

VARIÁVEL VOSEO NO CENÁRIO ESCOLAR¹

Andréia Cristina Roder Carmona

RESUMO: Neste artigo investigou-se, mais objetivamente, como e se um grupo de professores de língua espanhola dos municípios de Apucarana e Jandaia do Sul, no norte do estado do Paraná, trabalhava a variante lingüística voseo em suas aulas. Assim, também, foram analisados os materiais didáticos dos docentes envolvidos na pesquisa com o objetivo de verificar se havia nesta prática pedagógica alguma referência ao ensino da variante pronominal *vos*. Dessa forma, buscou-se conscientizar o docente de que seu trabalho deve ser voltado também para as variações lingüísticas, num trabalho paralelo com a variável institucionalizada. Acredita-se que o resultado deste estudo pode oferecer importantes contribuições para os professores e, dessa maneira, o aluno será privilegiado, pois aprenderá mais sobre a língua espanhola num trabalho de conscientização e tolerância perante as possíveis diferenças de visão de mundo em diferentes culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de língua espanhola; sociolingüística; variante lingüística.

ABSTRACT: In this article, through an ethnographic work, it was aimed to research and analyze how a group of Spanish language teachers worked in their lessons linguistic diversity and, consequently, culture derived from the Spanish teaching. More objectively, it was investigated how and if a group of teachers worked on the voseo linguistic variety in their lessons. The same was done concerning the textbooks used by the teachers so as to check if there was any pedagogical practice to do with the teaching of the variant pronoun *vos*. It is believed that the results of this study can offer important contributions to teachers and, consequently, students will be benefited because they will learn more about the Spanish language through a work of awareness and tolerance when facing possible different points of view in different cultures.

KEYWORDS: Learning and teaching in the Spanish language; sociolinguistics; voseo linguistic variant.

INTRODUÇÃO

Pautados na concepção de linguagem bakhtiniana de que a língua é o espaço no qual as construções discursivas acontecem, pode-se pensar, desse modo que o sentido das palavras surge no contexto em que elas se realizam. Portanto, afirma-se que a língua traz consigo significados ideológicos, culturalmente marcados. Sendo assim, esta deve ser estudada em seus aspectos sócio-culturais.

¹ Este artigo faz parte de um projeto mais amplo: a dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2006, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel e a co-orientação de Márcia Sipavicius Seide, no Programa de Mestrado *Scripto Sensu* em Letras da Unioeste.

Essa definição de linguagem foi dada por Hymes (1968) e citada por Erickson e Shultz, quando esses tratam da competência social dos indivíduos, dizendo que “para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação” (1998, p. 143).

Desse modo, vê-se que é na língua que se entende a realidade (SARUP, 1996), dos usos lingüísticos e os fatores sócio-culturais. Nessa perspectiva, a língua é considerada como uma “estratégia discursiva” e não mais como uma estrutura, como afirmava Saussure.

Por conseguinte, é necessário reforçar a idéia no ensino de Língua Estrangeira, doravante chamado de LE, como um espaço adequado para essa abertura ao contato lingüístico e cultural, por parte do discente, com outras formas de conhecer e interpretar a realidade.

Para alguns estudiosos da Lingüística Aplicada, como Brown, “língua e cultura estão intrinsecamente interligados de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura”, (1994, p.167). Portanto, no aprendizado de uma outra língua, sempre ocorrerá um processo chamado por Brown de aculturação.

Rivers também defende o ensino da cultura juntamente com o da língua e afirma, em sua obra *Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*, que

o ensino da língua deve provar ao aluno que há muitas maneiras de ver a realidade, que há inúmeras formas de fazer e expressar coisas, e que as diferenças não representam necessariamente questões morais de certo e errado. Assim os alunos conseguirão criar tolerância para com outros pontos de vista e outras formas de comportamento. (1975, p.262).

Tratando mais especificamente sobre o ensino de Língua Espanhola, a explicação sobre os falares de diferentes comunidades lingüísticas, que se utilizam desta língua para comunicação, faz-se necessária no momento do contato com a língua estrangeira para que determinados preconceitos não se instalem na aprendizagem, uma vez que existem variedades lingüísticas em toda e qualquer comunidade de fala (Hymes, 1972).

Como já foi afirmado anteriormente, apesar de nem todos os países falarem da mesma maneira a língua espanhola, muitos professores, com pouco conhecimento sobre variantes lingüísticas, ensinam, equivocadamente, que há uma homogeneização no falar espanhol. Essa maneira de ensinar diminui a riqueza lingüística e cultural das variantes existentes na América.

Faraco afirma que “toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades. Cada variedade é resultado das peculiaridades das

experiências históricas e socioculturais do grupo que a usa” (1998, p.18). Desse modo, a língua expressa mudanças históricas e culturais.

Talvez a maior das diferenças entre a estrutura da língua espanhola peninsular comparada ao falar americano esteja presente no uso do pronome de tratamento informal usado para segunda pessoa do singular. Na Espanha se usa o pronome *tú* enquanto que na América pode-se encontrar o uso do pronome *tú* alternado com o uso do pronome *vos*.

O *voseo*, utilização do pronome *vos* em lugar de *tú*, é um fenômeno lingüístico presente nos seguintes países: Guatemala, México, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, e com maior abrangência na região do Rio da Prata, ou seja, Uruguai, Paraguai e em grande parte do território argentino (KANY, 1994, p.80). Dessa forma, pode-se afirmar que “el *voseo* se volvió una de las características del español de América, aunque no haya arraigado de la misma forma y al mismo tiempo en todo el continente americano” (BERTOLOTTI, 2005, p.1).

Em muitos casos há uma discriminação para com aqueles que se utilizam dessa variante lingüística. O uso desta variante faz com que o falar americano seja rapidamente conhecido e tido como diferente dos demais, mas a não aceitação dessa diferença lingüística tem um efeito particularmente negativo sobre seus usuários. Com o estigma que se instalou no uso da palavra *voseo* houve também a extensão dessa estigmatização a todos os que usam essa variável lingüística. Por expressar um espanhol americano e de regiões bem determinadas o *voseo* não encontra reconhecimento em muitos livros didáticos de língua espanhola².

Lembrando que, segundo Bortoni-Ricardo, “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos lingüísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”, (2004, p.35).

Portanto, optou-se, neste artigo, pelo estudo da variante *voseo*, pelo fato de se observar que esta variante é importante devido à representação cultural que dela provém no momento de ensinar a língua espanhola.

HISTÓRIA E EXTENSÃO DO PRONOME *VOS*

Sabedores de que a cultura de um povo pertence a toda sua sociedade, pode-se afirmar que esta representação por meio da cultura é expressa na linguagem. Sendo assim, a língua pode ser entendida como um sistema de representação social.

² A presente pesquisa apresentará as análises feitas com os materiais didáticos utilizados para a realização deste trabalho mais adiante.

Na América, influenciada por línguas de imigrantes, de indígenas (SECO, 1999) e pelas próprias variantes lingüísticas dos colonizadores, a língua espanhola transformou-se, com o passar do tempo, nos diferentes territórios em que é falada.

Woodward, afirma que “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras, e, distingue a diferença entre as pessoas são cruciais para compreender as identidades (2003, p.41). Assim “a forma mais imediata de manifestação é de ordem cultural” (CERTEAU, 1995, p.146). Pensando dessa maneira, pode-se afirmar que, ao utilizar-se uma variante lingüística, o indivíduo se posiciona como um elemento de uma cultura, de um povo, e, utilizando sua variante, faz com que sua cultura seja identificada, pois “toda língua [...] é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive” (ALKMIM, 2003, p.41).

No século XVII havia várias formas de tratamento entre o falante e seu interlocutor, e com a utilização de determinados pronomes de tratamento, havia também presente em seus usos, o estigma social bem marcado.

Tú se usaba para dirigirse a criados o a personas de baja condición, pero indicando al mismo tiempo familiaridad o cariño, ya que se empleaba asimismo con los niños y las personas queridas. [...] vuestra merced es el tratamiento de respeto, surgido en el siglo XVI para cubrir la vacante de vos. (SÁNCHEZ PEREZ, 1992, p.193).

Segundo Kany, “la palabra *voseo* significa el uso del *vos* familiar singular en sustitución de *tú*, con formas verbales oscilantes entre la segunda persona del singular y la arcaica segunda persona del plural” (1994, p.79).

Também, de acordo com Ramírez, “llamamos *voseo* al uso de *vos* como segunda persona pronominal de singular, en lugar de *tú* (tuteo)” (2003, p.22). Não se pode entender, contudo, que usar a variante *voseo* signifique apenas a troca do pronome *tú* por *vos*, pois também há a substituição de formas verbais que acompanham esse pronome, como, por exemplo, *vos sabés*, com acento, e não *vos sabes*, como seria a conjugação do verbo se utilizado com o pronome *tú*.

Segundo Moreno de Alba, (1992, p.175), “se conoce como *voseo* (...) el uso sistemático del pronombre *vos* (y sus correspondientes formas verbales) en el tratamiento de la segunda persona singular”.

Ainda em Kany encontra-se a afirmação de que a forma pronominal *vos* é originária de uma forma no plural, e assim permaneceu até o século XVI. Analisando o uso do pronome *vos* no Poema de Cid (1140), este autor percebeu que nessa obra, naquela época

se usa vos como fórmula respetuosa de tratamiento entre el rey y los nobles, entre marido y mujer, entre nobles, [...] por el contrario tú se

usa para dirigir-se a personas de categoría inferior. [...] Pero incluso en este documento primitivo se usan ocasionalmente tanto la forma singular tú como la plural vos para dirigir-se a la misma persona, [...] mucho más frecuente era en el siglo XV este intercambio de vos y tú. (1994, p.81).

A julgar pelas informações de Kany a estigmatização não foi tão forte na América. Esta hipótese, também, reforçada por Malmberg (1966, p. 168), afirma que, por ser a América Latina uma região afastada da península e na Argentina já existir uma universidade no ano de 1613, a Universidad de Córdoba, houve, na cultura desta região, uma ruptura com a tradição espanhola e um desenvolvimento mais flexível das tendências populares nas esferas menos privilegiadas economicamente. Segundo o autor, “por su parte, el proceso argentino estaba condicionado por la extraordinaria debilidad de la norma castellana clásica y también por la fuerza de la reacción, decidida aquí por el crecimiento de una nación nueva que deseaba valerse por si misma” (MALMBERG, 1966, p.177).

Devido a essa ânsia de valorização de identidade local, aprender uma língua deixou de ser apenas a absorção de regras gramaticais, mas deve-se primar pela aprendizagem comunicativa da língua. Saber traduzir as palavras da língua materna para a língua estrangeira que se está aprendendo não pode ser mais o único objetivo almejado pelos docentes quando ensinam seus alunos. Segundo Bortoni-Ricardo, “o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável” (2004, p.75). Devido a isso, ao se aprender uma língua estrangeira deve-se aprender também em quais situações determinadas expressões deverão ser utilizadas. Saber o que falar, e quando falar torna-se importante, pois os aspectos da comunicação, como explicitados anteriormente, são determinados culturalmente e “o conhecimento da existência desses aspectos é o ponto de partida para que interlocutores de diferentes comunidades lingüísticas realizem uma comunicação com sucesso”, (SARMENTO, 2004, p.9).

Como foi observado na pesquisa, os docentes, quando vão para as salas de aula, muitas vezes não estão conscientizados das inúmeras variantes existentes na língua que estão ensinando. Com o estudo e a aprendizagem de outra língua existe a possibilidade do conhecimento, da transformação de modos de entender e construir significados culturais e lingüísticos da LE. Mas deve-se cuidar para que os discentes não assimilem como corretos os valores culturais do *Outro* na construção de sua identidade, em detrimento de sua própria cultura.

Ressalta-se que, no ensino de língua estrangeira qualquer estigmatização deve ser rechaçada, pois “a aprendizagem de uma língua estrangeira é, antes de mais nada, um curvar-se ao outro, ao que trilha caminhos diversos” (MING, 2003, p.103).

A DESCRIÇÃO EMPÍRICA DA PESQUISA COM OS DOCENTES

Por ter este trabalho o objetivo geral de observar se os docentes apresentavam conhecimento a respeito da interculturalidade presente no ensino de língua espanhola ou se optaram pela homogeneização da língua e conseqüentemente, de sua cultura, desenvolveu-se um trabalho etnográfico, com base nos estudos de Erickson (2001), André (2003) e Borstel (2004), pois este tipo de estudo de dados empíricos, nas colocações dos autores acima citados, sempre há uma tentativa de investigação da cultura e da língua no contexto estudado.

A abordagem etnográfica é conhecida também como pesquisa social, consiste numa investigação científica que se interessa pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais e se faz pela observação direta, num período de tempo determinado, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, assim como se “caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”, (ANDRÉ, 2003, p. 41).

O levantamento de dados dos docentes fez-se a partir de entrevistas gravadas. A investigação aqui apresentada serve para que implicações sociais e culturais sejam mais bem entendidas. Buscou-se, também, investigar como o ensino de ELE tem sido desenvolvido nas escolas de Jandaia do Sul e Apucarana, no norte do estado do Paraná, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de ELE, pois acreditou-se na importância de se fazer um trabalho sobre a prática pedagógica, no qual os alunos de espanhol como LE pudessem além de adquirir a língua, desenvolver uma crítica cultural a partir dos aspectos (culturais) apresentados no ensino em sala de aula.

Participaram da pesquisa dois professores de duas escolas da cidade de Jandaia do Sul e seis docentes de duas escolas do município de Apucarana. Foram pesquisados professores que atuassem no ensino fundamental com a disciplina de língua espanhola, ainda que alguns deles também desenvolvessem atividades educativas em outros níveis de ensino e com outras disciplinas.

Essas entrevistas com os docentes, nas quais houve a participação de professores de língua espanhola, sejam eles falantes nativos ou não, visavam, primordialmente, aprofundar as questões pesquisadas, assim como elucidar como os docentes trabalhavam a variável lingüística *voseo* em suas aulas, e de que maneira apresentavam o ensino/aprendizagem desta variante lingüística aos discentes, haja vista que “la conducta de los docentes en el aula afecta a la conducta de los alumnos en el aula, la que a su vez afecta al rendimiento de los alumnos” (CLARK & PETERSON, 1997, p. 448). As entrevistas geraram em torno de dois a três encontros com cada docente,

constituídos por volta de uma hora de duração cada, nas escolas dos professores, para que os mesmos pudessem participar da entrevista nos períodos em que estão cumprindo suas horas-atividade³.

Esses educadores não foram escolhidos aleatoriamente, mas pelo fato de serem colegas da pesquisadora e por estarem mais acessíveis com relação à aproximação da pesquisadora para o desenvolvimento do trabalho. As entrevistas com os professores também objetivavam elucidar diversas variáveis lingüísticas e extralingüísticas como escolaridade, idade, suas formações, sua escolha pelo magistério, entre outras, baseando-se nos estudos de Labov (1983) e Tarallo (1986). As entrevistas com os professores foram gravadas. Mesmo seguindo um roteiro, procurou-se deixar que o entrevistado tivesse liberdade e estivesse à vontade para falar sobre sua história profissional e de vida.

A partir da necessidade de se entender os conhecimentos dos professores a respeito da diversidade lingüística e cultural presente no ensino de língua espanhola, em termos específicos, buscou-se analisar a opinião dos educadores sobre como, e se, estes trabalhavam o ensino da variante pronominal *voseo* presente na língua espanhola em suas práticas pedagógicas.

Foi também desenvolvida a análise dos livros didáticos pedagógicos utilizados pelos professores em suas aulas de língua, buscando verificar de que forma os livros didáticos dos terceiro e quarto ciclos (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental, utilizados pelos docentes pesquisados, apresentavam o tema acerca da variante lingüística *voseo*. A partir dessa metodologia, os dados que constituíram uma parte da análise desta pesquisa foram também coletados nos livros didáticos utilizados pelos professores. Foi desenvolvida a análise desses livros buscando avaliar o uso da forma de tratamento *vos* na aprendizagem da língua espanhola pelos discentes. Cada coleção de livros foi analisada por volume e esses volumes por unidades. Buscou-se encontrar, nessa análise alguma referência ao uso desta forma de tratamento e como este conteúdo é apresentado aos alunos em cada volume da coleção.

Várias foram as perguntas feitas aos docentes sobre suas formações profissionais mas neste trabalho serão apresentadas e analisadas apenas as perguntas referentes ao material didático usado pelos docentes e sobre o ensino da variante *voseo*.

Ao falarem sobre seus materiais didáticos, todos os oito docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que nenhum dos materiais utilizados em sala de aula apresenta a variante *voseo*. Neste sentido, o que se observou foi que não são trabalhadas as variantes com os alunos.

3 Horas-atividades é um termo usado para explicar o tempo que é dado ao professor na escola, fora de sala de aula, para a preparação de suas aulas e atividades escolares.

Docente E – O material que utilizo apresenta de maneira bem sucinta o que é essa variante. Não traz nada a fundo.

Por utilizarem quase todos os oito docentes um mesmo material, apenas três materiais didáticos foram analisados, “Español sin Fronteras”, “¡Vale!”, “Español Creativo. Os professores afirmaram que há uma apresentação sobre aspectos culturais, sobre variantes, mas muito superficialmente, apenas como curiosidade em ambos os materiais, “Español sin Fronteras” e “¡Vale!”, e também no material “Español Creativo”, preparado pelo docente A, que em sua entrevista afirmou utilizar as variantes em suas aulas.

Os docentes falaram também que os materiais didáticos que utilizam não privilegiam o ensino dessa variante. Afirmaram também que, no momento em que a explicam, eles têm que levar informações à parte para que os alunos possam entender o assunto. Disseram, novamente, que o tempo para o trabalho com as diversidades é muito restrito, pois eles devem trabalhar com o livro e dar continuidade a ele e aos conteúdos. Através da análise destes materiais, constatou-se que em alguns materiais não há nenhuma referência à existência desta variante.

Descrevendo mais especificamente a fala dos docentes sobre o ensino da variante *voseo*, foram-lhes feitas três perguntas sobre o tema: como o professor trabalha a variante lingüística *VOSEO* em suas aulas? Qual a prática desenvolvida? Em quantas aulas trabalha com o tema e como este é desenvolvido?

De maneira geral, todos os oito docentes afirmaram que apresentam essa variante a seus alunos, mesmo que de modo superficial. A maioria deles afirma que dispensa explicação a esta variante em apenas uma ou no máximo duas aulas. Os professores disseram que apresentam também alguns países e aspectos culturais desses países que utilizam a variante *voseo*.

Apesar de dizerem que apresentam a seus alunos esta variante, poucos foram os docentes que afirmaram utilizarem-se dessa variante. Apenas dois professores afirmaram utilizar a variante *voseo* com seus alunos: um professor, porque é falante nativo da língua espanhola, nascido na Argentina, país em que a variante *voseo* é estendida a todos os níveis sociais sem estigmatização; e outra docente que afirma utilizar a variante *voseo* com seus alunos por ser descendente de espanhóis de “fala americana”, ou seja, filha de uruguaios.

Perguntado aos professores como avaliam o uso dessa variante, a maioria dos docentes (sete) afirmara que é importante o ensino desta pelo fato de a maioria do contato com falantes de língua espanhola ser desenvolvida e praticada com países vizinhos ao Brasil, ou seja, países da América Latina e suas variantes.

Dentre os oito docentes pesquisados, apenas uma docente afirmou que, além de não utilizar a variante, também não a explica a seus alunos porque não a considera importante. Acrescenta que o material didático que utiliza não traz essa variante e por isso não se atém a ela.

Docente C - Sobre a variante *voseo* nas aulas não acho que seja importante explicar essa variante. Eu apenas cito essa variante. Meu material não apresenta essa variante, apenas cita, muito superficialmente.

Os professores afirmaram que o ensino das variantes da língua espanhola, tanto peninsular quanto americanas, é algo muito importante e que deve ser privilegiado. Mas constatou-se que estes, quando perguntados sobre qual variante utilizam, em sua maioria, utilizam-se da variante peninsular para se comunicarem em espanhol com seus alunos. Cinco afirmaram utilizar-se da variante peninsular e apenas três docentes afirmaram optar pelas variantes americanas. Quando os professores não explicam a variante *voseo* ou quando privilegiam o ensino de uma variante em detrimento de outra há o estigma instalado na aprendizagem. Pôde-se constatar outra manifestação de estigma sobre a língua espanhola quando uma das docentes pesquisadas afirmou durante a entrevista que antes de aprender espanhol tentou aprender a língua inglesa, mas como não conseguia desenvolver-se oralmente em inglês, desistiu e optou pela língua espanhola que lhe parecia mais fácil e agradável, como pode ser observado na fala da professora:

Docente B - Eu fiz letras, primeiro Letras Inglês, e não consegui me realizar profissionalmente, mas como eu não conseguia falar em inglês, fiz cursos, fiz FISK e tudo, mas eu não conseguia e logo após que eu terminei de fazer a Faculdade de Inglês eu fiz Pós em Língua Portuguesa, mesmo assim não consegui me realizar e nem trabalhar. Aí eu fiz um Curso de Espanhol, me apaixonei pela língua espanhola, no primeiro dia de aula já sai falando muitas coisas e fiz adaptação (Faculdade) em língua espanhola.

Analisando este depoimento da professora B pode-se afirmar que há uma estigmatização dupla com relação à língua espanhola. De um lado, a estigmatização das variantes hispano-americanas da língua espanhola frente ao prestígio da variante peninsular e, por outro lado, a estigmatização da língua espanhola frente ao prestígio de outras línguas estrangeiras como o inglês e o francês. Essas estigmatizações, entretanto, não impediram que houvesse uma grande oferta de cursos de língua espanhola nos últimos anos, devido a necessidades comerciais de se aprender o idioma e conseqüentemente a cultura e os aspectos étnicos advindos da aprendizagem da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da diversidade lingüística é muito pouco abordada nos estudos de línguas e há muito tempo tem despertado a curiosidade e causado uma certa inquietação lingüística quando da abordagem da cultura e da história da língua portuguesa como as de línguas estrangeiras.

Quando se fala uma língua, se aprende como correta uma determinada variante que é estabelecida como a língua institucionalizada, “pois a língua das classes altas é automaticamente estabelecida como a forma correta de expressão” (HAUGEN, 2001, p.102). Esta escolha se deve à maior ou menor importância que uma determinada variante possui em sua comunidade, talvez devido ao fato de que, “em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais (...) os falantes que são os detentores de maior poder (...) transferem esse prestígio para a variedade lingüística que falam, (BORTONI- RICARDO, 2004, p.33). Concordando com a opinião de Bortoni- Ricardo, Faraco também afirma que “algumas variedades, por razões políticas, sociais e/ou culturais, adquirem uma marca de prestígio e outras não”, (1998, p.19).

No presente estudo, objetivaram-se discussões sobre língua e cultura enfocando o ensino voltado para a promoção da diversidade lingüística e cultura da língua espanhola, evidenciando a proposta de Hymes (1972) que prima pela competência comunicativa dos discentes.

Quando o docente tiver conhecimento de que o uso das variantes lingüísticas significa não só ampliação de horizontes, como também a compreensão da complexidade de uma língua utilizada por países culturalmente diferente, os professores, bem como a escola, terão maior possibilidade de trabalhar com a exploração desse panorama rico e complexo como o da língua espanhola, pois

a interação só é possível quando o falante consegue de fato incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da sua própria tradição cultural, baseados nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. Para interagir é preciso não estranhar, não pré-julgar e não discriminar (GOETTENAUER, 2005, p. 69).

Pode-se pensar então que a Língua Estrangeira e suas variáveis lingüísticas, no ensino fundamental, é parte da construção da cidadania, (PCNs, 1998, p. 41). E é neste sentido, que o docente deve trabalhar sua disciplina de língua estrangeira.

Confirmou-se, nesta pesquisa, em relação ao ensino de língua espanhola, a presença da dupla estigmatização, devido ao fato de a língua

ser considerada, talvez, de menor prestígio e também pelo motivo de vários professores privilegiarem o ensino da variante peninsular, de acordo com o levantamento dos dados, em detrimento de outras, igualmente importantes e ricas culturalmente.

Nas concepções de autores como Brow (1994), Almeida Filho, (1998), entre outros e contemplando também o que afirmam os PCNs (1998) e as DCEs (2005) sobre o ensino de línguas, a cultura torna-se um objeto importante na aprendizagem do aluno. Ensinar língua não pode ser um fato minimizado a uma simples tarefa de tradução de palavras. Deve-se privilegiar, fomentar a cultura do *Outro* para a diminuição de “pré-conceitos”, pois, deve-se saber que o

papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, (OCEM, 2006, p. 133)

Com este estudo de valorização da variantes *voseo*, não se buscou argumentar a favor apenas do ensino voltado para variantes e a total rejeição da norma institucionalizada. Mas talvez a solução para este impasse seria o trabalho com a norma institucionalizada paralelamente ao ensino da variação cultural peninsular e das Américas, uma ao lado da outra para que o aluno seja privilegiado em seu aprendizado.

Objetivou-se, ainda, minimizar possíveis processos de estigmatização sobre o diferente, o estranho, que há no ensino de língua espanhola e suas variantes, sendo, este estudo, apenas um apoio e considerando que mais estudos e maiores mudanças poderão ocorrer na prática didática e pedagógica dos professores de língua espanhola, pois mudanças devem ocorrer e são muito necessários para que seja alcançado o objetivo de educação para a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ALKMIM, T. M.. Sociolingüística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à Lingüística*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.21-47.

ANDRE, M. E. *Etnografia da Prática Escolar*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTOLOTI, V. *Tuteo y voseo en el Uruguay durante el siglo XIX*. Disp.em [http//](http://)

www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos-lingua/. Acesso em 8/setembro/2005.

BORTONI – RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola: 2004.

BORSTEL, C. N. Sociolinguística: abordagens quantitativa e qualitativa. *Revista Línguas & Letras*. v.2 e1, n. 6 e 7, p. 165-172, 2003/2004.

BRAHIM, A. M.; VIVAN, E. *Língua e Cultura: Implicações para o ensino/aprendizagem de LE*. FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. UCPEL e UFPel: Pelotas, 2004, p. 1-7.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, (terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério de educação e Desporto – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid: 1995. p. 63-81.

CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. *Procesos de pensamiento de los Docentes*. In: WITTRÖCK, M. C. *La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos*. Barcelona: PAIDÓS, 1997.

Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação básica do Estado do Paraná. Ensino Fundamental: Língua estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2005.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. e ASSIS-PETERSEN, A. (orgs.) *A. Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.9-18.

ERICKSON, F. & SHULTZ, J. “O quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In.: GARCEZ, P. M.; RIBEIRO, B. T. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica: Uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*. Ática: São Paulo, 1998, p.7-25.

GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de Encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino do Espanhol*

HAUGEN, E. Dialeto, Língua, Nação. In.: BAGNO, M. *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

HYMES, Dell H. *The Ethnography of Speaking*. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the Sociollogy of Language*. Mouton, 1968, p.99-137.

KANY, C. E. *Sintaxis Hispanoamericana*. Madri: Gredos, 1994.

- LABOV, W. *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.
- MALMBERG, B. *La América Hispanohablante*. Madrid: Ediciones Istmo, Colección Fundamentos 3, 1966.
- MING, A. *Os signos do outro: a experiência lingüístico-cultural da alteridade*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Caderno 42. p. 103-106. Campinas. Julho/dez. 2003.
- MORENO DE ALBA, J. G. *Diferencias Léxicas entre España y América*. Madrid: MAPFRE, 1992.
- RAMÍREZ, M. V. *El Español de América II: Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Gredos, 2003.
- RIVERS, W. M. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SgeI, 1992.
- SARMENTO, S. (2004). *Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira*. Revista Virtual de estudos da Linguagem – REVEL. Ano2, n.2. [www.revelhp.cjb.net].
- SARUP, M. *Identity and Narrative*. In _____. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996, cap.2, p.14-27.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SECO, M. *Gramática Esencial del Español. Introducción al estudio de la Lengua*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- SILVA, T.; HALL, S. WOODWARD, K. *Identidade e Diferença*. Vozes, Petrópolis: 2003.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Mal. Cândido Rondon

REVISTA TRAMA

Versão eletrônica disponível na internet:

www.unioeste.br/saber