois serviu de subsídio na ampliação do conhecimento da diversidade linguística e da cultura da Língua Espanhola.

Em relação à segunda pergunta: “Estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?”, eles responderam:

(A6-Espanhol IV) Sem dúvidas! Cada vez mais procurei saber mais sobre as variações linguísticas existentes nas diversas nações falantes do espanhol.

(A12-Espanhol IV) Estimulou muito, despertando em mim a busca por sotaques de diversos países.

Sobre a segunda, A6 enfatiza positivamente através da expressão “Sem dúvidas!” E agrega que esta sequência de atividade lhe trouxe estímulo para procurar saber cada vez mais sobre as variações linguísticas existentes nas diversas nações falantes do espanhol. A12 coloca que estimulou muito, de modo a despertar em si, a pesquisa sobre variação linguística, ao dizer: “despertando em mim a busca por sotaques de diversos países”.

Referente à terceira pergunta: “Levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na Língua Espanhola como Língua Estrangeira?”, os alunos responderam:

(A6-Espanhol IV) Com toda certeza, foi a partir dessa experiência que eu pude juntar todos os conteúdos relacionados/estudados.

(A12-Espanhol IV) Sim. Atividades diversificadas auxiliam o aluno a estimular o prazer do conhecimento.

Observamos que A6 evidencia que a sequência de atividade lhe levou a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna, assim como foi a partir da experiência prática da sequência, que houve a consolidação de conteúdos já estudados na Língua Espanhola como Língua Estrangeira. A12 também afirma que a sequência ativou conhecimentos prévios a partir da LM e adiciona que atividades diversificadas fomentam o prazer pelo conhecimento.

Essas respostas confirmam que o nosso objetivo foi atingido em relação à discussão da variação linguística a partir de conhecimentos já adquiridos, consolidando o estudo de alguns processos variáveis e ampliando a reflexão sobre a língua espanhola em uso.

Assim, observamos que as sequências de atividades direcionaram os alunos da disciplina de língua espanhola a potenciais caminhos para a tomada de consciência e reflexão sobre variação linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as variedades dialetais do espanhol, há alguma que você considera estigmatizada entre os falantes e/ou estudantes do espanhol como língua estrangeira (ELE)? Como estudar o espanhol eliminando preconceitos e não delimitando sua pluralidade dialetal?

Foram as questões que nos trouxeram inquietude, e a partir delas, podemos iniciar a nossa pesquisa e transformá-las em uma enquete com os nossos alunos de língua espanhola do IFPB-Campus João Pessoa. Para estas questões, estabelecemos um quantitativo de 6 alunos, matriculados na disciplina de língua espanhola.

Com suas respostas, verificamos que parte dos alunos não tem conhecimento básico sobre variação linguística diante de seus questionamentos relativos a esse assunto. No entanto, a maioria deles trazem conhecimentos prévios básicos e conceitos elementares acerca tanto de variação quanto de preconceito linguístico, sendo assim, prevalece a percepção da existência de variantes estigmatizadas. Verificamos também que é do interesse de todos que o trabalho com a variação linguística no ensino do espanhol se mantenha como parte integrante das aulas e que as variedades sejam apresentadas a partir da pesquisa e da cultura. Por conseguinte, demonstram a necessidade de o ensino da língua não estar preso a um dialeto específico e, para isto, sugerem também tarefas voltadas para a leitura de textos em diferentes sotaques. Essa postura, conseqüentemente, nos revela a necessidade de uma arquitetura de possíveis horizontes no ETIM, em relação à variação linguística no ensino da língua espanhola.

Dessa forma, traçamos nossos objetivos a fim de alcançar um ensino que refletisse esse desejo dos alunos, assim como o nosso (que corrobora o deles). Por isso, elaboramos quatro sequências de atividades voltadas à temática da variação linguística, trabalhando com elementos que poderiam ampliar horizontes no ensino do espanhol. Para cada fase de estudo a qual os grupos de alunos se encontravam matriculados – espanhol I, II, III e IV –, trabalhamos um determinado nível estrutural da língua (fonológico, morfossintático, lexical), de modo a englobar todos eles na última sequência, destacando, então, que a variação permeia cada um deles.

Conseguimos observar, ao final da atividade de intervenção, que os alunos alargaram seus conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados e para fechar a nossa prática, conduzimos os alunos a avaliarem os resultados da sequência de atividades – na qual eles estavam diretamente inseridos como participantes no processo da busca de possíveis horizontes para um ensino mais efetivo no que se refere à variação linguística na língua espanhola no IFPB Campus João Pessoa – através de uma enquete avaliativa.

Com suas respostas, verificamos que eles demonstraram interesse e que avaliaram positivamente as propostas que lhes foram orientadas. Destacaram que a prática proporcionou-lhes novos saberes e a ampliação de seus conhecimentos na língua espanhola, porém, o fundamental foi ter-lhes oportunizado um despertar mais amplo sobre a variação linguística.

Creemos, portanto, que os objetivos da nossa pesquisa foram alcançados, considerando a importância do ensino da variação linguística nas aulas de língua espanhola. Nessa lógica, o aluno foi capaz de lançar um olhar especial à diversidade através da reflexão sobre a língua e a conscientização de que todas as variedades dialetais são legítimas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (Edição 1979)

BRASIL. **Lei orgânica do ensino secundário** – 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em: 25/09/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases: Lei Nº 9.394** - 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em: 22/02/2017.

_____. SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> acesso em: 26/09/2016.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs + para o ensino médio, de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> acesso em: 26/09/2016.

_____. **Lei Nº 11.161** - 05 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> acesso em: 22/02/2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. **Medida Provisória Nº 746** - 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> acesso em: 22/02/2017.

_____. **Lei Nº 13.415** - 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22> acesso em: 22/02/2017.

CALLEGARI, Marília Vasques; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

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

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. *Sociolinguística*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 146.

COELHO, Izete Lehmkuhl. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

_____. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, Marcos Antônio. *Estruturalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115.

FARIAS, Luana Francisley de Pessoa de. *Homogeneidade e intolerância na linguagem*. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.) **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 479-480.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino da gramática. Working Papers em Linguística, ISSN 1984-8420, Florianópolis (Santa Catarina), Brasil, v. 10, n.1, p. 73 - 91, Jan - jun. 2009.

HERRERO, María Antonieta Andión. **Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países**. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación, 2004.

HORA, Demerval da. **Variação dialetal e atitude**. In: HORA, Demerval da; NEGRÃO, Esmeralda Vailati (Orgs.). Estudos da linguagem: casamento entre temas. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011, p. 19.

_____. **Sociolinguística**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_2.pdf> acesso em: 19/03/2017.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones (ARI)**. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari140-2009> acesso em 02/04/2017

PINILLA, Raquel. ACQUARONI, Rosana. **¡Bien dicho! Ejercicios de expresión oral**. Madrid: SGEL, 2007.

PONTE, Andrea Silva. **A variação linguística na sala de aula**. BRASIL. Coleção explorando o ensino: espanhol, vol. 16. Brasília: MEC, 2010.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Leis e línguas: o lugar do espanhol nas escolas brasileiras*. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goattenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v.16.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. [Trad. Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções

Grupo: estudantes do ETIM cursando o fim do primeiro semestre da disciplina de língua espanhola (considerada turma de iniciantes)

Nível estrutural da língua: Fonológico

Objetivo: Estimular a compreensão auditiva a partir da diversidade linguística, observando, identificando e refletir sobre as diversas formas de realizações de /s/ em coda → [s] ~ [0] ~ [h]; /ll/ em onset → [j] ~ [dj] ~ [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʃ]; e /s/ em onset → [s] ~ [θ], através de canções da Argentina, Chile e Espanha a partir de canções.

Conhecimento prévio do grupo: 1. Variação linguística a partir da língua materna; 2. Algumas formas de realizações de /s/ em coda; /ll/ e /s/ em onset.

Duração total: 4 horas e 40 minutos

Sequência de atividade:

1º momento – 1 hora e 40 minutos

- a) Aula expositiva e dialogada sobre variação linguística, voltada para as diversas formas de realizações de realizações de /s/ em coda → [s] ~ [0] ~ [h]; /ll/ em onset → [j] ~ [dj] ~ [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʃ]; e /s/ em onset → [s] ~ [θ], nas variedades da Argentina, Chile e Espanha.
- b) Ouvir a canção da Argentina e socializar as observações, identificações e reflexões sobre as variáveis e respectivas variantes, presentes ou esperadas pelos alunos, na canção.

2º momento – 1 hora e 40 minutos

Ouvir a canção do Chile e socializar as observações, identificações e reflexões sobre as variáveis e respectivas variantes, presentes ou esperadas pelos alunos, na canção.

3º momento – 1 hora e 40 minutos

- a) Ouvir a canção da Espanha e socializar as observações, identificações e reflexões sobre as variáveis variantes, presentes ou esperadas pelos alunos, na canção.
- b) Inserir em seu cotidiano, pesquisas de canções nas variedades da Argentina, Chile e Espanha para aprofundar as diversas formas de realizações de /s/ em coda → [s] ~ [0] ~ [h]; /ll/ em onset → [j] ~ [dj] ~ [dʒ] ~ [ʎ] ~ [ʃ]; e /s/ em onset → [s] ~ [θ].

3º momento – 20 minutos

Atividade: Avaliação dos resultados da sequência de atividade por meio de enquête disponibilizada pelo aplicativo do *wpp*, no privado de cada aluno.

Enquete:

Você acha que esta atividade (responda às três perguntas):

1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?
2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?
3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira?

APÊNDICE B - Trabalhando as Variantes *tú y vos* através de texto teatral

Grupo: Estudantes do ETIM cursando o fim do segundo semestre da disciplina de língua espanhola.

Nível estrutural da língua: Nível morfossintático e fonológico

Objetivo: Promover o reconhecimento de uso das variedades linguísticas “*tú*” e “*vos*” através da expressão escrita e oral do texto teatral, desenvolvido por meio do trabalho em equipe.

Conhecimento prévio do grupo: 1. Variação linguística a partir da língua materna e/ou do espanhol; 2. Variantes *tú y vos*; 3. Cultura da América do Sul e da Península; 4. Características de um texto teatral.

Duração total: 9 horas e 40 minutos

Sequência de atividade:

1º momento - 1 hora e 40 minutos

Aula expositiva e dialogada sobre variação linguística voltada aos níveis fonológico e morfossintático, em especial sobre o uso de “*tú e vos*”, no nível morfossintático.

Atividade: 1. Construção, por meio de todo o grupo, de uma peça de teatro baseada na expressão “*Sobre gustos no hay nada escrito*”. 2. Continuação da construção do texto fora de sala de aula, através de reuniões para discussões e pesquisas para enriquecer o texto.

2º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividade: Primeira revisão do texto, juntamente com todo o grupo.

3º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividade: 1. Segunda revisão do texto com o auxílio de todo o grupo; 2. Elaboração da versão final; 3. Início dos ensaios e da confecção dos figurinos para a apresentação no “Encontro de Estudantes de Espanhol do IFPB 2015” e na “Mostra de Talentos Secif 2015”.

4º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividade: 1. Realização de três ensaios; 2. Continuação da produção dos figurinos.

5º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividade: 1. Realização de três ensaios; 2. Continuação da produção dos figurinos.

6º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividade: 1. Realização de três ensaios; 2. Continuação da produção dos figurinos.

7º momento - 20 minutos

Atividade: Apresentação no “Encontro de Estudantes de Espanhol do IFPB 2015”.

8º momento - 20 minutos

Atividade: Apresentação na “Mostra de Talentos Secif 2015”.

9º momento - 20 minutos

Atividade: Avaliação, através de enquête, dos resultados da sequência de atividade, utilizando o aplicativo do *wpp* no privado de cada aluno:

Enquete:

Você acha que esta atividade (responda às três perguntas):

1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?
2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?
3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE)?

APÊNDICE C - Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos

Grupo: estudantes do ETIM cursando o fim do terceiro semestre da disciplina de língua espanhola.

Nível estrutural da língua: Fonológico

Objetivo: Estimular um olhar consciente à diversidade linguística, visando também à eliminação do preconceito linguístico a partir da variável /s/ na posição de coda.

Conhecimento prévio do grupo: 1. Variação linguística a partir da língua materna; 2. A variável /s/ na posição de coda.

Duração total: 4 horas e 40 minutos

Sequência de atividade:

1º momento - 1 hora e 40 minutos

Aula expositiva e dialogada sobre variação linguística voltada para a variável /s/ na posição de coda.

Atividades: Observar a realização da /s/ em coda a partir do vídeo e da programação de rádio que seguem: a. Assistir ao vídeo www.youtube.com/watch?v=e4puQs771yU, de um anúncio de Andaluzia, Espanha. b. Ouvir a programação de uma rádio da cidade de Rosário em Santa Fé, Argentina através do link <https://www.rosario3.com/seccion/radio2/>.

2º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividades: Observar se há ou não, resistência na realização da variável /s/ na posição de coda com as variantes [h] e [O], por parte dos entrevistadores e/ou entrevistados nos vídeos que seguem: a. Assistir aos vídeos www.youtube.com/watch?v=XtUvUSl2o_E sobre uma entrevista de um programa da *Telefe canal 5*, na cidade de Rosário, que fica na Província de Santa Fé e www.youtube.com/watch?v=pLu61ygG6Aw, de uma reportagem sobre problemas enfrentados por artesãos na cidade de Sevilha, que fica na província de Andaluzia;

3º momento - 1 hora e 40 minutos

Atividades: 1. Em dupla, gravação de um áudio com o diálogo que segue, fazendo uso do /s/ em posição de coda com as realizações [h] e [O]; 2. Avaliação do áudio e regravação, se necessário; 3. Partilha dos resultados.

Pablo: Hola Lola, ¿vas a la tienda de ropas?

Lola: Sí, me voy a comprar unos pantalones y unos collares. ¿Por qué no vamos juntos?

Pablo: ¡Perfecto!

4º momento - 20 minutos

Atividade: Avaliação, através de enquête, dos resultados da sequência de atividade, utilizando o aplicativo do wpp no privado de cada aluno:

Enquete:

Você acha que esta atividade (responda às três perguntas):

1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?
2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?
3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira?

APÊNDICE D - Revendo as variantes já estudadas nos quatro semestres

Grupo: Estudantes do ETIM cursando o fim do quarto semestre de língua espanhola, término da disciplina.

Nível estrutural da língua: nível fonológico, morfossintático e lexical

Objetivo: Consolidar a compreensão e reflexão da variação linguística no ensino da língua espanhola fazendo uso da construção de conhecimentos de variação linguística adquiridos durante toda a disciplina no nível fonológico com foco em /ll/, /s/ em onset e /s/ em coda, morfossintático *vosotros ~ ustedes, tú ~ vos* e lexical¹³ (*coger ~ agarrar ~ tomar / pegar*) entre outros termos, com o apoio de temas do cotidiano.

Conhecimento prévio do grupo: 1. Variação linguística a partir da língua materna; 2. Variantes de nível fonológico (/ll/, /s/ em onset e /s/ em coda), de nível morfossintático (*vosotros ~ ustedes, tú ~ vos*) e lexical (*coger ~ agarrar ~ tomar – pegar*, por exemplo) entre outros adquiridos no transcurso da disciplina nos quatro semestres; 3. Temas do cotidiano.

Duração: 3 horas

Sequência de atividade:

Aula expositiva e dialogada sobre variação linguística voltada para reforço de variedades estudadas no transcurso da disciplina nos quatro semestres.

Atividade: Expressão oral usando variedades dialetais estudadas durante a disciplina de língua espanhola.

1º momento - 50 minutos

Enfoque- Falar sobre gosto e dar opinião

Pergunta motivacional - *No me gusta hacer trabajos domésticos cuando llego del instituto. ¿Y tú?*

2º momento - 50 minutos

Enfoque – Dar conselhos

Pergunta motivacional - *¿No estudiaste la prueba todavía? Yo, en tu lugar estudiaría pronto porque tienes que aprobar.*

3º momento - 50 minutos

Enfoque – Expressar sentimentos e estado emocional

Perguntas motivacionais - *“La cara es el espejo del alma”. ¿Estás de acuerdo con este dicho popular español (crees que la cara de uno puede expresar lo que siente)? ¿Cómo reaccionarías delante de una situación agradable y una situación desagradable? Por ejemplo: Te han robado el coche; Te han hecho una fiesta sorpresa; Al llegar en casa, te das cuenta de que has perdido la billetera con documentos y todo tu sueldo etc.*

¹³ É importante salientar que outras variáveis foram trabalhadas além das mencionadas/focalizadas nas sequências descritas, a exemplo das lexicais exemplificadas, por isso foram mencionados os três níveis (fonológico, morfossintático e lexical) na avaliação final.

4º momento - 50 minutos

Enfoque – Expressar vantagens e desvantagens; Argumentar a favor e contra.

Enunciado condutor - *A partir de la realidad escolar que tienen como estudiantes de una escuela integral, vamos a establecer las ventajas e inconvenientes. Si algún compañero de clase no está de acuerdo con algunas de tus ventajas o desventajas, pregúntale el motivo e inténtalo convencer de que estás cierto.*

5º momento - 20 minutos

Atividade: Avaliação, através de enquête, dos resultados da sequência de atividade, utilizando o aplicativo do wpp no privado de cada aluno:

Enquete:

Você acha que esta atividade (responda às três perguntas):

1. proporcionou/proporciona/pode proporcionar a reflexão e a consciência dos valores das produções com variações e mudanças linguísticas?
2. estimulou a pesquisa sobre variação linguística para construir conhecimentos?
3. levou você a ativar conhecimentos prévios a partir da língua materna e promoveu a consolidação de conteúdos já estudados na língua Espanhola como Língua Estrangeira?

ANEXOS

ANEXO A - CANÇÕES (Trabalhando a variação do /s/ em coda e /ll/ e /s/ em onset a partir de canções)

Coplas de la luna llena

Jorge Fandermole – Santa Fe/Argentina

Cuando la luna baja
 bajo con ella; /ll/
 yo me caigo en el sueño
 y la copla queda.
 Queda como un aroma
 que vuela al viento
 o en el agua cantora
 que se va yendo.
 Si la luna me mira
 me voy cegando,
 por los ojos me voy
 descorazonando.
 Me derramo a la altura
 como un lamento
 y su tensa blancura
 me voy siguiendo.
 Ay, luna que desatas
 mi sangre oscura /s/
 y el aullido más largo /ll/
 de mi amargura.
 No le des a mis penas
 más extravíos
 que me busca la muerte /s/
 camino al río.
Ella me vuelve oscuro /ll/
 animal sediento
 y me dicta las coplas /s/
 de mi lamento.
 Ay, madre de mi canto
 y mi mal andanza
 no me eches al camino /s/
 a calmar mis ansias. /s/
 A volver como el día,
 ensangrentado;
 a quedarme ya sin su amor
 desolado.
 No esperes junto al río /s/
 que hay luna llena /ll/
 y anda suelto un ladrido
 rojo en la arena.
 Lucecita lobuna
 de fiero brillo /ll/

quieta en la media luna
de los colmillos. /ll/
No les des a mis penas /s/
más extravíos /s/
que me busca la muerte /s/
camino al río.

Adaptado de: <http://letras-de-argentina.tumblr.com/post/98223616220/jorge-fandermole-coplas-de-la-luna-llena> acessado em 08/04/16

CLAVES DE LA ACTIVIDAD

Coplas de la luna llena - Jorge Fandermole – Santa Fe/Argentina

Cuando la luna baja
bajo con ella; /ll/ → [ʃ]
yo me caigo en el sueño
y la copla queda.
Queda como un aroma
que vuela al viento
o en el agua cantora
que se va yendo.
Si la luna me mira
me voy cegando,
por los ojos me voy
descorazonando.
Me derramo a la altura
como un lamento
y su tensa blancura
me voy siguiendo.
Ay, luna que desatas
mi sangre oscura /s/ → [h]
y el aullido más largo /ll/ → [ʃ]
de mi amargura.
No le des a mis penas
más extravíos
que me busca la muerte /s/ → [s]
camino al río.
Ella me vuelve oscuro /ll/ → [ʃ], /s/ → [s]
animal sediento
y me dicta las coplas /s/ → [s]
de mi lamento.

Ay, madre de mi canto
y mi mal andanza
no me eches al camino /s/ → [s]
a calmar mis ansias. /s/ → [s]
A volver como el día,

ensangrentado;
 a quedarme ya sin su amor
 desolado.
 No esperes junto al río /s/ → [s]
 que hay luna llena /ll/ → [ʃ]
 y anda suelto un ladrido
 rojo en la arena.
 Lucecita lobuna
 de fiero brillo /ll/ → [ʃ]
 quieta en la media luna
 de los colmillos. /ll/ → [ʃ], /s/ → [s]
 No les des a mis penas /s/ → [s]
 más extravíos /s/ → [s]
 que me busca la muere /s/ → [s]
 camino al río.

Adaptado de: <http://letras-de-argentina.tumblr.com/post/98223616220/jorge-fandermole-coplas-de-la-luna-llena> acessado em 08/04/16

MILLONES**Camila Moreno - Santiago/Chile**

Farmacéutica, trasatlántica, trasandina
 una vida se apaga porque le estorba, /s/
 que no se muera pronto pa' darle la vacuna.
 Ellos dicen ser buenos, /ll/, /s/
 reparten pastillas /s/, /ll/
 hay que pena que le da si se hace tira
 Ellos dicen ser buenos, reparten pastillas /ll/, /s/, /ll/, /s/
 Hay que pena que le da, pero es mentira /s/

Quieren millones, millones { /ll/, /s/, /ll/, /s/
millones, millones,
millones, millones.
Millones, millones,
millones, millones,
millones, millones.
Millones de almas en su inmensa cuenta, /ll/, /s/, /s/
millones de casas sobre la selva. /ll/, /s/, /s//s/

Esto pasa en los días, /s/, /s/, /s/
 pasa en las noches /s/, /s/
 pasa todos los segundos que tomo té en la cocina. /s/ , /s//s/ , /s/
 Farmacéutica, trasatlántica, trasandina
 una vida se apaga porque le estorba,
 que no se muera pronto pa' darle la vacuna.

Adaptado de: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1652631> acessado em 05/04/16**CLAVES DE LA ACTIVIDAD****MILLONES****Camila Moreno - Santiago/Chile**

Farmacéutica, trasatlántica, trasandina
 una vida se apaga porque le estorba, /s/ → [h]
 que no se muera pronto pa' darle la vacuna.
 Ellos dicen ser buenos, /ll/ → [dj] , /s/ → [0]
 reparten pastillas /s/ → [h], /ll/ → [f], /s/ → [0],
 hay que pena que le da si se hace tira
 Ellos dicen ser buenos, reparten pastillas /ll/ → [dj] , /s/ → [h], /s/ → [0]; /s/ → [h], /ll/ →
 [dʒ], /s/ → [0]
 Hay que pena que le da, pero es mentira /s/ → [h],

Quieren millones, millones { /ll/ → [dj], /s/ → [0], /ll/ → [dj], /s/ → [0]
millones, millones,
millones, millones.
Millones, millones,
millones, millones,

millones, millones.

Millones de almas en su inmensa cuenta, /ll/ → [dj], /s/ → [0], /s/ → [0]

millones de **casas** sobre la selva. /ll/ → [dj], /s/ → [0], /s/ → [s],

Esto pasa en **los días**, /s/ → [h], /s/ → [s], /s/ → [h],

pasa en las noches /s/ → [h], /s/ → [h],

pasa todos **los segundos** que tomo té en la cocina. /s/ → [0], /s/ → [s], /s/ → [h]

Farmacéutica, trasatlántica, trasandina

una vida se apaga porque le estorba,

que no se muera pronto pa' darle la vacuna.

Adaptado de: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1652631> acessado em 05/04/16

MIRA QUÉ GUAPA ME PONGO

Célia Flores – Madrid / Espanha

Mira qué guapa me pongo,
pa que me veas. /s/
Mira qué graciosa estoy, /s/
mira cómo me rodea. (x2)

Me gustan sus ojos negros /s/
y la miel que hay en sus labios, /s/
el perfume de su voz /s/
y la ternura de sus manos. /s/
Cuando me mira siento
como un golpe de viento,
caliente y frío,
deshojan los claveles de mi suspiro /s/
y siento deshacerle con el fuego de su aliento
como la nieve.
Mira qué guapa me pongo,
pa que me veas. /s/
Mira qué graciosa estoy, /s/
mira cómo me rodea. (x2)

Jugando al esconder /s/
yo me encontraba
siempre
al mismo chiquillo que me gustaba. /s/, /ll/, /s/
Y ahora que soy mayor,
y ya no juego,
lo busco con toda el alma /s/
y no lo encuentro.
Y a mí me gustaría ser niña /s/
y después parar el tiempo /s/, /s/
que el juego de los mayores, /s/, /s/

¡ay! no me gusta, /s/
y no lo entiendo.

Mira qué guapa me pongo,
pa que me veas. /s/
Mira qué graciosa estoy, /s/
mira cómo me rodea. (x2)
Voy al monte pa traerle
una matita de romero
y me la voy a poner
¡ay! en las trenzas de mi pelo. /s/
Porque a las gitanas, /s/, /s/
¡ay!, le encantan los romeros. /s/, /s/
Sé que le alegra el alma,
¡ay! sé que le alegra el alma.

Mira qué guapa se pone
 pa que la veas_ /s/
 pa que...
 pa que la veas_ /s/
 pa que...
 pa que la veas...(x2) /s/

Mira qué guapa me pongo,
 pa que me veas_ /s/
 Mira qué graciosa estoy, /s/
 mira cómo me rodea. (x2)

Adaptado de: <http://www.buluba.com/letra/mira-que-guapa-me-pongo/1476170>.
 Acessado em 08/04/16

CLAVES DE LA ACTIVIDAD

MIRA QUÉ GUAPA ME PONGO

Célia Flores – Madrid / Espanha

Mira qué guapa me pongo,
 pa que me veas_ /s/➔ [0]
 Mira qué graciosa estoy, /s/➔ [0]
 mira cómo me rodea. (x2)

Me gustan sus ojos negros_ /s/➔ [0], /s/➔ [0], /s/➔ [h]
 y la miel que hay en sus labios_ /s/➔ [0]
 el perfume de su voz /s/➔ [0]
 y la ternura de sus manos_ /s/➔ [0], /s/➔ [0]
 Cuando me mira siento
 como un golpe de viento,
 caliente y frío,
 desojan los claveles de mi suspiro /s/➔ [0], /s/➔ [0]
 y siento deshacerle con el fuego de su aliento
 como la nieve.

Mira qué guapa me pongo,
 pa que me veas_ /s/➔ [0]
 Mira qué graciosa estoy, /s/➔ [0]
 mira cómo me rodea. (x2)

Jugando al esconder /s/➔ [0]
 yo me encontraba
 siempre
 al mismo chiquillo que me gustaba. /s/➔ [h],
 /ll/ ➔ [dʒ], /s/➔ [0]
 Y ahora que soy mayor,
 y ya no juego,

lo busco con toda el alma /s/→ [h]
 y no lo encuentro.
 Y a mí me gustaría ser niña /s/→ [0]
 y después parar el tiempo /s/→ [0]
 que el juego de los mayores, /s/→ [h], /s/→ [0]
 ¡ay! no me gusta, /s/→ [0]
 y no lo entiendo.

Mira qué guapa me pongo,
 pa que me veas. /s/→ [0]
 Mira qué graciosa estoy, /s/→ [0]
 mira cómo me rodea. (x2)

Voy al monte pa traerle
 una matita de romero
 y me la voy a poner
 ¡ay! en las trenzas de mi pelo. /s/→ [0]
 Porque a las gitanas, /s/→ [0]
 ¡ay!, le encantan los romeros. /s/→ [0]
 Sé que le alegra el alma,
 ¡ay! sé que le alegra el alma.

Mira qué guapa se pone
 pa que la veas /s/→ [0]
 pa que...
 pa que la veas /s/→ [0]
 pa que...
 pa que la veas...(x2) /s/→ [0]
 Mira qué guapa me pongo,
 pa que me veas. /s/→ [0]
 Mira qué graciosa estoy, /s/→ [0]
 mira cómo me rodea. (x2)

Adaptado de: <http://www.buluba.com/letra/mira-que-guapa-me-pongo/1476170>.
 Acessado em 08/04/16.

ANEXO B – TEXTO TEATRAL (Trabalhando as Variantes tú y vos através de texto teatral)

SOBRE GUSTO NO HAY NADA ESCRITO

Personajes de la pieza

CLIENTE: Larissa Teixeira

MOZO: Mateus Mamani

GAZPACHO: Analice Dias

MAFALDA: Talita Kelly

QUESO NACHO: Eloísa Carateú

QUESO MANCHEGO: Thalyta Cândido

AROMÁTICA DE FRUTAS: Andressa Theotônio

GASEOSA DE UVA: Gilvanelma Rodrigues

VINO: Gabriel Teixeira

ATO ÚNICO

ESCENA I [La cliente está en una mesa del restaurante “Como Agua para Chocolate” y entra el mozo]

CLIENTE – Mozo, ¡por favor!

MOZO – ¡Hola señorita! ¡Bienvenida al restaurante “Como Agua para Chocolate”! ¿Qué desea?

CLIENTE – Me gustaría ver la carta de *pratos*, quiero decir, platos. ¿sí?

MOZO: - Ah, ¡claro! Aquí está.

CLIENTE – Hm... los nombres de los *pratos*, quiero decir, platos, son interesantes, pero yo no los conozco, señor.

MOZO – ¿No los conoce?

CLIENTE – No. Es porque no soy de aquí.

MOZO – ¿Y de dónde es?

CLIENTE – Soy de Brasil.

MOZO – ¡Qué regio! Me gusta mucho la *feijoada* brasileña.

CLIENTE – A mí también. Ya que no conozco mucho los platos típicos de aquí, ¿qué sugiere para mí?

MOZO – Bueno, para hoy tenemos el gazpacho, que es una sopa fría con aceite, vinagre, tomates, pepinos, cebollas y ajo.

CLIENTE – ¡Qué rico! Entonces, voy a comer un gazpacho.

MOZO – Sí, sólo un rato, señora.

ESCENA II [Sale el mozo y entra el Gazpacho]

GAZPACHO – (Cantando): Tan fría me quedo. Mucho sabor tengo.

Tu día de suerte es hoy. Pediste. Aquí estoy.

La más exquisita.

[Mafalda interrumpe]

MAFALDA – ¿Exquisita? ¿EXQUISITA? No voy a dejar que engañe esta pobre chica. Moza si tomas esta sopa, será como si estuvieras vendiendo tu alma al diablo.

GAZPACHO – ¿Qué has dicho Mafaldita?

MAFALDA – ¡Eso que escuchaste!

GAZPACHO – No soy este demonio que piensas. En verdad, hago mucho bien a la salud de las personas. Porque tengo muchísimos nutrientes, además...

MAFALDA – ¡Cállate, cosa asquerosa! Moza, ¡no pida el gazpacho!

GAZPACHO – ¡Sí, por favor!

MAFALDA – ¡NO!

GAZPACHO – ¡SÍ!

MAFALDA – ¡NO!

GAZPACHO – ¡SÍ!

MAFALDA – ¡NO!

GAZPACHO – ¡Sííííí!

MAFALDA – ¡Voy a llevarte de vuelta!

[Mafalda carga el Gazpacho para fuera]

ESCENA III [Entra el calamar]

CALAMAR – No hay problema si perdiste tu gazpacho, pues puedes comerme.

CLIENTE – ¿Y qué eres tú?

CALAMAR – Soy un calamar. En portugués me llamo “lula”. Generalmente me sirven en forma de anillos, pero puedes pedirme de diversas formas, como sopa, frito, cocido.

CLIENTE – ¿Lula? Pero la cosa asquerosa aquí no es el gazpacho, eres tú. ¡Sal!, no te quiero.

CALAMAR – (Saliendo) Nadie da una oportunidad al calamar. Dicen “no quiero”, “tengo asco” ... siquiera prueban.

ESCENA IV [Sale el calamar y entra el mozo]

MOZO – ¿Señorita?, ¿Señorita?...

CLIENTE – ¡Vale! ¿Cuáles son los otros platos que tienen?

MOZO – Bueno, tenemos una amplia gama de quesos. En especial, el queso nacho y el manchego. El nacho es un platillo de origen mexicana, que consiste en freír trozos de tortilla cubiertos con queso. Ya el queso manchego es un queso elaborado con leche de oveja. Él tiene este nombre “manchego” porque ha sido originado en La Mancha, una región situada en el centro de España.

CLIENTE – ¡Qué interesante! Déjame un poco sola para escoger, por favor. Luego te llamo.

MOZO – Claro.

ESCENA V [Sale el mozo y entran el nacho y el queso manchego]

CLIENTE – Vamos a ver... Creo que voy a escoger el queso... hm, déjame ver...

NACHO – ¡AY, AY, AY! ¿Qué está esperando muchacha? ¡Ven a cómemelo pronto!

MANCHEGO – JA, JA, JA ¡Hazme reír! ¿Estás seguro de que ella va a escoger un queso pobrecito como vos?

NACHO – ¡Por supuesto!

MANCHEGO – ¡Que no! Ella prefiere un queso con Q mayúscula. Un queso sofisticado y refinado como yo.

NACHO – ¡No seas estúpido! Yo soy más exquisito que tú. Ella va a escogerme.

MANCHEGO – No, ella va a escogerme.

NACHO – A mí.

MANCHEGO – A mí.

NACHO – A mí.

MANCHEGO – A mí.

CLIENTE – ¡Por Dios! ¡Mozo, mozo!

ESCENA VI [salen el nacho y el queso manchego y entra el mozo]

MOZO – ¿Sí?

CLIENTE – Estos platos me están volviendo loca.

MOZO – Pero no te entiendo.

CLIENTE – No es nada.

MOZO – Entonces es mejor hablar sobre las bebidas, ¿sí?

CLIENTE – Está bien.

MOZO – Bueno, las bebidas que a los clientes les gustan son la gaseosa, generalmente de uva, también conocida por refresco, es como llamamos aquellas bebidas que contienen gas. Y la aromática de frutas...

CLIENTE – ¿Aro qué?

MOZO – La aromática de frutas. Es una bebida típicamente colombiana hecha con agua, hierbas y frutas, que pueden ser moras y fresas. Entonces, ¿cuál va a beber?

CLIENTE – A ver...

MOZO – Ah, están llamándome en otra mesa. Cuando sepas lo que quieres avísame.

ESCENA VII [Sale el mozo y entran la aromática y la gaseosa]

AROMÁTICA – ¡Hola muchacha guapa!, ven a beberme.

GASEOSA – Con permiso, creo que si la bebes quedarás con dolor de estómago.

AROMÁTICA – ¿Por qué?

GASEOSA – ¡Mira! Ella es una mezcla de hierbas y frutas que hará tu intestino quedarse muy malo. Tú debes beberme.

AROMÁTICA – Si ella bebe a ti, se quedará muy mala pero si me bebe se sentirá bien.

GASEOSA – ¿Por qué?

AROMÁTICA – ¡Mira! Tú no eres nada más que una gran cantidad de gas y azúcar. Si ella te bebe, quedará eructando mucho, mucho, mucho. Vamos chica ¡bébeme!, soy hermana de Shakira, oiga (*la Aromática canta*)

Soy caliente como el fuego.

Soy ex – exquisita.

Dulce como el amor.

Bebe, bebe, bebe.

Olvides las gaseosas.

Son una calamidad.

Soy una aromática.

Tengo la felicidad.

GASEOSA – ¡Cállate! Puedes ser hermana de Shakira, pero yo soy hermana de la coca cola.
¡Ella va a escogermelo!

AROMÁTICA – ¡Bébeme!

GASEOSA – No, ¡bébeme!

[Entra el vino]

[Una música de Luís Miguel, u otra música romántica, empieza a sonar]

VINO – ¡Hola moza hermosa! Vengo aquí para decirte que mi corazón es todo tuyo. Mi amor es solamente para vos. Ponme en tu boca y sentirás toda la pasión que tengo por ti.
Soy tu vino amante de todas las horas, querida.

[Entran en cena todos los demás platos mientras el vino habla con la cliente]

TODOS – ¡Por favor, escógeme! ¡Escógeme, por favor!

CLIENTE – ¡Dios mío! ¡Mozo, Mozo!

[Entra el mozo]

MOZO – Entonces, ¿ya sabe qué va a pedir?

CLIENTE – Voy a hacer así: degustaré un poquito de cada plato y bebida ¿sí?

MOZO – ¡Vale!

TODOS – SOBRE GUSTO NA HAY NADA ESCRITO.

ANEXO C – FOTOS

Fotos dos alunos atuando como personagens no trabalho das variantes *tú e vos* através de texto teatral









Fotos do grupo fazendo os áudios: Trabalhando a variável /s/ em coda através de diversos tipos de textos



ANEXO D – Análise dos Resultados das Sequências de Atividades / Atividade Avaliativa

Transcrição de um áudio relativo à atividade avaliativa através de *wpp*:

A10 - Espanhol II (sequência 4.2.2 Trabalhando as Variantes *tú* e *vos* através de texto teatral)
– “E eu ainda queria acrescentar que essa experiência da apresentação, ela foi reflexo pra mim a partir dali pro resto do que eu estudei em espanhol, porque eu continuei fazendo o curso¹⁴ de espanhol e sempre dava como exemplo a experiência que a gente passou, tanto com novos vocabulários que a gente aprendeu como mais informações que adquirimos sobre culinária, sobre a Espanha como também a experiência de tá atuando e estar atuando em espanhol. Então foi muito importante para mim, muito importante essa apresentação!”

¹⁴ O aluno 10 de espanhol II chamou a disciplina de espanhol de ‘curso’ (leia-se disciplina).

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do trabalho:

Objetivo geral:

_____, RG _____,
declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos: de minha entrevista, gravada ou escrita; de meus áudios e produções textuais relacionados às atividades executadas no âmbito escolar durante as aulas de língua espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, no ano de 2017, para a Sra. Valdelúcia dos Santos Frazão, usá-la integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Declaro ainda, que a referida Senhora assegurou a privacidade quanto aos dados que serão levantados na entrevista, preservando a minha identidade.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, e para publicação dos resultados, estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa/PB, ____ de _____ de 2017

Assinatura do responsável legal do entrevistado
(Em caso do entrevistado ter menos de 18 anos)

Assinatura do entrevistado

Assinatura do pesquisador