



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DÉBORA LUISE SOUZA XAVIER

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS DE ESPANHOL  
COMO LÍNGUA ADICIONAL E O FOMENTO DA  
CONSCIÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA**

---

Londrina  
2025

DÉBORA LUISE SOUZA XAVIER

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS DE ESPANHOL  
COMO LÍNGUA ADICIONAL E O FOMENTO DA  
CONSCIÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- X18      Xavier, Débora Luise Souza.  
Atitudes linguísticas de alunos de espanhol como Língua Adicional e o fomento da consciência sociolinguística / Débora Luise Souza Xavier. - Londrina, 2025.  
313 f. : il.
- Orientador: Joyce Elaine de Almeida.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.  
Inclui bibliografia.
1. Crenças e atitudes linguísticas - Tese. 2. Ensino de Língua Adicional - Tese. 3. Variação linguística - Tese. 4. Língua espanhola - Tese. I. Almeida, Joyce Elaine de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

DÉBORA LUISE SOUZA XAVIER

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS DE ESPANHOL  
COMO LÍNGUA ADICIONAL E O FOMENTO DA  
CONSCIÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández  
Universidade de Heidelberg

---

Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons  
Universidade de São Paulo - USP

---

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de junho de 2025.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Joyce Elaine de Almeida, por dividir comigo seus conhecimentos e sua experiência na pesquisa. Pela atenção, sabedoria, respeito e carinho com que me conduziu.

Aos membros da banca de qualificação, professor doutor Francisco Moreno Fernández, professora doutora Mônica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons, professora doutora Claudia Cristina Ferreira e professora doutora Vanderci de Andrade Aguilera, pelas inúmeras observações, provocações e sugestões, as quais contribuíram sobremaneira para a construção e o aprimoramento desta tese.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente disponibilizaram seu tempo e energia, expuseram suas concepções particulares dos temas abordados e colaboraram com a criação de propostas de ensino e aprendizagem.

Aos docentes e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, pelas reflexões e aprendizados compartilhados.

Aos docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, sobretudo à área de Língua Espanhola, por oferecerem condições à minha dedicação de forma mais intensa na segunda metade do doutorado.

Aos alunos com os quais tive a oportunidade de aprender enquanto ensinava, desde o início de minha carreira docente, elemento propulsor da minha busca por respostas e soluções que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

À professora doutora Maria Helena de Moura Neves (*in memoriam*), por ter me guiado no percurso do mestrado e pela inspiração que exerceu como docente e como pesquisadora.

À coordenação do programa Residência Pedagógica, na instituição de ensino na qual a pesquisa de campo foi realizada junto ao grupo restrito, pela parceria e incentivo aos participantes.

A toda a minha família. Em especial, aos meus pais, Carlos e Márcia, e aos meus irmãos, Daniel e Danilo, pelo incentivo, amor e cuidado indescritíveis. À minha família felina, Floor e Ágatha, pela doce companhia e sublime conexão.

Às amigas, amigos e colegas, pelas trocas de experiências, compreensão das minhas ausências e inúmeros momentos de escuta e de apoio.

Às profissionais Esther Martins e Melissa Coutinho, pelo enorme suporte emocional que seus trabalhos me proporcionaram em um período tão desafiador.

Às companheiras e aos companheiros de dança, pelo refúgio em um coletivo poderoso e acolhedor.

A todos que, de alguma forma, contribuíram, torceram ou intercederam em prol da mobilização e da concretização deste projeto.

## RESUMO

XAVIER, Débora Luise Souza. **Atitudes linguísticas de alunos de espanhol como Língua Adicional e o fomento da consciência sociolinguística**. 2025. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

O domínio de diferentes normas linguísticas é necessário para que o aluno possa adequar seu discurso às diversas situações de interação e para que ocupe espaços de letramento na sociedade, por isso é pertinente considerar um ensino de Língua Adicional (LA) que contemple uma abordagem da variação linguística. Mais do que isso, para que tal abordagem contribua para o desenvolvimento da consciência sociolinguística dos alunos de espanhol, no sentido de dotá-los de ferramentas para perceber os valores sociais associados às variantes linguísticas e as relações de poder que envolvem as disputas entre normas, convém conhecer de onde se parte: quais são as ideias, valores, emoções e formas de proceder dos alunos de espanhol como LA. A realização desta pesquisa encontra justificativa na premência de desenvolver não só a competência comunicativa, mas também a formação crítica desses alunos, além de combater noções distorcidas da realidade linguística do espanhol. Esta tese tem o objetivo de demonstrar os efeitos de um trabalho didático com abordagem variacionista da língua produzidos no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol, assim como na alteração de suas crenças e atitudes a respeito do uso e adequação de normas linguísticas do espanhol. Para tanto, a fundamentação teórica vale-se dos pressupostos de Antunes (2003a; 2003b), Bortoni-Ricardo (2005), Camacho (1988; 2011), Cyranka (2014a; 2014b; 2015), Faraco (2008), Moreno Fernández (2000; 2009; 2010; 2024b), Lambert e Lambert (1981), Santos (1996), Silva-Corvalán (1989), Train (2002), entre outros. A pesquisa se desenvolveu por meio de metodologia qualitativa, com aporte da pesquisa-ação, que abrangeu os seguintes passos: (i) levantamento de dados do grupo amplo de participantes (alunos de Letras Espanhol de instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná) por meio de aplicação de formulário inicial; (ii) tabulação e análise dos dados; (iii) caracterização e análise das atitudes linguísticas de um grupo restrito de participantes (alunos de 3º e 4º ano de Letras Espanhol de uma universidade pública do Paraná) a respeito da variação linguística e de seu processo de ensino e aprendizagem, por meio de entrevistas; (iv) aplicação de minicurso ao grupo restrito abordando questões de variação linguística, com enfoque nas normas e na adequação linguística, com suporte da Pedagogia da Variação Linguística adaptada ao contexto de ensino de LA; (v) aplicação de formulário final ao grupo restrito com a finalidade de avaliar o minicurso e de verificar possíveis mudanças nas crenças e atitudes linguísticas dos discentes. Os resultados sinalizaram que um trabalho pedagógico com base variacionista contribuiu para o desenvolvimento da consciência sociolinguística dos estudantes, tanto em sua aprendizagem da língua quanto em sua prática docente. A intervenção mostrou ser promissora na promoção de crenças e atitudes mais condizentes com a realidade sociolinguística do espanhol. No entanto, houve uma parcela de mudanças, ainda que de forma pouco expressiva, que foram negativas. Esse dado sugere que limitações na extensão e aprofundamento das atividades realizadas no minicurso, bem como

possíveis características dos alunos (como uma tendência a conservar crenças antigas) podem estimular a manutenção ou mudança indesejada de crenças e atitudes.

**Palavras-chave:** crenças e atitudes linguísticas; ensino de Língua Adicional; variação linguística; língua espanhola; norma linguística.

## ABSTRACT

XAVIER, Débora Luise Souza. **Linguistic attitudes of Spanish as Additional Language students and the development of sociolinguistic awareness**. 2025. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Mastery of different linguistic norms is necessary for students to be able to adapt their speech to different interactive situations and to occupy literacy spaces in society. Therefore, it is pertinent to consider an Additional Language (AL) teaching that includes an approach to linguistic variation. More than that, for such an approach to contribute to the development of sociolinguistic awareness among Spanish students, in the sense of providing them with tools to perceive the social values associated with linguistic variants and the power relations that involve disputes over norms, it is important to know where to begin: what are the ideas, values, emotions and ways of proceeding of Spanish as AL students. This research is justified by the urgent need to develop not only the communicative competence, but also the critical training of these students, in addition to combating distorted notions about the linguistic reality of Spanish. This thesis aims to demonstrate the effects of didactic work, with a variationist approach to the language, produced on the development of sociolinguistic awareness of Spanish Language and Literature Degree students, as well as on changing their beliefs and attitudes regarding the use and adequacy of Spanish linguistic norms. To this end, the theoretical basis relies on the assumptions of Antunes (2003a; 2003b), Bortoni-Ricardo (2005), Camacho (1988; 2011), Cyranka (2014a; 2014b; 2015), Faraco (2008), Moreno Fernández (2000; 2009; 2010; 2024b), Lambert e Lambert (1981), Santos (1996), Silva-Corvalán (1989), Train (2002), among others. The research was developed by means of qualitative methodology, with the contribution of action research, which covered the following steps: (i) data collection from a large group of participants (Spanish Language and Literature Degree students from public higher education institutions in the state of Paraná) by applying an initial form; (ii) tabulation and data analysis; (iii) characterization and analysis of the linguistic attitudes of a restricted group of participants (3rd and 4th year Spanish Language and Literature Degree students from a public university in Paraná) regarding linguistic variation and its teaching and learning process, through interviews; (iv) application of a mini-course to the restricted group addressing issues of linguistic variation, focusing on norms and linguistic adequacy, with the support of the Pedagogy of Linguistic Variation adapted to the context of AL teaching; (v) application of a final form to the restricted group in order to evaluate the mini-course and to verify possible changes in the linguistic beliefs and attitudes of students. The results indicated that variationist-based pedagogical work contributes to the development of students' sociolinguistic awareness, both in their language learning and in their teaching practice. The intervention proved to be promising in promoting beliefs and attitudes more in line with the sociolinguistic reality of Spanish. However, there were some changes, though insignificant, that were negative. This data suggests that limitations in the scope and depth of the activities carried out in the mini-course, as well as possible characteristics of the students (such as a tendency to maintain old beliefs) may encourage the maintenance or undesirable change of beliefs and attitudes.

**Keywords:** linguistic beliefs and attitudes; Additional Language teaching; linguistic variation; Spanish language; linguistic norm.

## RESUMEN

XAVIER, Débora Luise Souza. **Actitudes lingüísticas de alumnos de español como Lengua Adicional y el desarrollo de la conciencia sociolingüística**. 2025. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

El dominio de diferentes normas lingüísticas es necesario para que los estudiantes puedan adaptar su discurso a situaciones de interacción diversas y para que puedan ocupar espacios de literacidad en la sociedad, por lo tanto, es pertinente considerar la enseñanza de Lengua Adicional (LA) que incluya un enfoque de la variación lingüística. Más que eso, para que este enfoque contribuya al desarrollo de la conciencia sociolingüística de los estudiantes de español, en el sentido de ofrecerles herramientas para comprender los valores sociales asociados a las variantes lingüísticas y las relaciones de poder que implican disputas entre las normas, es importante saber desde dónde se parte: cuáles son las ideas, valores, emociones y formas de proceder de los estudiantes de español como LA. La realización de esta investigación se justifica por la urgencia de desarrollar no sólo la competencia comunicativa, sino también la formación crítica de esos estudiantes, además de combatir nociones distorsionadas sobre la realidad lingüística del español. Esta tesis tiene como objetivo demostrar los efectos de un trabajo didáctico con enfoque variacionista de la lengua producidos en el desarrollo de la conciencia sociolingüística de los estudiantes de Letras Español, así como en el cambio de sus creencias y actitudes respecto al uso y adecuación de las normas lingüísticas españolas. Para ello, la fundamentación teórica utiliza las contribuciones de Antunes (2003a; 2003b), Bortoni-Ricardo (2005), Camacho (1988; 2011), Cyranka (2014a; 2014b; 2015), Faraco (2008), Moreno Fernández (2000; 2009; 2010; 2024b), Lambert e Lambert (1981), Santos (1996), Silva-Corvalán (1989), Train (2002), entre otros. La investigación se desarrolló mediante metodología cualitativa, con el aporte de la investigación en acción, que abarcó las siguientes etapas: (i) recolección de datos del grupo amplio de participantes (estudiantes de 3º y 4º año de la carrera de Letras Español de instituciones públicas de educación superior del estado de Paraná) mediante la aplicación de formulario inicial; (ii) tabulación y análisis de datos; (iii) caracterización y análisis de las actitudes lingüísticas de un grupo restringido de participantes (estudiantes de 3º y 4º de Letras Español de una universidad pública de Paraná) respecto de la variación lingüística y su proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de entrevistas; (iv) aplicación de un minicurso al grupo restringido que abordó cuestiones de variación lingüística, centrándose en las normas y la adecuación lingüística, con el apoyo de la Pedagogía de la Variación Lingüística adaptada al contexto de enseñanza de LA; (v) aplicación de formulario final al grupo restringido con el propósito de evaluar el minicurso y verificar posibles cambios en las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes. Los resultados indicaron que un trabajo pedagógico con base variacionista contribuye al desarrollo de la conciencia sociolingüística de los estudiantes, tanto en su aprendizaje de la lengua como en su práctica docente. La intervención se mostró prometedora a la hora de promover creencias y actitudes más coherentes con la realidad sociolingüística del español. Sin embargo, hubo una parcela de cambios, aunque de modo poco expresivo, que fueron

negativos. Ese dato sugiere que limitaciones en el alcance y profundidad de las actividades realizadas en el minicurso, así como posibles características de los estudiantes (como una tendencia a preservar antiguas creencias) pueden promover el mantenimiento o cambio no deseado de creencias y actitudes.

**Palabras clave:** creencias y actitudes lingüísticas; enseñanza de Lengua Adicional; variación lingüística; lengua española; norma lingüística.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eu tenho dois lados .....	214
Figura 2 – Eu escrevendo x Eu falando.....	219
Figura 3 – Meme Marx .....	217
Figura 4 – Meme Cortázar .....	217
Figura 5 – Meme Voltaire .....	219
Figura 6 – Meme Sun Tzu.....	219
Figura 7 – Abreviações do Dicionario de Americanismos .....	225
Figura 8 – Mapa conceitual dos principais resultados da pesquisa.....	250

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Séries dos participantes do grupo amplo.....	86
Gráfico 2 – Séries dos participantes do grupo restrito .....	87
Gráfico 3 – Reconhecimento da variação estilística.....	103
Gráfico 4 – Reconhecimento da variação social .....	103
Gráfico 5 – Reconhecimento da variação geográfica.....	104
Gráfico 6 – Reconhecimento da mudança linguística .....	105
Gráfico 7 – Assertivas o) e p): Regras gramaticais e variação .....	106
Gráfico 8 – Assertivas w) e x): Aspecto afetivo como usuário(a) de português e de espanhol .....	112
Gráfico 9 – Alteração na assertiva w): Aspecto afetivo como usuário(a) de português .....	116
Gráfico 10 – Assertivas q) e r): Papel da norma culta na aprendizagem de espanhol .....	125
Gráfico 11 – Assertivas aa), bb) e cc): Vivência linguística e referência de qualidade .....	129
Gráfico 12 – Assertivas (i) e (j): Prestígio de modalidades e do falante nativo de espanhol.....	130
Gráfico 13 – Assertivas (k) e (l): Padrão e referências de qualidade.....	131
Gráfico 14 – Assertivas u) e v): Domínio da norma culta .....	133
Gráfico 15 – Assertivas (m) e (n): Regras gramaticais e referências de qualidade .....	134
Gráfico 16 – Assertivas g) e h): Escolaridade e erro em português e em espanhol .....	136
Gráfico 17 – Alteração na assertiva i): Prestígio da modalidade escrita.....	143
Gráfico 18 – Alteração na assertiva j): Prestígio da natividade.....	144
Gráfico 19 – Alteração na assertiva u): Domínio da norma culta da língua portuguesa .....	145
Gráfico 20 – Assertivas e) e f): Dificuldade da fala e da escrita na aprendizagem de espanhol .....	149
Gráfico 21 – Aptidão para compreender em elevado grau de monitoramento .....	151
Gráfico 22 – Aptidão para compreender em baixo grau de monitoramento .....	151
Gráfico 23 – Aptidão para expressar-se em elevado grau de monitoramento .....	152
Gráfico 24 – Aptidão para expressar-se em baixo grau de monitoramento .....	152
Gráfico 25 – Assertivas c) e d): Diferença entre fala e escrita em português e em espanhol .....	155
Gráfico 26 – Alteração na assertiva e): Dificuldade da fala na aprendizagem do espanhol .....	159
Gráfico 27 – Alteração na assertiva f): Dificuldade da escrita na aprendizagem do espanhol .....	159
Gráfico 28 – Alteração na assertiva c): Diferença entre fala e escrita em português.....	161
Gráfico 29 – Alteração na assertiva d): Diferença entre fala e escrita em espanhol.....	161
Gráfico 30 – Espanhol fora da graduação .....	164
Gráfico 31 – Pretensão de atuação profissional.....	165
Gráfico 32 – Área de interesse como profissional de Letras.....	166
Gráfico 33 – Conteúdos gerais de extrema importância na graduação.....	168
Gráfico 34 – Conteúdos de variação linguística de extrema importância na graduação .....	169
Gráfico 35 – Assertivas s) e t): Consciência do aprendiz sobre normas .....	177
Gráfico 36 – Assertivas a) e b): Relação entre português e espanhol na aprendizagem .....	191
Gráfico 37 – Assertivas y) e z): Aspecto afetivo em relação à correção em português e em espanhol .....	192
Gráfico 38 – Alteração na assertiva t): Consciência do aprendiz sobre normas .....	197

Gráfico 39 – Satisfação em relação ao objetivo geral do minicurso .....	242
Gráfico 40 – Satisfação em relação ao primeiro objetivo secundário do minicurso .....	242
Gráfico 41 – Satisfação em relação ao segundo objetivo secundário do minicurso .....	243
Gráfico 42 – Satisfação em relação ao terceiro objetivo secundário do minicurso .....	243

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Área geoletal castelhana .....	76
Quadro 2 – Área geoletal andina .....	76
Quadro 3 – Área geoletal rioplatense e do Chaco.....	77
Quadro 4 – Usos linguísticos populares e vulgares do espanhol .....	78
Quadro 5 – Programa do minicurso .....	95
Quadro 6 – Grau de importância atribuído ao domínio de normas cultas e populares .....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASALE	<i>Asociación de Academias de la Lengua Española</i>
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
L2	Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PRECAVES XXI	<i>Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI</i>
RAE	<i>Real Academia Española</i>
RP	Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>30</b>
2.1 SELEÇÃO DOS TRABALHOS .....	30
2.2 EXPOSIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS DAS PESQUISAS .....	31
2.3 ESTADO DA ARTE .....	38
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>41</b>
3.1 SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL .....	42
3.1.1 Variação Linguística .....	44
3.1.2 Norma Linguística .....	49
3.1.3 Pedagogia da Variação Linguística .....	55
3.2 ATITUDES LINGÜÍSTICAS.....	58
3.2.1 As Atitudes na Psicologia Social.....	58
3.2.2 Crenças e Atitudes Linguísticas na Sociolinguística e na Sociolinguística Educacional .....	61
3.2.2.1 Consciência sociolinguística, (in)segurança linguística e prestígio .....	64
3.2.2.2 Crenças e atitudes no ensino de língua .....	66
3.2.3 A Ideologia do Padrão e o Ensino de Língua Adicional .....	67
3.3 A LÍNGUA ESPANHOLA .....	69
3.3.1 O Espanhol no Cenário Internacional.....	70
3.3.2 Configurações Ideológicas sobre a Língua Espanhola .....	71
3.3.2.1 Espanhol como língua monocêntrica.....	71
3.3.2.1 Espanhol neutro .....	73
3.3.2.1 Espanhol como língua pan-hispânica.....	74
3.3.2.1 Espanhol como língua pluricêntrica ou policêntrica .....	74
3.3.3 Variedades do Espanhol e seu Ensino .....	75
3.4 A ARTICULAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO DESENHO DA PESQUISA.....	79
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>81</b>
4.1 A PESQUISA-AÇÃO .....	81
4.2 CAMPOS DA PESQUISA.....	84
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	85
4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	87
4.4.1 Formulário Inicial .....	88
4.4.2 Entrevistas.....	90
4.4.3 Minicurso .....	92
4.4.4 Formulário Final.....	97
4.5 PRECEITOS ÉTICOS .....	98
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>100</b>
5.1 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DE FORMA AMPLA.....	101
5.1.1 Reconhecimento e Destaque aos Tipos de Variação .....	102
5.1.2 Comparação entre Vivências e Atitudes Linguísticas na LM e na LA .....	111
5.1.3 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Variação Linguística....	115
5.2 NORMA LINGÜÍSTICA .....	118

5.2.1 Compreensão do Conceito de Norma Culta e Norma Padrão .....	119
5.2.2 (Des)Valorização da Norma Culta e da Norma do Padrão .....	124
5.2.3 Ideologia do Padrão .....	128
5.2.4 Comparação entre Atitudes e Vivências Linguísticas na LM e na LA .....	132
5.2.5 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Normas Linguísticas ...	139
5.3 ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA .....	145
5.3.1 (In)Segurança ao Adequar a Linguagem em Espanhol .....	146
5.3.2 (In)Segurança Especificamente na Adequação da Modalidade e do Registro	148
5.3.3 Comparação entre Vivências e Atitudes Linguísticas na LM e na LA .....	154
5.3.4 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Adequação Linguística	158
5.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS (COMO ALUNOS E COMO PROFESSORES EM FORMAÇÃO) .....	162
5.4.1 Informações Contextuais do Ensino e Aprendizagem de Espanhol .....	163
5.4.2 Ensino e Aprendizagem de Variação Linguística de Forma Ampla .....	166
5.4.3 Ensino e Aprendizagem de Normas Linguísticas .....	176
5.4.5 Ensino e Aprendizagem da Adequação Linguística .....	185
5.4.6 Comparação entre Atitudes e Vivências Linguísticas no Português como LM e no Espanhol como LA .....	190
5.4.7 Mudanças Percebidas na visão sobre experiências pedagógicas.....	194
5.5 SÍNTESE DAS CRENÇAS E ATITUDES.....	198
5.6 SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....	205
<b>6 RELATO E ANÁLISE DA AÇÃO: O MINICURSO .....</b>	<b>209</b>
6.1 PRIMEIRA PARTE: ENCONTROS PRESENCIAIS .....	212
6.1.1 Primeiro Ciclo de Encontros Presenciais.....	213
6.1.2 Segundo Ciclo de Encontros Presenciais.....	223
6.2 SEGUNDA PARTE: PROPOSTAS DIDÁTICAS .....	233
6.2.1 Proposta de Atividade de P18.....	234
6.2.2 Proposta de Atividade de P9 e P34 .....	236
6.2.3 Proposta de Atividade de P4 e P33 .....	237
6.2.4 Proposta de Atividade de P17 e P19.....	240
6.3 AVALIAÇÃO FINAL DOS CONCLUINTES .....	241
6.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DO MINICURSO .....	245
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>250</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>271</b>
APÊNDICE A - Formulário inicial .....	272
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista .....	276
APÊNDICE C - Mostra do material usado no minicurso .....	277
APÊNDICE D - Formulário de avaliação parcial do minicurso .....	285
APÊNDICE E - Instruções para elaboração de proposta de atividade .....	286
APÊNDICE F - Formulário final aplicado ao grupo restrito .....	288
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido - grupo amplo.....	291
APÊNDICE H - Termo de consentimento livre e esclarecido - grupo restrito.....	294
APÊNDICE I - Propostas de atividade entregues pelos participantes .....	298

## **PREÂMBULO SOBRE A AUTORA**

Início a escrita desta tese contando sobre a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e como venho me tornando uma educadora e uma pesquisadora. Tomo a licença de tratar o texto na primeira pessoa, posto que possibilita a minha apresentação enquanto sujeito instituinte, sujeito histórico e da minha própria história.

Nasci na cidade de Salvador (Bahia) e resido em Londrina (Paraná) desde que tinha um ano de idade, com períodos de estadia em Paranavaí (Paraná) e em São Paulo (São Paulo). Apesar do pouco tempo em Salvador, e da pouca idade que tinha quando saí de lá, a cultura baiana teve e tem muita influência sobre minha formação. Por descender de duas famílias numerosas e diversas, do litoral e do sertão baiano, e também pelas inúmeras viagens feitas à terra natal, pude desde cedo experimentar a convivência com diferentes culturas, religiões e concepções de mundo, e vejo isto como uma contribuição positiva para minha formação. Entendo que o encontro entre culturas e a expressão da diversidade são fenômenos inerentes à constituição da minha identidade pessoal e profissional.

Minha trajetória no ensino superior começou quando iniciei o curso de Jornalismo na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Me interessava a possibilidade de comunicar informações, notícias, histórias relevantes para a sociedade. Nos seminários de “História da Imprensa” e de outras disciplinas curriculares, me instigava e motivava o percurso que eu realizava para levar aos colegas de sala as ideias principais da temática que eu e meu grupo deveríamos explorar. Realizar as pesquisas, leituras, selecionar os aspectos a serem comentados, os exemplos de aplicabilidade dos conceitos, refletir sobre mecanismos da linguagem e estratégias de comunicação, me fizeram despertar para outra área de atuação, uma que articulasse a linguagem e o ensino.

Movida por tais reflexões e transformações, somadas ao fascínio pela aprendizagem de idiomas e pela inspiração nas trajetórias acadêmicas e profissionais de meus pais (observava meu pai preparando sermões e aulas para a escola dominical e minha mãe planejando aulas, realizando eventos, coordenando projetos e publicações), comecei a cursar Letras, com habilitação em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), curso que me cativou como estudante e que continua me cativando como docente.

Na graduação em Letras, o interesse pela diversidade, que já era elemento idiossincrático de minha trajetória pessoal, encontrou estímulo e suporte em áreas de estudo como a Interculturalidade e a Sociolinguística. No primeiro ano de curso foi grande o meu interesse pela cultura hispânica e pela língua espanhola. Pude enxergar a língua conforme define Fiorin (apud XAVIER e CORTEZ, 2003), como uma forma particular da linguagem, resultado da concretização de uma experiência histórica e radicalmente presa à sociedade.

Nesta perspectiva, e com o propósito de vivenciar de maneira mais contundente tal realidade, busquei a experiência de intercâmbio e em 2008 estudei em cidades da Espanha, uma experiência que marcou profundamente minha formação. Além de ter sido um período intenso de aprendizagem de diversos aspectos linguísticos, foi uma excelente oportunidade de estar em contato com a cultura de um país hispânico. Do ponto de vista da interculturalidade, estive em contato não só com espanhóis, mas também com latino-americanos que ali viviam, e com pessoas de outros países do mundo que, assim como eu, buscavam aprofundar seus conhecimentos.

Nas visitas aos lugares históricos, apresentações e exposições artísticas, me conectei ainda mais com a herança cultural veiculada pela língua espanhola. No contato com residentes das cidades onde estive, escutei relatos que me abriram novas perspectivas sobre as relações de colonialidade e me despertaram um olhar mais atento à forma como tais relações se plasam no uso e no ensino de língua, algo que reverbera em minha trajetória acadêmica, incluindo a escrita desta tese.

Minha primeira experiência como professora de espanhol enquanto Língua Adicional (LA) para brasileiros aconteceu em estágio no Laboratório de Línguas da UEL, entre 2008 e 2009. O método de ensino utilizado era o comunicativo. A vivência de tal método desencadeou a opção pelo ensino da língua espanhola a partir de mostras de uso autêntico, ensinando não só as competências linguísticas, mas também as competências sociocultural e estratégica. Assim, busco que o aluno conheça a cultura hispânica e tenha consciência de que língua e cultura estão estreitamente interligadas. Busco também que ele seja agente de seu aprendizado, que seja capaz de construir conhecimento de maneira ativa e com autonomia.

Em 2010, tendo concluído a graduação, ministrei aulas de espanhol no colégio SESI, cuja proposta metodológica contemplava aspectos do construtivismo e do sociointeracionismo. Nesse período, exerci de maneira mais concreta o papel de

professora mediadora, propondo atividades que permitissem aos alunos (individualmente e em equipes) construir seu conhecimento lançando mão da observação, dedução, investigação, interação e troca de impressões e informações entre eles, exercitando a autonomia e a negociação.

Entre 2010 e 2012, fiz o curso de Mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. O contato com outra instituição e com outras linhas de pesquisa, a vivência em outra cidade (mesmo não sendo nova para mim) e a troca com colegas de pós-graduação de realidades distintas (com formação em outros cursos de graduação, que atuavam em contextos profissionais distintos, que lecionavam em diferentes níveis de educação, oriundos de diversas regiões do Brasil) agregaram novos matizes à minha perspectiva sobre a linguagem e sobre a docência. Ao cursar as disciplinas, mais especificamente, ampliei meus conhecimentos sobre análise do discurso, interdiscursividade e dialogismo do discurso literário, linguística textual, gramática, identidade e estudos culturais. Uma das disciplinas, “Texto e Gramática: Visão da linguagem, uso linguístico e ensino de língua”, foi de grande impacto para minha formação, ao trazer um novo paradigma sobre o ensino de língua e, especificamente, o ensino de gramática.

Os fundamentos dessa disciplina, como o ensino a partir do texto concebido em uma situação real de comunicação, e da gramática relacionada às suas funções comunicativas, já condiziam com a minha prática docente. Por outro lado, reflexões sobre a fluidez das categorias gramaticais, sobre dicotomias que devem ser (re)pensadas no ensino de línguas (certo e errado, fala e escrita, prescrição e descrição, etc.), sobre a relevância do domínio de nomenclatura, sobre as variantes linguísticas e seu reconhecimento no processo comunicativo, se fizeram presentes a partir de então, em minha prática docente.

Aqui, faço uma breve pausa narrativa para registrar que durante esse período atuei como docente colaboradora da área de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, de fevereiro a novembro de 2011, onde fui desafiada por questões mais complexas sobre a língua espanhola e sobre seu ensino. Durante essa experiência, houve um aumento na produção acadêmica e científica na medida em que participei da organização de eventos, cursos, materiais didáticos, cadernos de resumos, bem como da orientação de estágio e de trabalhos de conclusão de curso.

Retomando a narrativa sobre a experiência no mestrado, do interesse por aspectos da gramática da língua espanhola assentados em base funcionalista, e do interesse por aspectos sociodiscursivos e culturais implicados na linguagem, surgiu o tema de minha pesquisa de mestrado e, em 2012, defendi a dissertação intitulada “Os mecanismos comparativos no discurso religioso de Vieira e Sor Juana: de como a comparação configura a força discursiva”, obtendo então o título de mestra em Letras.

Julgo que a dissertação pode proporcionar conhecimento e prática de análise do texto e, especificamente, das estruturas comparativas. Na área dos estudos linguísticos e do ensino de línguas, busquei atentar para a “necessidade de uma abordagem das construções comparativas que vá além das questões formais e estruturais, que considere a língua em uso, que não conceba a gramática como autônoma e imutável” (XAVIER, 2012, p. 44). Aliados aos aspectos linguísticos, busquei ainda contemplar na análise aspectos relacionados ao contexto histórico, sociocultural e artístico dos textos, como questões sobre gênero discursivo, retórica e barroco, e considerações sobre os contrastes percebidos entre os textos e entre seus autores (idioma, gênero, concepções) (XAVIER, 2012, p. 11)

De 2013 a 2014, trabalhei como professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Ainda neste período produzi e publiquei o artigo “O Espanhol da América: Considerações sobre a variação linguística e o ensino de espanhol como língua estrangeira” na revista PRÓ-DOCÊNCIA, atividade em que reuni contribuições da Sociolinguística para o tratamento de variedades do espanhol em sala de aula. No mesmo ano, comecei a atuar na pós-graduação lato sensu, no Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira, onde me aprofundi em atividades de ensino, ministrando uma disciplina sobre compreensão leitora e expressão escrita em Língua Estrangeira, e de pesquisa, orientando e avaliando monografias.

Em 2014 retornei à UEL, desta vez como docente efetiva da área de Língua Espanhola, onde atuo até o presente. A partir de então, integrei e coordenei projetos e comissões de extensão, programa de iniciação à docência. Ministrei disciplinas nos cursos de Jornalismo, Letras Espanhol e Secretariado Executivo. Como membro de Colegiado e de Núcleo Docente Estruturante, atuei na elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e acompanhei processos de avaliação de curso. Organizei atividades de formação da Semana Pedagógica junto aos docentes da área de Língua Espanhola, de acolhida a alunos novos na Semana de Recepção aos

Ingressantes do curso de Letras Espanhol, assim como de orientação a alunos de Ensino Médio na Semana das Profissões. Particpei de eventos e publicações acadêmicas. Acompanhei alunos em viagens de mobilidade acadêmica de curta duração nas cidades de Santiago (Chile), Córdoba (Argentina), Montevideu (Uruguai) e Valência (Espanha). Organizei eventos de intercâmbio virtual com estudantes e docentes de instituições de ensino de outras localidades, como a Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano e a Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina. Integrei bancas de avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso. Trata-se de algumas das tantas atividades que docentes desempenham em Instituições de Ensino Superior, nos eixos de ensino, pesquisa e extensão.

Com a finalidade de me aprofundar na atividade de pesquisa, em 2019, cursei a disciplina “Princípios da Sociolinguística Educacional”, o que se configurou como de extrema relevância para meu interesse em ingressar no curso de Doutorado. O retorno da pesquisa empreendida no mestrado, por um lado respondeu algumas inquietações em relação ao meu objeto de pesquisa, a língua. Por outro lado, trouxe desafios e motivações em relação ao processo de formação de professores. Ademais, me vi impulsionada a buscar equilíbrio entre teoria e prática, aspecto que busquei imprimir na realização desta tese.

Penso que a linguagem é um dispositivo (in)formativo e constitutivo do sujeito, o que me faz acreditar que é necessário um compromisso de atenção aos desafios no exercício da docência, mais especificamente aqui, desafios relacionados ao ensino do espanhol como LA. A narrativa sobre a minha trajetória formativa e de experiência aqui apresentada me orienta no sentido de acreditar que é possível um empenho em sensibilizar para a ética, estética e política enquanto valores indissociáveis à construção de uma criticidade sobre o sociocultural e sobre si. O ensino de LA, por meio da linguagem enquanto dispositivo (in)formativo, deve ter como objetivos ir além da transmissão de conteúdos, contribuir para a democratização do conhecimento, promover uma educação dialógica, plural e emancipatória, sensibilizar sujeitos quanto às relações de poder e aos tipos de opressão que se instituem e se reproduzem ao longo da história, bem como qualificar o alunado para a compreensão crítica e reflexiva de sua realidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Inúmeros trabalhos na área da Sociolinguística Educacional têm se dedicado a apresentar reflexões e propostas para o ensino de Língua Materna (LM) (Bortoni-Ricardo, 2005), no sentido de descrever e valorizar as variedades linguísticas dos alunos, que devem ser reconhecidos como usuários proficientes de sua língua vernácula. A Teoria da Escola Transformadora, exposta por Soares (2000), concebe a escola como espaço de problematização e transformação social, capaz de articular-se com outros processos de transformação da sociedade a fim de alcançar a igualdade social e econômica. Exerce papel significativo na luta das camadas populares por maior acesso às habilidades e aos conhecimentos necessários para uma “participação cultural e política e de reivindicação social” (Soares, 2000, p. 73).

Embora tais considerações estejam, em grande parte, voltadas para o ensino de LM no Brasil, este trabalho as invoca com a intenção de provocar uma discussão sobre possíveis contribuições ao ensino de espanhol como Língua Adicional (LA) para a formação do alunado brasileiro. O ensino de língua, incluindo o de LA, se configura como um recurso potente para a formação crítica dos alunos e acesso a capital cultural. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, o estudo de línguas propicia ao aprendiz vivências de linguagem que podem levá-lo a desenvolver sua consciência linguística, refletir sobre questões socioculturais e discursivas, bem como adquirir habilidades de interação e atuação em diferentes espaços sociais.

No processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LA para alunos de cursos de graduação, a abordagem da variação linguística aparece com maior ou menor frequência, dependendo da finalidade do curso, da idealização das disciplinas, da concepção de língua de onde se parte, bem como da base teórica e metodológica que prestam suporte ao trabalho pedagógico. Por isso mesmo, é importante observar com que finalidade e de qual maneira a linguagem é contemplada nas práticas de ensino e aprendizagem, o que é possível graças às correntes teóricas que se debruçam em compreender tais práticas.

Ao considerar as peculiaridades do ensino de LA, no que diz respeito à vivência de linguagem dos alunos, seu nível de proficiência ao ingressarem em ambiente escolar ou em um curso específico de LA, seu contato com diferentes variedades linguísticas, entre outras, este trabalho examina as contribuições da Sociolinguística Educacional, em diálogo com contribuições teóricas e metodológicas específicas do

ensino e aprendizagem de LA, tendo como objeto de estudo as atitudes linguísticas de alunos de espanhol como LA a respeito da variação linguística da língua espanhola e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem do idioma meta.

Uma vez que o fenômeno da variação é inerente a qualquer língua em uso, é salutar que o ensino de LA contemple uma abordagem variacionista. Contudo, tanto o ensino de LM quanto o ensino de LA, no Brasil e em outros países ocidentais, estão fortemente influenciados pelo ensino de gramática normativa de forma tradicional, em que a correção formal da língua e a memorização ou imitação de modelos e padrões ocupam lugar primordial, em detrimento de atividades de caráter mais analítico, descritivo e democrático.

Cabe esclarecer que o termo “gramática” pode referir-se a conceitos diferentes. Mais do que uma disciplina dentro de uma grade curricular, ou um tema dentro da disciplina de língua, a gramática é também uma dimensão da língua. Antunes (2003a) define “gramática” como um conjunto de normas que especificam o uso da língua, sendo imprescindível para sua existência. Um falante de uma língua é conhecedor das regras de uso dessa língua.

Um ensino de língua baseado em visões puristas, que apresenta como válida somente uma variedade linguística enquanto perpetua a estigmatização de variedades usadas por comunidades menos privilegiadas socialmente, tende a ignorar ou invisibilizar o caráter heterogêneo do idioma. De acordo com Moreno Fernández (2017), limitar a diversidade no processo de aprendizagem tem resultado contraproducente. Por isso, é essencial que a variação linguística perpassasse as diferentes etapas e processos do ensino de língua.

Acredito que as investigações sobre as atitudes de alunos de espanhol como LA a respeito das variedades do espanhol podem contribuir para a compreensão de como a abordagem da variação linguística em sala de aula se reflete (ou não) no nível de consciência desses alunos acerca do uso e das normas linguísticas.

Enquanto profissional da área de Letras que busca promover vivências significativas de língua e uma prática docente pautada na análise crítica da língua espanhola, formulei as seguintes perguntas de pesquisa: Como a variação linguística é percebida por alunos de espanhol como LA? Quais crenças e atitudes os alunos de espanhol como LA manifestam a respeito das normas linguísticas do idioma espanhol? Quais vivências de linguagem podem ter contribuído para a formação dessas crenças e atitudes? Como os alunos percebem as necessidades de

adequação linguística que emergem em determinadas situações de interação envolvendo espanhol como LA e como lidam com essa adequação? Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

Nesse sentido, o problema desta pesquisa consiste em questionar em que termos a abordagem da variação linguística no ensino e aprendizagem de espanhol como LA interfere nas crenças e atitudes que os alunos têm/desenvolvem a respeito das normas linguísticas e sua adequação a diferentes situações de interação. Esclareço que, ao lançar mão da pesquisa-ação, olho para esse processo de mudança em seu aspecto cíclico, no qual tanto o trabalho pedagógico exerce influência sobre as atitudes dos alunos quanto tais atitudes delinham sua interação em atividades de ensino e aprendizagem.

Iniciamos o desenho da pesquisa buscando confirmar ou refutar as seguintes hipóteses: (i) os alunos têm noção do fenômeno da variação linguística, tanto no português quanto no espanhol, com maior repertório de análise linguística a respeito da variação geográfica; (ii) os alunos apresentam diversidade de crenças e atitudes em relação às normas do espanhol, com diferentes níveis de consciência sociolinguística, manifestando, eventualmente, preconceitos linguísticos, visões estereotipadas ou uma perspectiva distorcida da realidade linguística do espanhol; (iii) os alunos têm consciência da relevância da adequação linguística às diversas situações de interação, porém carecem de conhecimento a respeito do conceito de norma e das disputas ideológicas e de poder que permeiam o uso das normas em sua LM e no espanhol como LA; (iv) o trabalho didático realizado no minicurso resultará efeitos predominantemente positivos nas mudanças de crenças e atitudes dos alunos; (v) depois de concluir o minicurso, os alunos se sentirão mais bem preparados para lidar com a variação linguística e com a adequação de normas, tanto em suas práticas de aprendizagem quanto de ensino de espanhol.

A pertinência deste estudo consiste na observação da aplicabilidade dos preceitos da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística, – que tratam mais particularmente do ensino de LM – também no processo de ensino e aprendizagem de LA, no caso, a língua espanhola. Além disso, no sentido inverso, a investigação de diferentes linguagens pode ter um impacto significativo no processo

de ensinar e aprender a LM, razão pela qual o diálogo entre o processo de ensino de LA e de LM pode se configurar como um potencial elemento de análise desta pesquisa.

Assim, defino como objetivo geral da pesquisa:

- Demonstrar os efeitos de um trabalho didático com abordagem variacionista da língua produzidos no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol, assim como na alteração de suas crenças e atitudes a respeito do uso e adequação de normas linguísticas do espanhol.

A partir daí, delimito os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre estudos da Sociolinguística, em específico da variação linguística, voltados para o ensino de LM e de LA, dando especial atenção ao contexto de espanhol como LA;

- Identificar as crenças e atitudes linguísticas de alunos de Letras Espanhol a respeito da variação linguística da língua espanhola, com foco no uso e adequação de normas linguísticas;

- Identificar aspectos da vivência de linguagem dos alunos de espanhol como LA que possam afetar suas percepções a respeito da variação linguística da língua espanhola;

- Reunir e desenvolver práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, que possam fomentar a conscientização linguística de alunos de espanhol como LA a respeito das normas linguísticas do espanhol, bem como de seu uso e adequação às situações de interação.

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer o ensino de língua que propicie a formação crítica, o desenvolvimento da competência comunicativa, a superação de preconceitos e crenças equivocadas, o conhecimento e o respeito às diferenças linguísticas. Vislumbra-se neste estudo a reflexão sobre a aplicabilidade de incorporação de uma perspectiva de norma descritiva e com viés variacionista no ensino de espanhol como LA, que vai ao encontro do fortalecimento da perspectiva de ensino de língua mencionada anteriormente.

A respeito da metodologia adotada, a pesquisa empreendida teve natureza aplicada e abordagem qualitativa. Segui os procedimentos propostos pela pesquisa-ação, contemplando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de instrumentos de geração de dados e instrumento de intervenção. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de

pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. O autor (2005) explica que a pesquisa-ação abriga tanto características de uma prática rotineira quanto da pesquisa científica. Por um lado, propõe mudanças em seu objeto de estudo e, por outro, o contexto e a ética delimitam e regulam a pesquisa.

Para um estudo em contexto educacional, que aqui proponho, a pesquisa-ação se configura como potente processo de compreensão de fenômenos, identificação de fatores que influenciam tais fenômenos e de planejamento de ações para intervir de modo a possibilitar o aprimoramento do trabalho docente e do aprendizado de alunos. Esse processo ocorre por meio de um trabalho coletivo: “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (Tripp, 2005, p. 448).

Como paradigma de investigação teórica, realizo uma revisão da literatura para o estado da arte e reúno pressupostos teóricos de autores de reconhecida atuação na pesquisa científica. Na revisão da literatura, empreendo um estudo dos trabalhos de Elyne Giselle de S. L. A. Vitória (2017), Ana M. Cestero Mancera e Florentino Paredes Garcia (2018), Taciane M. Marques (2019), Bruno Rafael C. V. da Silva e Maria Antonieta Andión Herrero (2019), Livya Lea de O. Pereira (2021), Ivan Lasan (2022) e Višnja Miložičić (2023). Os pressupostos teóricos estão pautados nas contribuições de: Stella M. Bortoni-Ricardo (2005), que trata das contribuições da Sociolinguística no contexto educacional brasileiro e, a esse grupo de estudos, designa o termo Sociolinguística Educacional; Carmen Silva-Corvalán (1989) e Roberto G. Camacho (1988), que tratam do fenômeno da variação linguística; Carlos Alberto Faraco (2008), Francisco Moreno Fernández (2024b) e Irandé Antunes (2003a, 2003b), a respeito do conceito de norma linguística e suas implicações no ensino de língua; novamente Carlos Alberto Faraco (2008), porque propõe a Pedagogia da Variação Linguística; Lambert e Lambert (1981), Francisco Moreno Fernández (2009; 2010), Mario Saborido Beltrán (2024), Emmanoel dos Santos (1996) e Lucia Cyranka (2014a; 2014b; 2015), no que diz respeito às crenças e atitudes linguísticas; Robert W. Train (2002), sobre a contextualização da ideologia padronizadora no ensino de línguas; Francisco Moreno Fernández e Héctor Álvarez Mella (2024), Francisco Moreno Fernández (2000), María López García (2010), acerca da língua espanhola, sua relevância internacional, sua diversidade e as configurações ideológicas que atravessam seu ensino.

Além de o referencial teórico ser parte essencial nos trabalhos acadêmicos pelo fato de aportar conhecimento e reflexões na área de estudo em questão, no caso desta tese, também serviu como embasamento para o planejamento da pesquisa-ação, esclarecendo sobre os problemas observados e oferecendo caminhos possíveis para a realização da melhoria da prática.

Já a pesquisa de campo se desenvolveu por meio de uma metodologia com os seguintes passos:

1. Levantamento e caracterização das crenças e atitudes linguísticas de discentes cursando o 3º ou o 4º ano de cursos de Letras Espanhol ou de Letras Português-Espanhol em instituições públicas de ensino superior do Paraná (participantes do grupo amplo da pesquisa), a respeito da variação linguística do espanhol, com foco nas normas da língua espanhola e sua adequação a diferentes situações de interação. O levantamento de tais dados foi feito por meio de recurso do Google Formulários. A versão integral do formulário encontra-se ao final desta tese, como apêndice.

2. Tabulação e análise dos dados coletados a partir das respostas ao formulário (mencionado no item 1) com o objetivo de escolher as categorias de análise que se mostraram mais significativas para o estudo do tema e para a pertinência da problemática apresentada. Para Gil (2006), as pesquisas de levantamentos se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujas ações (por exemplo ensinar/aprender) se deseja conhecer, possibilitando inclusive a classificação e caracterização da população e outros aspectos que delimitam o rigor da pesquisa.

3. Realização de entrevista semiestruturada a alunos de 3º e o 4º ano do curso de Letras Espanhol de uma universidade pública do Paraná (participantes do grupo restrito da pesquisa), com a finalidade de tratar de questões mais subjetivas e levantar aspectos de sua vivência de linguagem e suas experiências de aprendizagem de espanhol como LA que possam ter relação com o desenvolvimento de suas crenças e atitudes linguísticas.

4. Oferta de minicurso de 10 horas aos participantes do grupo restrito da pesquisa, com reflexões, discussões e atividades voltadas a temas de variação, normas e adequação linguística, sobretudo as questões que emergiram das respostas ao formulário inicial e das entrevistas com os participantes. O curso foi baseado em princípios da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística e de percursos didáticos específicos do ensino de LA. Houve espaço para que os

participantes compartilhassem experiências e propostas de atividades com a finalidade de, juntos (pesquisadora e participantes), traçarem caminhos possíveis para fomentar a conscientização de alunos de espanhol a respeito das normas linguísticas do idioma.

5. Aplicação de novo formulário ao grupo restrito com a finalidade de avaliar o minicurso e de verificar se houve mudanças nas crenças e atitudes dos alunos do grupo restrito, em comparação ao formulário inicial.

A presente tese está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento uma introdução com as principais informações a respeito da pesquisa realizada; no segundo capítulo, divulgo uma revisão bibliográfica feita a partir de trabalhos que tiveram características comuns às de minha pesquisa, e o estado da arte de pesquisas sobre crenças e atitudes de alunos de língua no ensino superior; no terceiro capítulo, exponho os pressupostos teóricos e defino os conceitos que serão adotados nas análises; no quarto capítulo, relato e fundamento as decisões a respeito dos procedimentos metodológicos da pesquisa; no quinto capítulo, exponho e analiso os resultados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados (formulários e entrevista) acerca das crenças e atitudes dos participantes da pesquisa; no sexto capítulo, relato e analiso a etapa de intervenção da pesquisa-ação, o minicurso; no sétimo capítulo, em minhas considerações finais, evidencio as questões de pesquisa respondidas, as hipóteses confirmadas, as contribuições e lacunas da pesquisa e sinalizo possíveis caminhos para pesquisas futuras.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Neste capítulo procedo a uma revisão da literatura de tipo narrativo, na qual realizo síntese e análise de trabalhos acadêmicos sobre o tema desta tese com a finalidade de vislumbrar o avanço científico na área de conhecimento, ao reunir descobertas e contribuições das pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas, em sua maioria de alunos e de professores de línguas. Tal revisão também busca oferecer maior compreensão a respeito do objeto de estudo desta tese, descrever o estado da arte, bem como estabelecer relações entre tais pesquisas e a pesquisa descrita nesta tese.

### 2.1 SELEÇÃO DOS TRABALHOS

Busquei trabalhos recentes disponíveis: nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, por reunir publicações de periódicos nacionais e internacionais; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>2</sup>, por reunir trabalhos com maior desenvolvimento textual e aprofundamento na exposição dos pressupostos teóricos, dos instrumentos metodológicos e da análise dos resultados; no compêndio de trabalhos publicados no âmbito do *Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI)<sup>3</sup>, porque aportam informações acerca de pesquisas sobre crenças e atitudes de hispanofalantes em relação à norma culta urbana de diversas áreas geoletais de língua espanhola, com colaboradores em diferentes países do mundo. Realizei a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados e, a partir disso, excluí alguns trabalhos e selecionei outros conforme os critérios expostos a seguir.

Usei como critério de exclusão trabalhos que não estivessem amparados pela Sociolinguística e trabalhos publicados antes do ano de 2014, para que fossem selecionadas pesquisas de base teórica da mesma área de estudos, com conceitos equivalentes e realizadas na última década. Como critério de seleção, busquei os

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.variedadesdelespanol.es/metodologia.html>>.

trabalhos que mais apresentassem características semelhantes às do projeto desta tese, a saber: estudo de crenças e atitudes sobre LE, Segunda Língua (L2) ou LA, que contemple aspectos de norma e adequação linguística, com participação de alunos universitários de curso de formação de professores, e com instrumentos metodológicos de geração de dados e de intervenção em ambiente educacional. Nenhuma busca encontrou trabalhos que atendessem a todas essas características elencadas, por isso foram selecionados os trabalhos que mais se aproximam do perfil desta tese, ou seja, que têm maior quantidade de características em comum com as anteriormente mencionadas.

Em certos casos, quando o resumo dos trabalhos deixava dúvidas a respeito do atendimento a algum critério, procedi a uma leitura do texto completo ou de algumas partes, como introdução e metodologia, para confirmação do atendimento aos critérios de exclusão e de seleção. Depois de selecionados, os trabalhos foram lidos com minuciosidade para estudo e destaque das informações mais relevantes a esta revisão.

## **2.2 EXPOSIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS DAS PESQUISAS**

Procedi, então, à leitura cuidadosa de cada um dos sete trabalhos selecionados. Na sequência, apresento suas principais informações e analiso suas contribuições para a área de conhecimento das crenças e atitudes no ensino de língua.

O artigo *Varição Linguística e Ensino: crenças e atitudes linguísticas*, publicado por Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória em 2017, buscou aferir as crenças e atitudes linguísticas de alunos do 7º semestre de Letras de uma universidade federal do Brasil a respeito da língua portuguesa, sua variação e seu processo de ensino e aprendizagem. Vitória (2017) realizou sua pesquisa de campo entre os anos 2015 e 2016 com 18 estudantes universitários do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, os quais responderam a um questionário de 12 questões abertas. A análise dos resultados apontou que a maioria dos participantes considera que o português é uma língua difícil e avalia a qualidade do ensino de língua portuguesa (em geral e, em particular, as aulas que eles mesmo tiveram) como regular ou ruim. Eles atribuem suas respostas ao fato de o ensino do

idioma estar pautado, predominantemente, na memorização de regras gramaticais descoladas da realidade linguística brasileira.

Os alunos demonstraram uma atitude positiva frente à diversidade do português, nas discordâncias que expressaram sobre a abordagem de ensino que prioriza a gramática normativa e que busca corrigir a fala dos alunos. Todos os participantes concordaram que a diversidade dos usos linguísticos e sua adequação a diferentes situações devem ser abordadas no ensino de língua portuguesa. Por fim, 33% dos participantes declararam que se sentiam mais ou menos preparados para dar aulas, justificando que necessitam estudar mais e que a escola exige do professor o conhecimento da gramática tradicional, algo que eles disseram não terem estudado na universidade.

O artigo ***Percepção das variedades cultas do espanhol por falantes do centro-norte da Espanha segundo os dados do projeto PRECAVES XXI: O espanhol exemplar e a variedade própria***<sup>4</sup>, de autoria de Cestero Mancera e Paredes Garcia (2018), teve por objetivo analisar crenças e atitudes de falantes peninsulares, mais especificamente da região centro-norte da Espanha, a respeito das variedades do espanhol que eles consideram como melhores e de como eles avaliam sua própria variedade. Valendo-se dos dados do projeto PRECAVES XXI, os autores investigaram as respostas de 83 participantes a questionários e entrevistas. Os participantes foram classificados entre alunos de graduação na área da filologia ou da Linguística e estudantes de mestrado na área de formação de professores de espanhol. O primeiro grupo, de estudantes de graduação, foi dividido em outros dois grupos: os que ainda não tinham conhecimento sobre as variedades do espanhol (ou seja, que ainda não haviam cursado disciplinas que tratem da sociolinguística ou da dialetologia do espanhol), e os que já tinham esse conhecimento. Os questionários levantaram informações sociológicas dos entrevistados e apresentaram gravações e textos escritos, representantes das oito áreas geoletais do espanhol, para medição das atitudes dos participantes, seguindo a técnica de pares falsos (*matched-guise technique*)<sup>5</sup>. A entrevista esteve composta por questões abertas e fechadas, que

---

<sup>4</sup> Tradução minha. Título original: *Percepción de las variedades cultas del español por hablantes del centro-norte de España según los datos del proyecto PRECAVES XXI: El español ejemplar y la variedad propia* (Cestero Mancera e Paredes Garcia, 2018).

<sup>5</sup> A técnica de pares falsos consiste em um método consagrado, criado por Wallace Lambert, para aferir de forma indireta as atitudes de indivíduos informantes, os quais são expostos a mostras de uso de línguas ou de variedades (em geral, gravações de leituras ou de relatos) e requisitados a atribuir

buscaram levantar informações sobre a valorização, a percepção e as atitudes previsíveis dos participantes a respeito das variedades do espanhol.

Os resultados obtidos apontam que os participantes concebem as variedades do espanhol dentro de um sistema hierárquico, com maior ou menor grau de exemplaridade. A variedade castelhana é considerada como um modelo de idioma, o que reforça a avaliação positiva da própria variedade, mais enraizada entre castelhano-leoneses do que entre os madrilenhos. De acordo com os autores, os dados apontam para uma ideologia monoglóssica<sup>6</sup>. A crença na equivalência das variedades sem estabelecimento de hierarquia, ainda que minoritária, é mais percebida em participantes mais velhos e que tiveram em sua formação estudos voltados à diversidade do espanhol. Os dados ainda sugerem que os cursos de formação de professores precisam reforçar a abordagem da equivalência das variedades entre seus alunos.

Taciane Marcelle Marques (2019), em sua tese ***Pedagogia da Variação Linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos***, relata sua pesquisa realizada junto a 16 alunos de uma universidade estadual do Paraná, de cursos de licenciatura diferentes áreas: humanas, exatas e biológicas. O objetivo foi investigar as crenças e atitudes dos alunos em relação à variação linguística. Marques (2019) realizou uma pesquisa-ação que consistiu em elaborar e aplicar três testes, ministrar um curso sobre a heterogeneidade do português aos participantes e, então, aplicar um quarto e último teste ao final do processo. Os resultados dos pré-testes e do teste pragmático apontaram que os participantes nutriam algumas crenças negativas com relação à língua portuguesa, como insegurança linguística com relação à própria fala e escrita, a noção de superioridade da norma culta (como sendo melhor e mais correta) com relação às normas populares, bem como superioridade da modalidade escrita com relação à oralidade. Também ficou evidente certa dificuldade por parte dos alunos de licenciatura em compreender a situação comunicativa dos dois textos.

Segundo Marques (2019), os alunos se envolveram nas atividades do curso e demonstraram compreensão dos tópicos apresentados, com momentos de trocas de experiência e de reflexão por parte dos estudantes de licenciatura a respeito do

---

características às pessoas cujas vozes acabaram de escutar, sem ter conhecimento de quem são essas pessoas nem de quais são os propósitos do teste (Moreno Fernández, 2009).

<sup>6</sup> Cestero Mancera e Paredes Garcia (2018) descrevem a cultura monoglóssica como uma predileção pelo monolinguismo ou pelo monodialetalismo e pelo desprezo à diversidade linguística.

seu papel como educadores. Por meio do curso e do pós teste, a autora (2019) constatou uma diminuição do preconceito linguístico presente em suas respostas, pois a maioria passou a demonstrar atitudes positivas tanto à modalidade escrita quanto à oral, assim como passaram a valorizar tanto os níveis formais quanto os informais da linguagem. Os universitários foram capazes de reconhecer a heterogeneidade do português de forma mais complexa e houve diminuição da expressão de insegurança linguística. Assim, foi possível verificar que um trabalho baseado na Pedagogia da Variação Linguística é capaz de desenvolver a consciência linguística dos alunos e desmistificar suas crenças negativas.

A pesquisa descrita no artigo ***Atitudes e competências docentes em professores de espanhol dos Institutos Federais (Brasil) em relação às variedades da língua***<sup>7</sup>, de Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e María Antonieta Andión Herrero (2019), foi desenvolvida em 2016 e o artigo foi publicado em 2019. Seu objetivo foi identificar o perfil sociolinguístico, as crenças e atitudes linguísticas e o cenário de formação e ensino de 25 docentes de Institutos Federais (IF) no que diz respeito à variação linguística e às variedades do espanhol. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário em plataforma online aplicado aos professores. Como principais resultados da pesquisa, tem-se que a maioria dos docentes é de falantes não nativos de espanhol. Parte dos participantes (36%) não se identificam com nenhuma variedade linguística, mas sim com o espanhol falado por um(a) brasileiro(a) ou com o espanhol considerado padrão. Outros professores se identificam com a variedade da Espanha (28%) e com a variedade rioplatense (20%), seguidas de outras variedades de menor porcentagem. Além disso, 28% dos docentes admitem diferentes graus de fama e reconhecimento entre as variedades do espanhol e apontam a variedade da Espanha como a de maior reconhecimento, seguida, timidamente, pelas variedades rio-platense e mexicana. Os dados evidenciaram carências significativas na formação específica dos professores sobre variedades do espanhol. Contudo, os participantes reconheceram a importância da diversidade linguística do espanhol dentro de seu ensino, no desenvolvimento da competência de seus aprendizes.

---

<sup>7</sup> Tradução minha. Título no idioma original: *Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua* (Silva e Andión Herrero, 2019).

Em sua tese, de título *‘¿Eres tú, sos vos o es usted?’ A escolha das formas de tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE*, Livya Lea de Oliveira Pereira (2021) buscou analisar as escolhas de pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular em língua espanhola por parte de estudantes de Letras Espanhol residentes em dois estados brasileiros, Ceará e Santa Catarina. A autora (2021) teve por objetivo correlacionar essas escolhas com as crenças e atitudes dos alunos a respeito da variação e das variedades do espanhol, bem como com seus vínculos identitários. Desenvolveu uma pesquisa qualitativa, interpretativista e descritiva. A pesquisa de campo envolveu 34 estudantes de duas instituições de ensino superior federais. O instrumento de geração de dados utilizado foi um questionário que abordava crenças, vínculos identitários e atitudes linguísticas dos participantes. Os resultados mostram que a maioria dos participantes declara adotar variedades hispano-americanas, com destaque para a mexicana e a colombiana. O país mais sinalizado como possibilidade de destino para moradia e estudo foi a Espanha, também apontado como principal local de origem de materiais audiovisuais consumidos pelos participantes.

Sobre o conflito de normas na língua espanhola, a maioria dos participantes admite a existência de uma norma culta, contudo existe confusão entre os conceitos de norma culta e norma-padrão, muitos associam a norma culta à formalidade e à escrita, além de que prevalece entre os estudantes uma visão monocêntrica de norma. Com relação às escolhas de tratamentos pronominais, as formas pronominais tú e usted foram as mais utilizadas pelos participantes e houve menor uso do voseo na amostra cearense, possivelmente pelas crenças negativas com relação à variedade argentina, manifestadas por esses estudantes, considerando que tal fenômeno linguístico é amplamente usado na variedade em questão. Por outro lado, muitos dos alunos de Santa Catarina que expressaram preferência por tal variedade também optaram pelo uso do voseo em suas produções linguísticas. Os participantes sinalizaram que o fenômeno do voseo não teve tanto espaço quanto os outros paradigmas verbais e pronominais. Pereira (2021) apregoa que as escolhas pronominais dos alunos são influenciadas por um contínuo de campos indexicais, (des)vínculos identitários e crenças relacionadas à sua LM, à LE que estudam, suas variedades e normas linguísticas. A autora (2021) defende que reflexões sobre a Sociolinguística, contemplando sua aproximação a questões de ensino de LE, estejam presentes no percurso formativo de alunos de graduação em Letras Espanhol.

A pesquisa descrita no artigo ***Expressão de formalidade por escrito: Conhecimento, preferências e influências de outras línguas de falantes de inglês como língua dominante e de aprendizes de inglês***<sup>8</sup>, de Ivan Lasan (2022), teve como objetivo analisar os conhecimentos, preferências, usos e crenças de falantes e de estudantes de inglês como LE acerca de variantes estilísticas (in)formais em mensagens de e-mail. Outra intenção da pesquisa foi explorar a influência que outras línguas faladas por eles podem exercer sobre sua expressão escrita formal em inglês. Na pesquisa de campo, seu grupo de participantes foi formado por 31 pessoas, entre elas: 10 universitários falantes de inglês como língua dominante; 10 universitários, alunos de inglês como LE, de diferentes países de origem, em contexto de imersão; e 11 alunos de inglês como LE, estudantes em uma universidade na Eslováquia, que tinham o eslovaco como língua dominante. Para coleta de dados, foram utilizados um questionário e um teste de produção de formalidade. A análise dos dados foi realizada de modo descritivo.

Nos resultados obtidos, a maior diferença entre os grupos corresponde ao conhecimento das variantes do tipo morfossintático, já que os falantes de inglês como língua dominante ofereceram maior quantidade de exemplos do que os alunos de inglês (Lasan, 2022). Com relação ao grau de formalidade percebido pelos participantes para seis diferentes contextos sociais apresentados, não houve diferença significativa entre os grupos de participantes. Nas mensagens produzidas pelos participantes, as variantes utilizadas correspondiam ao grau de formalidade também atribuído por eles aos diferentes contextos sociais. Contudo, o grupo de falantes de inglês como língua dominante empregou com mais frequência abreviações e contrações em suas mensagens.

No que se refere à influência de outras línguas, a maioria dos falantes de inglês como língua dominante declarou sentir que as outras línguas que eles falam não influenciam sua expressão de formalidade em inglês na modalidade escrita. Já entre os alunos de inglês de ambos os grupos, a maioria opinou que suas línguas dominantes tinham sim influência sobre sua expressão escrita de formalidade em inglês, e apresentou razões diversas para tal influência. Os dados sugerem que os extremos do contínuo de formalidade na expressão verbal foram identificados pelos participantes de maneira mais fácil do que os seus pontos intermediários. Lasan

---

<sup>8</sup> Tradução minha. Título no idioma original: *Expression of formality in writing: English-dominant speakers' and English learners' knowledge, preferences, and other-language influence* (Lasan, 2022).

(2022) adverte que, na relação entre conhecimento e uso de variantes estilísticas, em alguns casos os dados sugerem a participação de outros fatores de influência na expressão da formalidade, como a interferência de outras línguas e culturas.

A pesquisa de Lasan (2022), assim como a que aqui se empreende, é feita com alunos de LA de nível universitário (inglês e espanhol, respectivamente), apesar de não serem o único grupo de participantes de Lasan (2022), uma vez que incluiu também falantes de inglês como língua dominante. Ressalto também o fato de ambas as pesquisas considerarem em sua análise a influência da LM ou da língua dominante nos processos de percepção dos estudantes acerca da variação linguística de sua língua alvo.

Višnja Milojičić publicou ***Desconstruindo o mito do Alemão padrão: gerenciando as ideologias linguísticas na sala de aula universitária de Alemão L2***<sup>9</sup> em 2023. A pesquisa junto a professores e alunos universitários de alemão como L2 teve o objetivo de considerar como as atitudes desses alunos e professores em relação ao alemão padrão e aos dialetos do alemão são negociadas e re-elaboradas em sala de aula. O trabalho foi de abordagem etnográfica e consistiu em um estudo de caso feito em uma universidade do norte da Califórnia, nos Estados Unidos. A pesquisadora entrevistou quatro professores assistentes de alemão L2, bem como observou aulas de oito turmas de nível intermediário desses mesmos professores, que tinham em média 20 alunos por turma.

Os resultados encontrados por Milojičić (2023) apontam que todos os professores participantes buscaram incluir em suas aulas mostras de dialetos diversos, no sentido de desafiar a hegemonia do alto alemão padrão e de questionar sua idealização equivocada. O conhecimento dialetal dos professores e dos alunos era incorporado às discussões na turma, o que os possibilitou ter contato com mais variedades do alemão e ter conhecimento de questões culturais, sociais e identitárias que afetam o prestígio e o preconceito que determinadas variedades costumam receber. Os dados sugerem que grande parte dos alunos tinham a crença de que o alemão poderia ser representado por uma única língua padrão, usada e compreendida por todos os falantes germânicos. Os docentes buscaram conscientizar seus alunos sobre a variação coloquial e dialetal no falar alemão e austríaco. Outra crença que os estudantes pareciam nutrir foi a de considerar o alemão padrão como mais correto

---

<sup>9</sup> Tradução minha. Título original: *Deconstructing the myth of Standard German: Navigating language ideologies in the L2 German university classroom* (Milojičić, 2023).

frente às variedades da língua. Sempre havia uma preocupação em comparar essas variedades com o alemão padrão e saber quais se distanciavam mais e quais tinham maior semelhança. Para Molojicic (2022), este é um indício de que a ILP estava disseminada entre os alunos observados.

### **2.3 ESTADO DA ARTE**

A título de conclusão, nesta revisão da literatura para desenho do estado da arte, notei que, no âmbito da Sociolinguística Educacional, a maior parte dos trabalhos em bases de dados que tratam de crenças e atitudes se voltam para as variedades de LM dos participantes. Na fase de seleção dos trabalhos que compuseram esta revisão bibliográfica, me deparei também com diversas pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas amparadas na Linguística Aplicada. Nessa área de estudo, pelo que pude constatar, há maior quantidade de pesquisas desenvolvidas com foco nas crenças e atitudes a respeito de LE, LA ou L2, assim como seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, encontrar trabalhos sobre crenças e atitudes a respeito da variação linguística de uma LA, LE ou L2, amparada nos estudos da Sociolinguística, configurou uma tarefa desafiadora. Por isso, destaco o trabalho desenvolvido por Pereira (2021), que conjugou pressupostos teóricos das duas áreas (Sociolinguística Educacional e Linguística Aplicada) para responder a questões sobre as crenças e atitudes de alunos universitários a respeito da variação linguística da língua espanhola.

Com vistas a compreender mais amplamente e com profundidade o contexto de formação de professores e de alunos de espanhol, as pesquisas sobre crenças e atitudes de alunos de graduação e docentes já formados me permitem vislumbrar discussões teóricas de diferentes áreas, como a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Educacional e o Ensino de Línguas Adicionais, de maneira articulada. Muitas das descobertas e reflexões das pesquisas e teorias já desenvolvidas na área da Sociolinguística podem explicar os dados obtidos junto aos alunos e docentes. Por outro lado, pode haver dados que deixam possibilidades múltiplas de elucidação devido à interferência de fatores de ordem diversa na formação e reformulação de crenças e atitudes, por isso requerem cautela em sua interpretação e articulação com outras áreas do conhecimento.

Sobre os trabalhos selecionados e analisados, todos mostram avanços da conscientização linguística e aspectos positivos das crenças e atitudes dos alunos e professores. Os participantes demonstraram valorizar a diversidade linguística da língua estudada e se mostraram abertos a conhecer suas variedades. No caso das duas pesquisas de crenças e atitudes sobre a língua espanhola — de Silva e Andi3n Herrero (2019) e de Pereira (2021) — os professores formados e os alunos de licenciatura expressaram um n3vel razo3vel de consci3ncia sobre as variedades geogr3ficas do idioma.

N3o obstante, os resultados dos seis trabalhos comparados evidenciaram tamb3m algumas lacunas em rela33o 3 confus3o sobre no33es de normas e a uma valoriza33o excessiva das normas cultas e da modalidade escrita. No caso das pesquisas sobre LA, LE ou L2, tamb3m h3 evid3ncias de uma valoriza33o maior de variedades geogr3ficas que s3o mais frequentemente associadas 3 (ou confundidas com a) norma-padr3o, como o caso da variedade peninsular no ensino e aprendizagem de espanhol, por exemplo. Acerca das duas pesquisas com foco na varia33o estil3stica — de Lasan (2022) e de Pereira (2021) — verifica-se um n3vel moderado de conscientiza33o dos alunos de LA, LE ou L2 a respeito do uso das variantes estil3sticas, seus valores sociais e as implica333es de seu uso na comunica33o.

O conjunto das seis pesquisas cotejadas revela, tanto no ensino de LM quanto no ensino de LA, a demanda de abordagens que promovam uma postura reflexiva e que disponibilizem aos alunos e professores em forma33o ferramentas para uma compreens3o mais ampla e mais cr3tica da diversidade linguística.

Concluo o cap3tulo destacando o que a presente pesquisa pode aportar ao estudo das crenças e atitudes na 3rea da Sociolinguística e do ensino de l3nguas. A primeira quest3o que pontuo 3 o estudo das crenças e atitudes linguísticas de alunos universit3rios com um foco espec3fico na concep33o de norma e no dom3nio dessas normas visando 3 adequa33o linguística. Enquanto o estudo de Silva e Andi3n Herrero (2019) investigou as percep333es sobre variedades geogr3ficas do espanhol, busquei demonstrar, em uma a33o pr3tica, os efeitos, positivos e negativos, que as experi3ncias de ensino e aprendizagem podem exercer na altera33o das crenças e atitudes dos graduandos sobre temas relacionados tamb3m 3 varia33o social e 3 estil3stica. Diferentemente do estudo de Lasan (2022), no qual os aspectos de varia33o estil3stica s3o analisados tendo em conta um g3nero textual espec3fico, o e-

mail, ou de Pereira (2021), que focaliza uma variável concreta, a forma de tratamento pronominal de segunda pessoa, esta pesquisa propõe uma abordagem mais abrangente da adequação linguística, sem ater-se a um gênero ou fenômeno linguístico em particular.

Também destaco a relevância desta pesquisa para o estudo de crenças e atitudes de aprendizes de LA. O estudo de Vítório (2017), Cestero Mancera e Paredes García (2018) e Marques (2019) trazem luz às percepções de professores em formação acerca das normas de sua LM, com testes consagrados nas pesquisas com falantes nativos. Por sua vez, este trabalho propôs questões novas, assim como Pereira (2021), e adaptou questões de outros testes ao contexto específico de ensino de espanhol a brasileiros. Desse modo, vislumbro uma considerável contribuição ao desenvolvimento de testes voltados ao estudo de crenças e atitudes de falantes não nativos e aprendizes de LA.

Ademais, em meu trabalho, algumas questões sobre o português foram abordadas nos diferentes instrumentos de geração e de análise de dados, no sentido de estabelecer um contraste entre a percepção da LM e da LA, e de auxiliar na sensibilização dos alunos para aprimorar sua consciência linguística. Porém, o idioma tido como foco foi o espanhol como LA.

A metodologia adotada também constitui um aspecto distintivo nesta pesquisa, que associa instrumentos diversificados de geração e análise de dados, incluindo formulários e entrevistas em vários momentos das diversas etapas da pesquisa, e que proporcionaram a investigação das crenças e atitudes dos participantes sobre temas mais amplos e mais específicos, com questões fechadas e abertas, de forma mais direta e mais sutil. Soma-se a esses instrumentos o minicurso, ação crucial para a compreensão das atitudes linguísticas por meio da sensibilização dos participantes e da implementação de novas práticas de ensino e aprendizagem de espanhol.

Sendo assim, acredito que esta tese contribui com o enriquecimento das discussões sobre variação linguística, oferecendo uma perspectiva que integra Sociolinguística Educacional, ensino de Línguas Adicionais e formação de professores.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos, conceitos e discussões acadêmicas e científicas que embasam a realização de minha pesquisa. Início com um breve panorama do nascimento e consolidação da Sociolinguística Educacional, com atenção especial aos questionamentos fomentados pelos estudos da variação linguística, suas principais contribuições ao ensino de língua, assim como críticas que revelam práticas educacionais passíveis de aprimoramento. Comento sobre os valores que podem ser atribuídos às variedades linguísticas e às normas linguísticas, como legitimação, prestígio, desvalorização e estigma, bem como suas implicações ao ensino de línguas.

Aprofundo-me nessa questão do ensino ao trazer considerações sobre a Pedagogia da Variação Linguística e possíveis rumos para o desenvolvimento contínuo dessas áreas de estudo no contexto de ensino de Línguas Adicionais. Trago à tela reflexões sobre crenças e atitudes linguísticas de sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, acrescento informações sobre o contexto do espanhol no cenário internacional, aportando uma discussão crítica sobre as perspectivas da língua espanhola que circulam pelo âmbito educacional, como o espanhol neutro, o pan-hispanismo e a visão de língua (e de norma) pluricêntrica.

Primeiramente, faz-se necessário delimitar, entre os conceitos que se referem às outras línguas que não a Língua Materna (LM), qual é o que utilizarei nesta tese. Valho-me de Leffa (2014) para diferenciar Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (L2) e Língua Adicional (LA). O autor explica que a Língua Estrangeira (LE) se refere a uma língua não-primeira, de um sujeito que não está inserido em uma comunidade que fala essa língua. No caso de um aluno brasileiro que tenha o português como LM, por exemplo, o espanhol pode ser considerado LE, desde que esse aluno brasileiro não participe de nenhuma comunidade falante de espanhol. Por conta de o termo “estrangeira” carregar a ideia de língua usada por outros grupos que não os grupos com os quais o aluno convive, não serve para designar a língua espanhola no caso do aluno que esteja inserido em um grupo de imigrantes venezuelanos, por exemplo.

O termo “Segunda Língua” (L2), por um lado, é bastante transparente ao expressar que não se refere a uma língua primeira (ou materna). Por outro lado, torna-se inadequado (Leffa, 2014) no caso de usuários e de alunos plurilíngues, que estão adquirindo ou estudando uma língua que já não é a segunda, mas a terceira, quarta,

e assim por diante. Um aluno indígena, por exemplo, que já seja falante de sua língua nativa e do português, caso estude espanhol na escola, não a estuda como L2, mas sim como terceira língua.

Há, então, uma ideia mais abrangente de língua, que por já não ser a primeira, se apresenta como um acréscimo, a Língua Adicional (LA), mas que não implica a especificação do contexto geográfico (não necessariamente se configura como estrangeira ou "alheia" ao aluno) nem em que ordem cronológica passou a ser estudada (tanto pode ser a segunda, a terceira ou qualquer língua que foi somada à primeira). Justamente por tal abrangência, Leffa (2014) argumenta que LA é um conceito mais adequado para referir-se a outras línguas que não a LM.

Por essa razão, no presente trabalho, opto por usar o termo "Língua Adicional" (LA). Ao analisar os dados da pesquisa de campo, percebo que a maioria não está, atualmente, inserida em uma comunidade de fala hispânica. Não obstante, referindo-me a LA no relato da pesquisa realizada, abrangerei os participantes que estudam o espanhol, independentemente de já terem aprendido outras línguas além do português, e independentemente de estarem ou não inseridos em uma comunidade de fala desse idioma. Esclareço que, ao apresentar contribuições de autores e pesquisadores de ensino de línguas, manterei os termos usados por eles (LE, L2 ou LA) em seus textos originais, sobretudo pelo fato de não serem sinônimos e, em alguns casos, expressarem as especificidades que cada um dos termos implica.

### **3.1 SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL**

Diferentes áreas de estudo têm se dedicado a entender o desempenho escolar, buscando contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) adota o termo Sociolinguística Educacional para referir-se a "todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna". Desde o início de sua consolidação enquanto disciplina, a Sociolinguística já contemplava em suas propostas de estudo uma preocupação com aspectos educacionais e com o potencial papel democratizador da escola. Bortoni-Ricardo (2005) menciona diversos trabalhos e discussões do âmbito da Sociolinguística que tiveram a questão educacional em alta

consideração, e cita como exemplo emblemático o estudo de William Labov, de título *The Logic of Nonstandard English*, publicado em 1969 (Labov, 1972 apud Bortoni-Ricardo, 2005).

A autora afirma, ademais, que nos anos 1970 os estudos da Sociolinguística enfocaram ainda mais a relação entre usos linguísticos e ensino de língua no contexto escolar. Esse movimento foi influenciado por circunstâncias históricas nos Estados Unidos, entre as quais Bortoni-Ricardo (2005, p. 115) menciona “a concentração da população negra nos guetos das cidades americanas e o agravamento da pobreza naquele país”. Segundo a autora, nesse período, estudos e propostas tinham por objetivo encontrar melhorias para questões educacionais e, apesar de nem sempre terem alcançado o efeito desejado, a pesquisa sociolinguística educacional foi capaz de produzir resultados significativos.

Também foram formuladas inúmeras críticas frente aos desdobramentos da Sociolinguística Educacional, inclusive entre os próprios pioneiros. Destaco aqui, com base em Bortoni-Ricardo (2005), o posicionamento proveniente de uma corrente chamada Conscientização Linguística Crítica (que será retomada posteriormente, vide seção 3.2.3), para a qual a variação linguística costuma ser naturalizada em sua apresentação nos programas de língua, ao ponto de negligenciar a conscientização a respeito das relações de poder que subjazem à estratificação sociolinguística. Assim, a Conscientização Linguística Crítica defende a desnaturalização da variação linguística, no sentido de se evidenciarem as relações sócio-históricas fontes da estratificação e de buscar promover, para além da integração, a emancipação social. Por meio dessa e de outras atualizações, a Sociolinguística Educacional adquiriu maturidade para, a partir da década de 1990, (re)desenhar novos percursos futuros (Bortoni-Ricardo, 2005).

Por conseguinte, cabe frisar que a descrição da variação linguística na Sociolinguística Educacional precisa estar, segundo Bortoni-Ricardo (2005), vinculada a uma análise interpretativa e etnográfica do seu uso e de sua avaliação por parte do agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua: “**Os significados que alunos e professores atribuem à variação** são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133, grifo meu). Uma forma de enriquecer a pesquisa sobre as avaliações e os significados atribuídos por alunos e por professores a respeito da variação é o estudo das crenças e das atitudes

linguísticas, do qual tratarei mais adiante. Antes disso, trarei reflexões pautadas na Pedagogia da Variação Linguística, posto que, como aponta Cyranka (2015), a Sociolinguística Educacional e a Pedagogia da Variação Linguística possuem um grande potencial de contribuir para o ensino de língua e de tornar as variedades cultas mais acessíveis às classes populares da sociedade.

### 3.1.1 Variação Linguística

Silva-Corvalán (1989, p. 01, tradução minha) define a Sociolinguística como:

uma disciplina independente, com uma metodologia própria, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e Canadá a partir dos anos sessenta, que estuda a língua em seu contexto social e se preocupa essencialmente em explicar a variabilidade linguística, com sua inter-relação com fatores sociais e com o papel que esta variabilidade desempenha nos processos de mudança linguística.<sup>10</sup>

Dentro dessa disciplina, alguns conceitos adquirem uma definição particular, baseada na perspectiva da língua enquanto fato social. Nesse sentido, antes de tratar da variação linguística, apresento considerações sobre os conceitos de “língua” e “dialeto”, segundo a Sociolinguística.

De acordo com Silva-Corvalán (1989), uma língua consiste em um sistema linguístico realizável na fala, com uma tradição comum, cuja delimitação se baseia em aspectos tanto linguísticos quanto político-geográficos, sociais, culturais e históricos. Tal sistema, a língua, é composta por um conjunto de dialetos. Na Sociolinguística, o termo “dialeto” não tem o caráter pejorativo que adquire no uso popular, como uma maneira pior ou mais rústica de falar. Ele é considerado um sinônimo para “variedade linguística” (Silva-Corvalán, 1989).

Por sua vez, as variedades linguísticas se referem às diversas formas de falar, resultado das diversas sociedades e culturas nas quais as línguas são faladas (Bagno, 2014). Cada modo de falar corresponde a uma variedade linguística. Dessa forma, julgo válido reforçar a afirmação de que uma língua não equivale a um sistema puro,

---

<sup>10</sup> Texto original: "una disciplina independiente, con una metodología propia, desarrollada principalmente en los Estados Unidos y Canadá a partir de los años sesenta, que estudia la lengua en su contexto social y se preocupa esencialmente de explicar la variabilidad lingüística, de su interrelación con factores sociales y del papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico" (Silva-Corvalán, 1989, p. 01).

original e estável, a partir do qual deriva uma porção de variedades e do qual tais variedades vão se diferenciando em maior ou menor grau. Uma língua é um conjunto de variedades, como afirma Santos (1996, p. 5): "O que chamamos de 'língua', digamos língua portuguesa, não passa de um rótulo para designar um vasto e não bem definido conjunto de variedades de grupos, que vão se subdividindo em subgrupos até chegar ao indivíduo". O entendimento de tais conceitos se dá por meio do reconhecimento do fenômeno da variação linguística, que ocupa papel de destaque nos estudos da Sociolinguística.

Sobre a variação linguística, recorro à afirmação de Camacho (2011, p. 35), de que "toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo [...], a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias de comunicação". Existem diferentes classificações de variação que uma língua pode apresentar, segundo correntes teóricas ou estudiosos diversos. Para alguns autores, como Camacho (1988), a língua pode apresentar variação geográfica (ou diatópica), variação social (ou diastrática), variação histórica (ou diacrônica) e variação estilística (também chamada contextual, de registro ou diafásica). Para outros autores, como Görski e Coelho (2009), a variação histórica não é tratada como variação, mas sim como mudança linguística. Ainda, para outros autores existem outras classificações e subclassificações, sobre as quais não me debruço neste trabalho.

Tendo em vista as características desta pesquisa, bem como os aspectos que emergiram dos instrumentos de geração de dados, considero as classificações de variação geográfica (também chamada de regional ou diatópica), social (ou diastrática) e estilística (ou diafásica). A seguir explico cada uma das classificações segundo Görski e Coelho (2009), expondo alguns exemplos na língua portuguesa, com base nas referidas autoras, aos quais acrescento exemplos meus na língua espanhola.

A variação geográfica diz respeito às diferenças que uma língua apresenta em diferentes pontos geográficos, como em dois países diferentes ou em regiões diferentes dentro do mesmo país. Görski e Coelho (2009) citam diferenças entre o português falado em Portugal e no Brasil nos níveis fonético, morfossintático e lexical. Em Portugal são mais usuais construções aspectuais como *estava a falar*; no Brasil, usamos mais construções com verbos no Gerúndio, como *estava falando*. Na língua espanhola, um exemplo de variação geográfica pode ser encontrado no léxico

referente a alimentos. Na Argentina é mais frequente o termo *durazno* para referir-se ao que chamamos de *pêssego*. Já na Espanha, o termo mais usual para essa fruta é *melocotón*.

A variação social diz respeito à organização de uma comunidade em termos culturais e socioeconômicos (Görski e Coelho, 2009). Fatores como a idade, o grau de escolaridade e a classe social, entre outros, influenciam os modos de falar dos usuários da língua. Um exemplo disso no português é a tendência maior de realização de concordância verbal entre pessoas com graus mais altos de escolaridade, como em *nós fomos embora* frente a uma tendência menor de concordância entre pessoas com baixo grau de escolaridade, como em *nós foi embora*, uso estigmatizado.

Um exemplo no espanhol é o acréscimo de uma letra esse (s) ao final da conjugação verbal do Pretérito Perfeito Simples na segunda pessoa do singular, como em “*tú me dejastes caer*” (Rodríguez, 2007). Esse uso, também estigmatizado, está documentado no registro informal do espanhol de forma ampla, não se realizando na norma culta, segundo o *Glosario de términos gramaticales* da *Real Academia Española* (RAE) (Pretérito Perfecto Simple, s.d.).

De acordo com Moreno Fernández (2000), o conjunto de usos linguísticos predominantes em um grupo social é chamado de *socioleto*. Embora um *socioleto* possa referir-se ao falar de qualquer grupo social, como o *socioleto* das mulheres, o das crianças ou o dos cientistas, é bastante frequente que o termo “*socioleto*” seja utilizado para aludir a uma classe social. Dessa forma, explica o autor (2000), é comum a divisão entre *socioletos* baixos e médios (que formam a língua caracterizada como popular) e *socioletos* altos (nos quais se estabelece a língua culta).

Entre os usos populares da língua há maior realização de variantes dialetais, arcaizantes, coloquiais e vulgares. As variedades cultas têm ampla aplicação no ensino superior e nos meios de comunicação social, além de ser considerada como referência na instituição de um modelo linguístico usado para, entre outros fins, o ensino de língua. Os grupos sociais que empregam a língua culta são formados por pessoas com maior instrução, melhor formação, que recebem maior prestígio e que localizam-se essencialmente em centros urbanos (Moreno Fernández, 2000).

Por fim, a variação estilística, conforme Görski e Coelho (2009), está relacionada à situação em que ocorre a interação, na qual incidem fatores como os papéis sociais que ocupam os usuários da língua (entrevistador(a) e entrevistado(a), recrutador(a) e candidatos(as) a uma vaga de emprego, avós e netos, entre outros),

o tópico que está sendo discutido (política, cotidiano, trabalho, entretenimento) e o domínio em que ocorre a prática social (como o trabalho, o bar, a universidade). O registro está relacionado a esse tipo de variação, uma vez que diferentes situações interativas requerem diferentes níveis de formalidade, fazendo com que os falantes monitorem mais (ou menos) a sua linguagem.

Um exemplo de variação estilística no português é o uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina. Um estudo feito por Loregian-Penkal (2004) constatou que, em relações simétricas e em relações assimétricas de superior para inferior, há uma preferência pelo pronome *tu*, o que indica a dimensão de solidariedade entre os interlocutores. Já em relações assimétricas de inferior para superior, o pronome *você* é mais usado, com uma marca de poder entre os sujeitos envolvidos. Novamente, a variação estilística se entrelaça com a geográfica, posto que a situação descrita no estudo não ocorre em diversas regiões do Brasil, onde o pronome *tu* é de uso escasso e o pronome *você* é usado nas relações simétricas.

De forma semelhante, diversas zonas dialetais do espanhol são caracterizadas pelo uso frequente do pronome *tú* para relações simétricas e relações assimétricas de superior para inferior, assim como o uso frequente do pronome *usted* para relações assimétricas de inferior para superior. Segundo Pereira (2021), esse é o paradigma pronominal mais disseminado nos livros didáticos de espanhol como LE, mas existem outros paradigmas, com suas particularidades tanto nas formas pronominais quanto nas dimensões estabelecidas entre os sujeitos, motivadoras das escolhas pronominais. Na variedade argentina, por exemplo, em vez de *tú*, predomina o pronome *vos* nas relações simétricas e assimétricas de superior para inferior, fenômeno conhecido, nos estudos hispânicos, como *voseo*. Classificar os tipos de variação é uma forma de ressaltar a influência de aspectos mais predominantes sobre as variedades linguísticas que estão sendo descritas e analisadas. Contudo, é importante ter em conta, como foi possível perceber nos exemplos fornecidos anteriormente, que as variedades não se encaixam em uma única classificação. Segundo Silva-Corvalán (1989, p. 10, tradução minha), elas são "contínuos que se entrecruzam entre si, de tal maneira que uma variedade diatópica dada inclui variedades diastráticas, padrão e não padrão, variedades históricas e, obviamente,

numerosos idioletos<sup>11</sup><sup>12</sup>. Como exemplo dessa fluidez, a autora (1989) explica que a variedade de espanhol falada em determinada região pode ser caracterizada não pela ocorrência nula de um fenômeno linguístico, mas sim pela menor frequência da ocorrência em comparação com outras regiões hispânicas.

Uma vez que, conforme já exposto, o fenômeno da variação é inerente a qualquer língua em uso, é salutar que o ensino de LM e o de LA contemplem uma abordagem variacionista da língua com a finalidade de ampliar o repertório dos alunos e também de combater preconceitos e visões equivocadas sobre a língua e suas variedades. A esse respeito, Antunes (2003a) defende a necessidade de desmascarar o mito da superioridade de determinadas variantes linguísticas, uma vez que nenhuma variante deve ser desvalorizada ou considerada como incorreta.

Essa ideia vai ao encontro das ideias de Camacho (2011, p. 36), ao afirmar que qualquer língua e suas variedades “são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua”. Antunes (2003b) refuta a ideia conservadora de que as variedades sejam usos corrompidos da língua. Silva-Corvalán (1989) também questiona a percepção de maior correção que costuma ser atrelada a algumas variedades e oferece exemplos de como isso ocorre na língua espanhola:

A noção de "correção" é uma noção social e não linguística. Se ouvimos enunciados tais como "unos allí habían chicos" ou "A María la un anillo di" observamos que são enunciados "não gramaticais" pois não os reconhecemos como possíveis em castelhano. Não assim, pelo contrário, "Habían unos chicos allí", "La di un anillo a María", "Me dijo *de* que venía mañana", que sim, **reconhecemos como possíveis na língua castelhana e são neste sentido "corretos"**. Não obstante, estes ou outros exemplos poderiam ser julgados como incorretos em castelhano porque não estão de acordo com as normas prescritivistas, ou porque se associam com a fala de regiões, países ou grupos sociais de menos prestígio econômico, político ou sociocultural. A aplicação dos termos "correto" ou "incorreto" neste sentido está baseada em atitudes subjetivas que subjazem a certas normas sociais;

<sup>11</sup> Um idioleto refere-se ao dialeto específico de um indivíduo (Coelho et al., 2010). De acordo com Bagno (2014, n.p.), “A variação linguística se manifesta desde o nível mais elevado e coletivo – quando comparamos, por exemplo, o português falado em dois países diferentes (Brasil e Angola) – até o nível mais baixo e individual, quando observamos o modo de falar de uma única pessoa, a tal ponto que é possível dizer que o número de “línguas” num país é o mesmo de habitantes de seu território. Entre esses dois níveis extremos, a variação é observada em diversos outros níveis: grandes regiões, estados, regiões dentro dos estados, classes sociais, faixas etárias, níveis de renda, graus de escolarização, profissões, acesso às tecnologias de informação, usos escritos e usos falados”.

<sup>12</sup> Texto original: "continuos que se entrecruzan entre sí, de tal manera que una variedad diatópica dada incluye variedades diastráticas, estándares y no estándares, variedades históricas y, obviamente, numerosos idiolectos" (Silva-Corvalán, 1989, p. 10).

não respondem a um juízo linguístico objetivo e real<sup>13</sup> (Silva-Corvalán, 1989, p. 12, tradução minha, grifo meu).

No âmbito da sala de aula, Camacho (2011) defende que é possível que as variedades coexistam de forma harmônica, destacando o papel do professor, de evidenciar apropriadamente a distinção de tais variedades e de oferecer aos alunos recursos para serem capazes de notar os valores sociais atribuídos às variedades e de escolher a variedade mais adequada a cada situação.

As percepções e julgamentos que são direcionados às variedades linguísticas, como o preconceito, o estigma e o prestígio, estão estreitamente relacionados a um fato observado no âmbito da Sociolinguística, que é a existência de regras de comportamento linguístico, comuns aos falantes de uma comunidade. Daí emerge o conceito de norma linguística, o qual apresento e discuto a seguir.

### 3.1.2 Norma Linguística

O conceito de norma linguística amparado em Moreno Fernández (2024b) é definido como uma regra que precisa ser seguida devido às expectativas das pessoas acerca do que se valoriza como apropriado. No mesmo sentido, Faraco (2008) se refere a norma como um conjunto de comportamentos linguísticos considerado por um grupo de falantes como adequado a determinadas práticas linguísticas. Os próprios usuários da língua vão fixando determinados comportamentos como mais adequados às práticas de linguagem nas quais estão envolvidos. Com isso, as sociedades falantes de uma língua desenvolvem instrumentos normativos (como gramáticas e dicionários) para registrar ou padronizar tais normas.

Uma diferenciação importante, entre duas dimensões de norma, é apresentada por Faraco (2008): a “norma normal” e a “norma normativa”. Segundo o

---

<sup>13</sup> Texto original: La noción de "corrección" es una noción social y no lingüística. Si oímos enunciados tales como "unos allí habían chicos" o "A María la un anillo di" observamos que son enunciados "no gramaticales" pues no los reconocemos como posibles en castellano. No así, por el contrario, "Habían unos chicos allí", "La di un anillo a María", "Me dijo *de* que venía mañana", que sí **reconocemos como posibles en la lengua castellana y son en este sentido "correctos"**. Sin embargo, éstos u otros ejemplos podrían ser juzgados como incorrectos en castellano porque no están de acuerdo con las normas prescriptivistas, o porque se asocian con el habla de regiones, países o grupos sociales de menos prestigio económico, político o sociocultural. La aplicación de los términos "correcto" o "incorrecto" en este sentido está basada en actitudes subjetivas que subyacen a ciertas normas sociales; no responden a un juicio lingüístico objetivo y real (Silva-Corvalán, 1989, p. 12, grifo meu).

autor (2008), a norma normal se refere a um conjunto de fenômenos linguísticos que são comuns e usuais em uma comunidade de fala. Em uma sociedade podem ser observadas várias normas normais, como nos exemplos de Görski e Coelho (2009, p. 79): “a norma linguística dos pescadores de determinada região, a norma linguística das comunidades rurais, a norma linguística dos moradores do morro, e assim por diante”.

As normas cultas, também exemplos de norma normal, são caracterizadas por Faraco (2008) como expressões dinâmicas, usadas por falantes de nível médio ou alto de escolaridade, situados no pólo urbano, em situações relativamente monitoradas. Moreno Fernández (2024b) chama de norma culta o conjunto de regularidades presentes na comunicação entre falantes dotados, em sua comunidade, de alto nível de cultura e de prestígio. Contudo, as normas cultas não são homogêneas, transitam em diferentes modalidades (escrita e oralidade) e gêneros textuais. Assim, de acordo com Faraco (2008, p. 42), posto que os limites das variedades linguísticas são difusos, “não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas”.

Já a norma normativa está relacionada a processos de padronização linguística. De acordo com Faraco (2008), com os acontecimentos socioculturais e políticos da Europa do século XV, os estados centralizados que começavam a formar-se buscaram alcançar uma unidade linguística. A partir desse processo, com apoio de instrumentos normativos, surgem padrões de língua para esses estados modernos, que o autor chama de norma-padrão.

Isso posto, levando em conta as dimensões de norma (normal e normativa), Faraco (2008) contrasta também a norma culta – dinâmica e fluida, extraída do uso real – e a norma-padrão – construto abstrato que serve a projetos de uniformização. Em vez de norma-padrão, alguns autores usam termos como “língua padrão” (*standard language*) (Train, 2002), “linguagem padrão” (*lenguaje estándar*) (Menéndez, 2002) e “variedade padrão” (*variedad estándar*) (Silva-Corvalán, 1989; Menéndez, 2002). De fato, Cyranka (2014, p. 137) afirma que “[...] o que se costuma chamar, ainda que indevidamente, de “variedade padrão” daí resultante [...] não constitui um vernáculo e não é falado exatamente por ninguém”. Nesta tese, dou preferência ao termo “norma-padrão” pois, assim como Faraco (2008), entendo a padronização não como uma variedade, mas sim como uma construção idealizada, mais estreitamente relacionada à dimensão normativa da norma. No entanto,

mantenho os termos usados por cada autor quando da exposição de suas considerações sobre a temática.

Cyranka (2014) afirma que a maioria das línguas usadas atualmente sofreram e sofrem impactos decorrentes de um processo de padronização. Faraco (2008) relata que, nesse processo, as variedades linguísticas usadas como referência para constituir e fixar a norma-padrão foram as normas cultas. No entanto, os critérios de seleção dessas normas cultas foram diferentes para cada língua. Enquanto alguns idiomas, como o inglês e o alemão, tiveram uma concepção mais pragmática ao adotar referências atuais; outras línguas, como o português e o espanhol, usaram como referência escritos mais antigos. No Brasil, o processo de padronização da língua portuguesa ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, e predominou uma perspectiva mais conservadora, anacrônica e artificial, uma vez que teve como referência autores portugueses do romantismo e alguns autores do século XVI, tidos como clássicos.

Como vemos, diversos agentes sociais e instituições influenciam e até mesmo determinam o início do processo de padronização de um idioma. Da mesma forma, a disseminação e manutenção da norma-padrão em uma comunidade também depende de vários fatores. Menéndez (2002) sinaliza concretamente as transformações advindas da industrialização e da urbanização, bem como a atuação influente da mídia e os efeitos da obrigatoriedade da escolaridade. Por meio desses artifícios, a norma-padrão vai se consolidando como um modelo a ser seguido entre os indivíduos de uma comunidade.

Silva-Corvalán (1989) alerta que existe uma tendência equivocada de confundir a variedade padrão com a língua histórica ou comum. A autora esclarece que em cada região ou país onde uma língua é falada, existe uma variedade padrão correspondente "ao ideal normativo que se ensina nas escolas, à fala dos grupos sociais de maior prestígio, à variedade que se escreve em documentos oficiais, em jornais, periódicos e outras publicações consideradas 'de boa qualidade'" (Silva-Corvalán, 1989, p. 11). Considerar uma dessas normas padronizadas como equivalente à língua em sua totalidade seria como considerar que a norma-padrão adotada na Espanha corresponde à língua espanhola que deve ser usada em todos os países hispânicos ou, mesmo se restringindo ao contexto peninsular, seria como desprezar que a língua naqueles países também está conformada pelas variedades não padronizadas usadas em diversas comunidades naquele território. Além disso,

ressalto que, na citação anterior, Silva-Corvalán (1989) coloca o termo "de boa qualidade" entre aspas, uma vez que, conforme discorro adiante, existe uma ideologia da língua padrão que atrela a ela valores de qualidade (Train, 2002).

Faraco (2008) chama de "norma curta" o interesse desmedido em manter uma norma-padrão antiga e desatualizada, sobretudo quando esse interesse aparece como pretexto para deslegitimar usuários da língua que não dominam a norma-padrão ou não a empregam em suas práticas comunicativas. Essa visão acaba por perpetuar no imaginário das pessoas a errônea ideia de que os brasileiros não sabem falar o português bem. O autor (2008) destaca o caráter intransigente, autoritário e pseudo-purista de tal visão.

A forma como as normas são concebidas e que papel lhes é dado têm forte impacto no ensino de línguas. Santos (1996) esclarece sobre a relevância que a norma-padrão pode exercer em certos casos, por exemplo, no ensino de LA. O autor afirma ser possível conciliar o reconhecimento da heterogeneidade linguística com um processo de padronização que seja útil em determinados âmbitos: "Afinal, alguma uniformidade será útil para diversas circunstâncias: uso escrito, discursos oficiais, ensino a estrangeiros, etc." (Santos, 1996, p. 7).

Moreno Fernández (2024b) afirma que a prescrição e a descrição da língua são práticas indissociáveis:

[...] por um lado, o ensino deve mostrar a forma de gerir o conflito entre os usos pessoais e os coletivos dentro de cada contexto; por outro lado, o ensino deve ajudar a evitar os usos linguísticos sancionáveis a partir de uma perspectiva social<sup>14</sup> (Moreno Fernández, 2024b, p. 19).

Uma vez que transgredir a convenção de uso de uma norma pode gerar penalizações de cunho social dentro do grupo que gerou tal convenção, docentes de L2 e LE adotam uma posição dogmatizante ao realizar ações que visam a orientar seus aprendizes acerca de tais transgressões e de suas possíveis consequências (Moreno Fernández, 2024b).

Para Santos (1996), o problema no uso da norma-padrão começa a se instaurar quando ela começa a ser a referência exclusiva para a língua, referência

---

<sup>14</sup> Texto original: "[...] por un lado, la enseñanza debe mostrar la forma de gestionar el conflicto entre los usos personales y los colectivos dentro de cada contexto; por otro lado, la enseñanza debe ayudar a eludir los usos lingüísticos sancionables desde una perspectiva social" (Moreno Fernández, 2024, p. 19).

única de correção, enquanto as outras formas da língua são dotadas de valores negativos, como se fossem transgressões e expressões corrompidas. Quanto mais essas variedades se distanciam do padrão, mais são invalidadas. Por isso, o autor pondera: "[...] descrições apresentando a língua como homogênea são descrições úteis, mas são ficções" (Santos, 1996, p. 6).

Ofereci, até este ponto da discussão, as considerações de Silva-Corvalán (1989) e de Faraco (2008) sobre os riscos de se atribuir excessivo prestígio à norma-padrão, ao ponto de se invalidar os usos linguísticos que se distanciam de tal construto idealizado. Friso, contudo, que quando se trata do ensino de LA, a noção de "padrão" desempenha uma função significativa de modelo para a tomada de decisões, como explica Moreno Fernández (2024b). Considerando que na aprendizagem de uma língua diferente da LM, o aprendiz com muita frequência carece de conhecimentos sobre a realidade sociolinguística do idioma que estuda e tem dúvidas sobre a maneira como usá-lo, o padrão é utilizado como uma referência. O conceito, neste caso, transita entre a prescrição e a descrição (Moreno Fernández, 2024b).

A valorização excessiva da norma culta também pode gerar prejuízos ao ensino de línguas. Antunes (2003b, p. 98) explica que o prestígio da norma culta está relacionado a "fatores de ordem socioeconômica", e não reflete grau de eficiência de comunicação (Antunes, 2003b, p.98). Portanto, a norma culta não deve ser tida como a única representante legítima da língua. A autora argumenta que o intuito de alcançar a eficiência comunicativa é determinante para o uso ou não da norma culta por parte do usuário da língua. A opção vai depender das condições da situação e o uso de uma norma determinada também pode constituir um recurso para alcançar determinado objetivo na interação.

Outro ponto a ser levantado são as referências utilizadas no estabelecimento da norma culta. Considerando que a literatura foi normalmente utilizada como principal referencial, Antunes (2003b) defende a incorporação de outros tipos de linguagem – como a da imprensa, da divulgação científica etc. – que também podem servir como referencial para a definição da norma culta. Trata-se de usos relacionados a contextos formais que serão somados à literatura, o que contribui para que o uso geral origine a norma, e não o contrário. Algo semelhante ocorre na fixação da norma-padrão, gerando uma falsa impressão de que a linguagem literária corresponde ao padrão, conforme aponta Menéndez (2002, p. 1280, grifo do autor): "A linguagem literária foi o campo de atuação preferencial para a atividade normativa das instituições

encarregadas das tarefas de codificação linguística. [...] Porém, a designação *língua literária* não equivale à de *língua padrão*<sup>15</sup>.

Para Antunes (2003a, 2003b), a herança do ensino de gramática prescritiva no ensino tradicional de línguas tem implicações para o desenvolvimento do domínio de normas linguísticas necessárias para que o aluno possa ocupar espaços de letramento na sociedade. A autora (2003b) advoga também pelo desmantelamento do mito da gramática como um sistema rígido e imutável e traz como exemplo alguns verbos do português cuja regência vem sendo alterada (preferir, implicar, visar, aspirar). A autora esclarece que essas alterações de regência são percebidas no discurso corrente das pessoas e alguns dicionários e guias já trazem o novo uso em sua descrição, apresentando ao leitor desses materiais as opções de uso dos verbos como uma escolha pessoal.

Antunes (2003a) explica que uma regra gramatical tem a finalidade de estabelecer um padrão de funcionamento da língua, mas ela é flexível e seu valor depende de sua aplicação. Os falantes de uma língua não apenas se guiam pelas regras de uso dessa língua, mas também são os agentes de modificação e de estabelecimento de tais regras. Assim, conhecimento das regras de uso da língua pode ser explicitado e aprofundado com a finalidade de aperfeiçoar e potencializar o uso adequado em diferentes textos (Antunes, 2003a). A autora (2003b) defende que a gramática levada para a sala de aula deve ser relevante, funcional, contextualizada, desafiadora e libertadora, bem como deve prever mais de uma norma e valorizar as diferentes normas existentes, além disso, preconiza a análise e a produção de textos orais e escritos, em diferentes gêneros textuais, como potentes recursos pedagógicos para o desenvolvimento de conhecimento.

Todas essas considerações podem conduzir à adoção de algumas posturas no que se refere ao ensino de língua, como: combater a ideia de que existem normas melhores ou mais bonitas, ou a ideia de que as mudanças e variantes da língua são reflexo de incapacidade cognitiva dos seus falantes; propiciar ao aluno a possibilidade de conhecer o “padrão valorizado da língua” sabendo que mesmo nesse padrão a língua se constitui como aberta e passível de mudanças; lançar mão da análise de textos como meio para desenvolver reflexão crítica e incorporação dos padrões

---

<sup>15</sup> Texto original: La lengua literaria fue el campo de acción preferente para la actividad normativa de las instituciones encargadas de las tareas de codificación lingüística. [...] Sin embargo, la designación *lengua literaria* no es equivalente a la de *lengua estándar* (Menéndez, 2002, p. 1280, grifo do autor).

necessários para ampliar a eficiência comunicativa, gramatical, lexical, textual e discursiva do aluno (Antunes, 2003b).

### 3.1.3 Pedagogia da Variação Linguística

A Pedagogia da Variação Linguística, preconizada por Faraco (2008), constitui uma proposta que busca superar de forma crítica as limitações da tradição de ensino de língua centrada na gramática e na norma-padrão, priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (Cyranka, 2015). A proposta de Faraco (2008, p. 108) se baseia nas seguintes premissas:

nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Para Cyranka (2014a; 2015), sua experiência desenvolvida com base na Pedagogia da Variação Linguística, e consolidada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, possibilita-lhe afirmar que se trata de uma proposta viável ao ensino de português como LM. Assinalo que a Pedagogia da Variação Linguística tem capacidade de gerar benefícios também para o ensino de espanhol como LA. Outros estudos, realizados no contexto educacional brasileiro, defendem essa proposta, como o de Mantoani e Almeida (2018):

Ainda que seja uma proposta direcionada aos estudos de língua materna, entendemos que possa ser empregada, também, em outras línguas, como a Espanhola, visto que valoriza e incentiva o estudo e (re)conhecimento da variação linguística. (Mantoani e Almeida, 2018, p. 253)

A pesquisa de Pereira (2021, p. 81) também preconiza a aplicabilidade da proposta no ensino de LE, ao afirmar que, apesar de a LM estar em destaque nas formulações teóricas, “tanto a Sociolinguística Educacional quanto a Pedagogia da Variação Linguística trazem contribuição ao âmbito do ensino de LE”. Ressalto,

contudo, que tal aplicabilidade precisa ser avaliada e adaptada, de acordo com o contexto da LA que se pretende ensinar, com o contexto dos alunos e sua relação com a LA que estudam.

Para colocar em prática as premissas da Pedagogia da Variação Linguística, seja para o ensino de LM ou de LA, é mister que se invista na formação sociolinguística do professor. Cyranka (2014a, p. 152) sustenta que o docente deve ter suas convicções fundamentadas no rigor científico dos estudos linguísticos, “de modo a permitir-lhe transitar confortavelmente pela teoria e dela extrair as consequências em sua prática de sala de aula”. Dessa forma, o professor poderá rever os conteúdos e procedimentos metodológicos, terá mais recursos para discernir e sinalizar aos estudantes as variantes e os valores a elas atribuídos, será mais hábil em verificar o que é pertinente explorar em sala de aula considerando as vivências de seu alunado na língua que aprendem. A autora (2014a) acrescenta que os docentes devem atuar como pesquisadores na busca por novos caminhos do fazer pedagógico, caso tenham a intenção de promover atitudes mais positivas.

Sob o ponto de vista de Faraco (2008), a prática da Pedagogia da Variação Linguística requer que os professores reconheçam que, no uso que os falantes fazem de sua LM, as variantes, sejam sociais, estilísticas ou geográficas, não devem ser taxadas como erros. Ocorre que, no ensino de LA e, em especial, no caso de estudantes que não estão inseridos em uma comunidade de fala do idioma, existe uma diferença crucial devido ao fato de geralmente o aluno não ser proficiente neste idioma.

Defendo que, para que se aproveitem os princípios da Pedagogia da Variação Linguística no âmbito do ensino de LA, é importante que o professor busque aprimorar seu conhecimento sociolinguístico a respeito do idioma que ensina, no sentido de ir se tornando cada vez mais capaz de discriminar, nas produções orais e escritas de seus alunos, o que são variantes linguísticas e o que de fato são erros, falhas, advindas do desconhecimento dos alunos sobre a língua alvo ou resultantes da interferência de sua LM.

Ressalto que a afirmação “ir se tornando” aparece, propositadamente, no modo Gerúndio, para salientar que se trata de uma tarefa contínua, uma vez que não se esgotariam as possibilidades de variantes das quais pode-se vir a tomar ciência, ainda mais tratando-se de uma LA. Sustento que a simples ação de estar atento(a) a essas questões pode auxiliar o trabalho do(a) docente no sentido desvelar a realidade

linguística da LA que ensina, de questionar de forma crítica a ideologia da norma-padrão e de favorecer o desenvolvimento do potencial estilístico e retórico da variação na língua alvo, premissas análogas às que indica Faraco (2008) para a Pedagogia da Variação Linguística.

Além de capacitar o professor de espanhol para tratar de aspectos da LA de forma consciente, crítica e condizente com a sua realidade linguística, a formação sociolinguística e a proposta da Pedagogia da Variação Linguística são salutares, ademais, para preparar esse professor para lidar de forma respeitosa com o vernáculo dos alunos. Nas interações em LM e nas práticas que implicam um contraste entre a LM e a LA, o docente estará mais preparado para acolher as variedades de português que emergirem em sala de aula. Cyranka (2014a) advoga que os docentes de outras disciplinas, para além da língua portuguesa, precisam atentar para tais questões, por isso sua formação sociolinguística se faz crucial.

Outra questão extremamente pertinente é o conhecimento da relação dos alunos com a língua que se busca ensinar. Cyranka (2015, p. 35) explica que a crítica ao ensino tradicional de português, passo fundamental na Pedagogia da Variação Linguística, requer:

[...] conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado, significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido.

Sendo assim, buscando aplicar as bases da Pedagogia da Variação Linguística ao contexto do espanhol como LA, esta pesquisa teve o intuito de levantar, nos instrumentos de geração de dados, informações a respeito da relação que os alunos participantes mantêm com a língua espanhola, suas vivências em contato com o idioma, suas experiências de aprendizagem e ensino, suas práticas de compreensão e produção textual, as dificuldades e desafios na ampliação da sua competência comunicativa em LA.

Conforme afirma Cyranka (2015, p. 51), sobre o porvir da Pedagogia da Variação Linguística, “muito há ainda que investigar e construir nesse campo, o que significa que devemos prosseguir nessa direção, motivados pela necessidade e urgência de buscarmos soluções para o fracasso escolar”. Pretendo, nesse sentido, que esse campo seja ampliado com investigações voltadas também para o ensino de

LA visando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em uma língua alvo de forma consciente e democrática, sem as restrições inflexíveis de uma ideologia que incentive a supremacia da norma-padrão.

### **3.2 ATITUDES LINGUÍSTICAS**

Os conceitos e as discussões sobre as atitudes têm sua origem na Psicologia Social e passaram a ser um tema de interesse também nas áreas de estudos linguísticos, como a Sociolinguística e a Linguística Aplicada, por exemplo. A articulação dessas perspectivas enriqueceu a compreensão das crenças e das atitudes linguísticas, assim como de seu funcionamento em contextos educacionais. Nesta seção, trago considerações sobre tais conceitos, passando dos estudos da Psicologia Social até a Sociolinguística Educacional.

#### **3.2.1 As Atitudes na Psicologia Social**

A Psicologia Social é uma área de estudos que se interessa não somente pelos processos psicológicos do indivíduo, mas também pelas questões sociais que influenciam os pensamentos, sentimentos, interações e comportamentos dos indivíduos, ou seja, pelo modo que os processos psicológicos são permeados pelas influências sociais (Lambert e Lambert, 1981).

De acordo com Lambert e Lambert (1981), algumas pesquisas na Psicologia Social se preocupam em analisar a maneira como disposições pessoais (por exemplo, as atitudes) se configuram e como interferem no comportamento social. Também buscam a compreensão do modo como os fatores sociais e culturais afetam as disposições pessoais.

Lambert e Lambert (1981, p. 100) definem as atitudes como "uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente". Os autores explicam que as atitudes, assim como as motivações, não podem ser percebidas diretamente, apenas deduzidos, e comparam a tarefa do psicólogo social à de um físico, que, ao

não poder observar diretamente os átomos, precisam inferir sua existência e medi-los de maneira indireta.

Segundo Lambert e Lambert (1981), a natureza das atitudes é formada pelos componentes cognitivos (pensamentos e crenças), afetivos (sentimentos e emoções) e de mobilização (tendências para reagir). É válido esclarecer que a expressão "tendências para reagir" é usada em vez de "reação" porque, segundo os autores, é muito frequente que as pessoas descrevam suas atitudes de forma incompleta ou distorcida.

A respeito da função que as atitudes desempenham na vida dos indivíduos, Lambert e Lambert (1981) afirmam que elas se formam e vão regularizando seus modos de resposta às situações e às pessoas à medida que os acontecimentos vão se repetindo. Dessa forma, as atitudes viabilizam o ajustamento social. Contudo, ao reagir seguindo padrões de forma repetida, as pessoas podem passar a apresentar atitudes inflexíveis e estereotipadas. Quando essa organização se constitui de maneira muito rígida, acaba por restringir as potencialidades e benefícios das experiências humanas.

A forma com que as pessoas lidam com as atitudes está fortemente ligada às dinâmicas de poder e de valorização de grupos sociais. Lambert e Lambert (1981) afirmam que os grupos mais valorizados pelas pessoas são os que exercem maior influência sobre elas ao longo de seu crescimento, já que a incorporação das atitudes de um grupo soa como uma adequação conveniente por parte dos indivíduos que desejam integrar-se ao grupo. Os membros de um grupo social, com frequência, acabam interiorizando as atitudes estereotipadas ou preconceituosas dos grupos dominantes, por isso, ao pesquisar sobre as crenças e atitudes dos alunos a respeito das normas linguísticas do espanhol, busquei levantar também questões de variação e normas que perpassam as dinâmicas de poder, prestígio e estigma que se dão entre os grupos de seus falantes.

No que tange à modificação das atitudes, Lambert e Lambert (1981) preconizam que é possível alterá-las; não obstante, substituir ou alterar uma atitude já existente torna-se uma tarefa mais árdua do que a atividade inicial de aprendê-la. Ademais, quanto mais inicial foi o estágio da vida em que uma pessoa desenvolveu uma atitude, e quanto mais integrada tal atitude está em sua personalidade e em sua maneira de comportar-se, maior será a resistência em relação a uma mudança de atitude. É mais provável que se modifique o componente cognitivo das atitudes do que

o componente afetivo e o de tendência à reação. Em todo caso, "alguns pesquisadores verificaram que, quando um componente de atitude é experimentalmente modificado, os outros se organizam em função de compatibilidade" (Lambert e Lambert, 1981, p. 135).

Lambert e Lambert (1981) descrevem três princípios que estão envolvidos no processo de aprendizagem de atitudes (assim como em sua alteração): a transferência, a associação e a satisfação de necessidades. A transferência se dá quando uma pessoa ou grupo expõe suas ideias e perspectivas a um indivíduo, que as integra a suas crenças e expressões de pensamento e, assim, tem sua atitude formada ou alterada. Lambert e Lambert (1981) chamam a atenção para o fato de que a relação entre o agente de transferência e o indivíduo aprendiz — por exemplo, uma relação de admiração, de inspiração ou de desconfiança — costuma determinar a eficiência com que uma atitude será interiorizada por ele.

A associação se configura como elemento propiciador de formação de atitude quando indivíduos relacionam um elemento a outro (contextos sociais, acontecimentos, pessoas, grupos). Essa associação pode ser qualificada como positiva ou negativa, prazerosa ou desagradável, levando esses indivíduos a aprenderem respostas baseadas em temor, rejeição ou apreço, por exemplo, podendo gerar tanto atitudes favoráveis quanto desfavoráveis frente a dado elemento. Por fim, o princípio da satisfação de necessidades atua quando os indivíduos desenvolvem suas atitudes porque percebem que terão um ganho com isso, uma satisfação de necessidades, como bem-estar e prazer.

Os autores (1981) também explicam, com base nos dados das pesquisas da Psicologia Social, que os componentes cognitivos são modificados pelo princípio de transferência e que os outros componentes, afetivos e de tendência a reação, são alterados pelos princípios de associação e de satisfação de necessidades.

Um experimento realizado no sul dos Estados Unidos, que abordou a segregação racial, demonstrou que as pessoas aprendiam com maior facilidade as informações que eram condizentes com suas atitudes pré-existentes, e que, no sentido oposto, os argumentos contrários eram rejeitados ou distorcidos pelos participantes do estudo (Lambert e Lambert, 1981). Isso mostra como a compreensão do funcionamento das atitudes é de relevância para os estudos educacionais, pois elas "influem na rapidez e eficiência de nossa aprendizagem, ajudam a determinar os

grupos a que nos ligamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia que aceitamos" (Lambert e Lambert, 1981, p. 107).

Outra pesquisa descrita por Lambert e Lambert (1981) demonstrou que as pessoas desenvolvem atitudes em relação às línguas e aos seus falantes. Os pesquisadores reproduziram áudios, junto a estudantes universitários anglo-canadenses e a franco-canadenses, de locutores bilíngues fazendo uma leitura em inglês e em francês. Esses estudantes não foram informados de que o mesmo locutor havia gravado um áudio em cada idioma, tendo assim a impressão de que se tratava de pessoas diferentes, uma falando em francês e outra em inglês. Depois de escutar os áudios, eles tinham que sinalizar, em uma lista de atributos de personalidade, quais correspondiam à pessoa cuja voz acabara de escutar.

Os resultados revelaram que as leituras feitas em inglês foram avaliadas de forma mais positiva do que as leituras feitas em francês, tanto pelos estudantes anglo-canadenses quanto pelos franco-canadenses. Tal estudo mostrou a influência que o poder e o prestígio social exercem nas expressões das atitudes.

Sobre a aprendizagem de LE, Lambert e Lambert (1981, p. 113) declaram que o processo "também parece depender das atitudes do aprendiz com relação ao povo que usa essa língua, bem como de seus motivos para aprendê-la". Além disso, os autores citam diversos exemplos de atitudes que se desenvolvem por meio de um processo de estereotipia, quando um grupo reforça o contraste entre seus próprios integrantes e os indivíduos de um grupo de estrangeiros.

Na próxima subseção, concentro-me nos estudos da Sociolinguística a respeito das crenças e atitudes dos indivíduos e dos grupos, especificamente direcionadas às línguas, às variedades das línguas e aos falantes de uma comunidade. Além disso, coloco em relevo as contribuições desses estudos para o ensino de língua.

### **3.2.2 Crenças e Atitudes Linguísticas na Sociolinguística e na Sociolinguística Educacional**

Diversos autores advogam pela relevância dos estudos das crenças e das atitudes no âmbito da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional. Conforme aponta Silva-Corvalán (1989), informações relevantes acerca das atitudes linguísticas

dos falantes, de suas aspirações sociais, bem como da projeção que buscam realizar de sua própria imagem, podem ser alcançadas ao se examinarem os juízos que esses falantes têm com relação a determinados comportamentos linguísticos. As pesquisas sobre crenças e atitudes auxiliam na compreensão dos processos de variação e mudança linguística, assim como de fenômenos como a insegurança linguística e o prestígio, dos quais tratarei adiante e que abordarei na análise dos dados da pesquisa.

Assim como sinalizaram Lambert e Lambert (1981), Moreno Fernández (2009, p. 177, tradução minha, grifo meu) afirma que as atitudes têm implicações no ensino de LE, entre outras questões sociais:

Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística se realize mais rapidamente, que em determinados contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, **o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz**, que certas variantes linguísticas fiquem confinadas aos contextos menos formais e outras predominam nos estilos monitorados<sup>16</sup>.

Ao buscar compreender as atitudes linguísticas, é salutar ter em conta que as línguas não se reduzem a um agrupamento de formas e propriedades linguísticas, mas sim que "também são capazes de transmitir significados ou conotações sociais, além de valores sentimentais"<sup>17</sup> (Moreno Fernández, 2009, p. 178, tradução minha).

Moreno Fernández (2010, p. 231) define a atitude linguística como uma "manifestação da atitude do indivíduo centrada e referida especificamente à língua ou ao uso que dela se faz em sociedade"<sup>18</sup> e esclarece que, ao mencionar a língua, também se refere a qualquer tipo de variedade linguística. A descrição de Moreno Fernández (2009; 2010) para as atitudes linguísticas segue a mesma perspectiva mentalista apresentada por Lambert e Lambert (1981) para as atitudes em geral: considerada como um estado interno e uma disposição mental, a atitude é formada por três componentes, a saber, cognoscitivo, afetivo e conativo.

---

<sup>16</sup> Texto original: "Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados" (Moreno Fernández, 2009, p. 177).

<sup>17</sup> Texto original: "también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales" (Moreno Fernández, 2009, p. 178)

<sup>18</sup> Texto original: "manifestación de la actitud del individuo centrada y referida específicamente a la lengua o al uso que de ella se hace en sociedad" (Moreno Fernández, 2010, p. 231).

Assim, pode-se dizer que as atitudes linguísticas representam formas de pensar, de sentir e de atuar em referência a uma língua, ao seu uso ou aos seus falantes: "Soma de **crenças, conhecimentos e afetos** em relação à língua. Tendência de um falante a **comportar-se** de uma forma determinada diante de uma língua ou uma situação comunicativa"<sup>19</sup> (Moreno Fernández, 2010, p. 231, tradução minha, grifo meu).

Nesta tese, considero as atitudes linguísticas em sua integralidade constitutiva, a partir da noção de que os três componentes anteriormente mencionados (cognoscitivo/cognitivo, afetivo e conativo) atuam de forma relativamente ordenada na relação que os indivíduos e grupos estabelecem com as línguas, seus falantes e os usos que fazem delas.

Moreno Fernández (2010) afirma que as crenças são um dos componentes das atitudes linguísticas e que, dessa forma, as crenças são capazes de gerar as atitudes. Santos (1996) afirma que as atitudes manifestam nossas crenças. Seguindo tais perspectivas, alguns estudiosos acabam utilizando apenas o termo "atitude" em seus trabalhos científicos, conforme explica Santos (1996).

Neste trabalho uso o termo "crença" ao fazer referência, de forma predominante, ao caráter cognitivo das manifestações dos participantes. Na análise dos dados gerados na pesquisa de campo, dispenso uma atenção especial ao seu componente cognitivo, ao traçar recursos específicos para analisar as crenças linguísticas dos participantes, e por considerar que o aprendizado e a alteração de crenças são capazes de repercutir mudanças de caráter positivo em suas atitudes linguísticas.

As crenças são fenômenos de caráter social (Beltrán, 2024), identificados com mais facilidade no nível da consciência (Cyranka, 2014a; 2014b). Estão relacionadas às formas de o sujeito perceber, de pensar o(s) objeto(s). Para Santos (1996, p. 8), a crença é "uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza". Moreno Fernández (2010, p. 231, tradução minha) define a crença linguística como "saber ou conhecimento que se adquire a partir de uma informação real ou fictícia".

As percepções e avaliações estão estreitamente relacionadas à formação e à expressão de crenças e de atitudes linguísticas. Em uma perspectiva mais ampla,

---

<sup>19</sup> Texto original: "Suma de creencias, conocimientos y afectos en relación con la lengua. Tendencia de un hablante a comportarse de una forma determinada ante una lengua o una situación comunicativa" (Moreno Fernández, 2010, p. 231).

Lambert e Lambert (1981) afirmam que as atitudes exercem influência sobre os **juízos** e **percepções** dos indivíduos. Na área dos estudos linguísticos, tais associações também são evidenciadas. Cyranka (2014b) esclarece que, no âmbito da Sociolinguística, as crenças podem ser entendidas como a forma de falantes **perceberem** e **avaliarem** os diferentes usos que fazem da língua ao se comunicarem. Autores como Oushiro (2021) analisam especificamente os conceitos de "percepção" e "avaliação" relacionados à língua. Nesta tese, reconheço a relação estreita que tais conceitos estabelecem com os conceitos de crenças e atitudes, contudo, não os abordarei especificamente nem os analisarei de forma isolada ou aprofundada na pesquisa realizada junto aos participantes.

### **3.2.2.1 Consciência sociolinguística, (in)segurança linguística e prestígio**

Moreno Fernández (2009) expõe a grande complexidade envolvida na compreensão das atitudes linguísticas, uma vez que as línguas são apreciadas com base em fatores de ordem diversa, geralmente fatores sociais, afetivos e subjetivos. Ademais, ao considerar a atitude enquanto um estado mental, que compreende uma tendência à (re)ação, e não à conduta propriamente, o sociolinguista (assim como o psicólogo social) precisa inferir as atitudes dos indivíduos a partir de dados, já que elas não podem ser observadas e medidas diretamente (Moreno Fernández, 2009).

Ainda assim uma infinidade de estudos e pesquisas vêm sendo levados a cabo em diferentes partes do mundo, a respeito das atitudes de diversos grupos e comunidades, em relação a diversas línguas e variedades linguísticas. Algumas noções que têm sido esclarecidas graças a esses estudos são a de consciência sociolinguística, (in)segurança linguística e prestígio, das quais tratarei na sequência.

A consciência sociolinguística, que é a base das atitudes linguísticas, se refere à noção dos indivíduos a respeito dos fatos linguísticos que têm efeito sobre eles. Moreno Fernández (2009, p. 180) afirma que os falantes têm ciência dos usos mais esperados e estimados em sua comunidade, de que determinados usos são característicos de determinados grupos sociais. Com isso, eles fazem suas escolhas linguísticas tendo em conta o que julgam mais adequado ao contexto e à sua intenção.

Da noção de consciência sociolinguística deriva a noção de segurança linguística, que se configura quando o uso que um indivíduo faz, de forma espontânea,

da língua, condiz com os usos que ele crê serem corretos, prestigiosos ou adequados. A ausência de tal conformidade, entre o uso de uma variedade por parte de um sujeito e a estima favorável que esse sujeito tem de tal variedade, é identificada como insegurança linguística (Moreno Fernández, 2009).

A noção de prestígio é útil para compreender a dinâmica estabelecida entre as normas linguísticas, descrita em subseção prévia. Moreno Fernández (2009) define o prestígio como uma atividade em que se concede estima e respeito para com pessoas e grupos que apresentam determinadas características. O prestígio confere às condutas de tais pessoas e grupos estimados um status de modelo a ser seguido.

O prestígio em relação às normas linguísticas é estudado e medido por sociolinguistas a partir de diferentes tipos de recursos, como testes de medição indireta ou os questionários, que fazem uma medição direta de como as pessoas valorizam determinadas normas e variantes. Um estudo descrito por Moreno Fernández (2009) aplicou questionários a três grupos de informantes, no centro da Espanha, e os resultados sinalizaram que a norma prestigiada difere de grupo a grupo dentro de uma mesma comunidade. O autor (2009) informa que outros estudos confirmaram a "hipótese da norma imposta", segundo a qual, quando uma variedade é usada por um grupo prestigiado, existe uma chance de ser reconhecida como uma variedade melhor ou mais interessante do que outras.

Moreno Fernández (2009, p. 179, tradução minha, grifo meu) reforça que o prestígio é um fator que motiva atitudes positivas por parte dos falantes:

É comum que os grupos sociais de maior prestígio, mais poderosos socioeconomicamente, ditem a pauta de atitudes linguísticas das comunidades de fala; Por isso **as atitudes costumam ser positivas em relação à língua, aos usos e às características dos falantes com maior prestígio e posição social mais elevada**<sup>20</sup>.

Busco verificar, na geração e análise dos dados desta pesquisa, indícios a respeito do nível de prestígio que os alunos de Letras concedem às normas linguísticas do espanhol, assim como seu nível de (in)segurança linguística como aprendizes desse idioma.

---

<sup>20</sup> Texto original: "lo habitual es que sean los grupos sociales más prestigiosos, más poderosos socioeconómicamente, los que dicten la pauta de las actitudes lingüísticas de las comunidades de habla; por eso las actitudes suelen ser positivas hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes con mayor prestigio y de posición social más alta" (Moreno Fernández, 2009, p. 179).

### 3.2.2.2 Crenças e atitudes no ensino de língua

É pertinente reforçar que as crenças e as atitudes funcionam e se relacionam de forma dinâmica. Ou seja, as atitudes para com um objeto (ou para com uma língua) podem mudar se as crenças sobre esse objeto forem alteradas, bem como o caminho inverso também pode ocorrer (Santos, 1996). Nesse sentido, o ambiente escolar e o acadêmico cumprem um papel essencial na (re)formulação de crenças e de atitudes.

Enquanto na Sociolinguística as pesquisas sobre avaliação estão centradas nas crenças e atitudes de indivíduos sobre o modo de falar de usuários de uma língua ou de uma variedade, na Sociolinguística Educacional diversas investigações têm como foco as crenças e atitudes de alunos e professores a respeito não só da língua e sua variação, mas também do processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Bortoni-Ricardo (2005) defende que as pesquisas sobre atitudes a respeito de variedades de uma língua constituem uma dimensão dos estudos linguísticos direcionados a questões educacionais.

Cyranka (2014a) evidencia a relevância da compreensão das crenças e, conseqüentemente, das atitudes de alunos e de professores no contexto do ensino de línguas:

[...] se é possível fazer o levantamento de um conjunto das crenças dos professores e dos alunos sobre questões relativas à língua, à linguagem, à variação e à aprendizagem linguística, então se poderá obter um sistema de crenças que pode explicar melhor as atitudes dos professores em relação à variedade linguística de seus alunos e, por conseguinte, a atitude desses alunos em relação ao seu próprio desempenho linguístico. (Cyranka, 2014a, p. 144)

Para Cyranka (2014a), é necessário, no debate a respeito da prática de ensino de LM, pôr em relevo reflexões voltadas à avaliação linguística. O trabalho escolar mostra-se um terreno fecundo para a formação e a reformulação de crenças e atitudes, tanto positivas quanto negativas. Essas ações podem ter impacto em seu desenvolvimento em diferentes competências linguísticas, como por exemplo a leitura e a escrita:

[...] levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, requer o cuidado de também levá-los, como dito anteriormente, a construir crenças positivas sobre essa sua capacidade (Cyranka, 2014a, p. 134).

O conjunto de crenças que um indivíduo ou um grupo têm a respeito de um objeto é chamado de "sistema de crenças". Ao tratar do sistema de crenças escolares (considerando a escola como um conjunto amplo de agentes educacionais, além de apenas professores e alunos), Santos (1996) nomeia a forma como a escola concebe os objetos, bem como a imagem que formula desses objetos, de "ideologia escolar".

A ideologia da norma-padrão está presente na sociedade como um todo, conforme ilustra o fenômeno da "norma curta" descrito por Faraco (2008), e encontra, no ambiente escolar e acadêmico, um terreno propício para reforçar o ideal de unidade da língua às custas da estigmatização de variedades desprestigiadas. Como aponta Santos (1996, p. 22), "se a escola apresenta sua variedade como padrão único, ela está certamente propondo um padrão ideal". A seguir, tratarei dos principais elementos envolvidos na manutenção da ideologia do padrão, com foco no ensino de LA.

### **3.2.3 A Ideologia do Padrão e o Ensino de Língua Adicional**

Santos (1996) explica que a descrição linguística tradicional, ao estabelecer uma norma e aplicá-la ao ensino de língua, simplificou a descrição, por um lado, mas reduziu o objeto de descrição — a língua —, por outro, já que retratou como homogêneo algo que se manifesta de forma essencialmente heterogênea.

Conforme explicitado anteriormente, o modelo de língua considerado como padrão (referenciado como norma-padrão e, de forma mais ampla por alguns autores, como língua padrão) é um construto de caráter ideológico amplo presente na sociedade. O governo, a mídia e a escola são instituições que podem colaborar para a manutenção da ideologia da língua padrão. Dentro deste cenário amplo, Train (2002) tece considerações sobre tal ideologia no contexto específico do ensino de LE. Também nesse campo, as posturas avaliativas e afetivas com relação aos fenômenos de variação linguística são institucionalizadas, processo no qual exercem papel

relevante tanto as crenças individuais e coletivas quanto as decisões políticas e educacionais relacionadas à língua.

Train (2002) sinaliza três características como as mais proeminentes do processo de padronização em contexto de ensino de LE: a natividade, a exclusividade monolíngue e a qualidade da linguagem. A natividade, segundo Train (2002), se refere ao fato de que o suposto falante da língua padrão também é um falante imaginado, idealizado. Uma vez que, no processo de padronização, as normas da elite são a referência para a codificação da “língua de uma nação”, é criado um status de usuário da língua que corresponde, em certa medida, somente ao falante nativo privilegiado.

A ideia da exclusividade monolíngue tem relação com o ideal, muitas vezes almejado por professores e alunos de LE, de falar como um falante monolíngue da língua que está aprendendo ou ensinando. De acordo com Train (2002), na visão da exclusividade monolíngue, uma nação é correspondente a uma única língua e a uma única cultura, o que faz com que identidades bilíngues e multilíngues sejam consideradas ameaçadoras ao processo de aquisição da língua alvo.

Por fim, Train (2002) explica que existem atitudes tanto individuais quanto coletivas que atribuem qualidade à língua (e conseqüentemente aos aspectos educacionais dessa língua, como sua aprendizagem e as abordagens de ensino) atrelando o nível de qualidade ao nível de conhecimento e de uso da língua padrão por parte de seus usuários e aprendizes. Dessa forma, os alunos considerados “bem-sucedidos” acabam sendo os que dominam a língua padrão (Train, 2002). Defendo, aqui, que atribuir valores de sucesso ao domínio da norma-padrão não é, por si só, algo preocupante. O problema reside em atrelar o sucesso na aprendizagem e no uso da língua exclusivamente a esta competência, desconsiderando o domínio de outras normas linguísticas e a adequação da língua a diferentes situações interativas.

O processo de padronização está inserido no contexto político e no educacional. Train (2002) denuncia que, nesse cenário, ocorre uma politização aberta – pela qual os padrões recebem alta prioridade nas agendas educativas e legislativas – e uma despolitização encoberta – que dissemina a ideia equivocada de que o padrão é um aspecto necessário e natural da língua e do seu ensino. Coaduno com os apontamentos de Train (2002), de que a despolitização encoberta da ideologia da língua padrão contribui para que certas “batalhas” sejam travadas no âmbito educacional, determinando o que são práticas boas, o bem falar e o bem escrever,

atrelados ao atendimento da norma-padrão, em oposição às práticas más, ao mal escrever e ao mal falar, que são caracterizadas por se desviarem do padrão.

Train (2002) defende a perspectiva da Conscientização Linguística Crítica no ensino de LE, a partir da qual professores e alunos são incentivados a questionar a padronização da língua enquanto construto cultural, sua legitimação e sua utilidade. O trabalho de Conscientização Linguística Crítica estabelece, por exemplo, um esforço em “**problematizar as noções de precisão e adequação** com base nas normas dos falantes nativos que refletem apenas as práticas linguísticas de um grupo dominante na sociedade” (Train, 2002, p. 15, grifo meu).

O autor (2002) afirma que esse processo de questionamento fomentado pela perspectiva crítica já está em curso, uma vez que visões sociolinguísticas e socioculturais complexas têm recebido um crescente reconhecimento no âmbito do ensino de LE. Train (2002) propõe que, por meio da problematização da padronização, o ensino de LE e de línguas de herança deve se estabelecer como um espaço que favoreça a consciência linguística crítica, “onde a **reflexão ativa sobre atitudes e ideologias** capacita estudantes e professores a criarem identidades linguísticas e culturais complexas como aprendizes e falantes de duas ou mais línguas” (Train, 2002, p. 17, grifo meu).

### 3.3 A LÍNGUA ESPANHOLA

O espanhol, também referenciado como castelhano, segundo Moreno Fernández e Álvarez Mella (2024), é uma língua koiné, ou seja, uma língua resultante do conjunto de variedades linguísticas, com uma base comum e inteligível entre suas comunidades de falantes. De acordo com Moreno Fernández (2000), a unidade linguística do espanhol fica patente sob a constatação dessa base comum que possibilita a intercompreensão de falantes de diferentes localidades geográficas.

Os diferentes grupos de usuários da língua espanhola estão distribuídos entre os 21 países hispano falantes, territórios<sup>21</sup> onde o idioma é oficial, nacional, veicular,

---

<sup>21</sup> Os territórios são: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela (Moreno Fernández e Álvarez Mella, 2024).

geral ou majoritário, bem como em outros territórios nos quais sua presença é marcante em comunidades menores (Moreno Fernández e Álvarez Mella, 2024).

### 3.3.1 O Espanhol no Cenário Internacional

De acordo com informações reunidas e analisadas na versão de 2024 do Anuário do Instituto Cervantes, *O Espanhol no Mundo*, a língua espanhola atualmente conta com mais de seiscentos milhões de usuários potenciais ao redor do planeta (mais exatamente 600.607.806), dentre os quais 498.497.757 se referem a pessoas com domínio nativo, 77.901.236 são usuários de competência limitada e 24.208.813 são aprendizes (Moreno Fernández, 2024a).

Moreno Fernández e Álvarez Mella (2024) consideram que a língua espanhola está entre os idiomas de maior relevância global, ao colocarem em análise uma série de fatores, como suas dimensões demográfica e internacional, sua dimensão cultural-educativa, o índice de desenvolvimento humano dos países hispano falantes e a sua presença na esfera digital.

A potência da demografia do espanhol se dá principalmente devido ao volume de sua comunidade de falantes nativos, uma vez que ocupa o posto de segunda língua com maior número de falantes nativos no mundo (Moreno Fernández, 2024a), atrás apenas do mandarim. Moreno Fernández e Álvarez Mella (2024) avaliam que, se por um lado, sua taxa de veicularidade<sup>22</sup> não se situa entre as mais altas em comparação com outras línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU); por outro lado, tal dado aponta para a existência de uma margem de crescimento considerável do espanhol como L2 em nível global.

O fortalecimento do espanhol como L2, LE ou LA no mundo implica diretamente o desenvolvimento de sua dimensão educativa. De acordo com Moreno Fernández e Álvarez Mella (2024), embora seja uma das línguas estrangeiras mais estudadas no mundo, a quantidade de alunos vem aumentando em um ritmo

---

<sup>22</sup> A taxa de veicularidade corresponde à “relação entre o número de falantes que utilizam cada língua como segunda língua e seu número total de falantes. Este índice varia entre 0, para uma língua que só tem falantes de Primeira Língua (L1), e 1, para uma língua cujos falantes a utilizam todos como L2” (Moreno Fernández e Álvarez Mella, 2024, p. 75, tradução minha). Texto original: “relación entre el número de hablantes que utilizan cada lengua como segunda lengua y su número total de hablantes. Este índice varía entre 0, para una lengua que solo tiene hablantes de L1, y 1, para una lengua cuyos hablantes la hablan todos como L2” (Moreno Fernández e Álvarez Mella, 2024, p. 75).

relativamente lento nos últimos dez anos, com um incremento de 2% ao ano. Para os autores, com frequência, a demanda de aprendizagem de espanhol em diferentes sociedades deixa de ser devidamente atendida em espaços de educação formal.

Um fator que sugere tal demanda está no uso de espaços digitais de aprendizagem, como cursos online, aplicativos e plataformas de ensino e de interação. Um exemplo oferecido por Moreno Fernández e Álvarez Mella (2024) é o aplicativo de aprendizagem de idiomas Duolingo. De acordo com os últimos relatórios (Blanco, 2024), o Duolingo é o aplicativo de educação mais baixado do planeta. O espanhol figurou, em 2024, como a segunda língua com mais aprendizes, depois do inglês. As mesmas posições são observadas considerando apenas os usuários brasileiros do aplicativo.

### **3.3.2 Configurações Ideológicas sobre a Língua Espanhola**

Para além das concepções de norma culta e de norma padrão, existem outras diversas representações da língua espanhola que permeiam o imaginário das comunidades hispânicas e das comunidades que têm o espanhol como LA. Nesta subseção trago reflexões sobre algumas dessas representações de língua (e consequentemente de norma) que transitam pelas diversas esferas da sociedade. Essas perspectivas a respeito da língua espanhola terão menor ou maior impacto no processo de ensino e aprendizagem do idioma e também podem estar plasmadas nas crenças e atitudes dos sujeitos educacionais (alunos(as), docentes, coordenadores(as), autores(as) de materiais didáticos, entre outros).

#### **3.3.2.1 Espanhol como língua monocêntrica**

A visão de língua monocêntrica reproduz a ideia de que apenas uma variedade (ou uma norma) é válida. No caso do espanhol, a norma legitimada corresponde à variedade da Espanha e, em alguns casos, mais especificamente à zona dialetal de Castela, situada na região central do território espanhol. Diversos trabalhos que analisam as representações da língua espanhola no imaginário de professores e alunos dão conta de que ainda existe uma atribuição de legitimidade

exclusiva ou superioridade à variedade peninsular da língua espanhola. Para citar exemplos, trago os resultados das pesquisas de López García (2010), de Mantoani (2018), de Pereira (2021) e de Bugel e Santos (2023).

Pereira (2021) constatou que a Espanha foi o país que mais figurou entre as preferências dos seus participantes (estudantes de Letras Espanhol) como origem dos produtos audiovisuais consumidos e como possível destino para se viver e para a realização de estudos, fato que evidencia o peso que a variedade desse país exerce na formação desses futuros professores. A pesquisa de Bugel e Santos (2023), realizada junto a estudantes de espanhol como LE, encontrou como resultado que no imaginário do alunado a variedade peninsular do espanhol se destaca pelo prestígio recebido. Similarmente, os falantes dessa variedade foram caracterizados de forma mais positiva do que falantes da variedade rioplatense.

O processo de padronização também pode ser afetado pelo monocentrismo, uma vez que, de acordo com Moreno Fernández (2010), o termo “espanhol padrão” com frequência é confundido de maneira equivocada com a modalidade castelhana. Em Mantoani (2018) foi demonstrado que uma parcela dos participantes, professores atuantes e em formação, concebem a variedade centro-peninsular como modelo de correção linguística e de padronização, além de demonstrarem preferência por abordar essa variedade em suas aulas.

Até mesmo o ensino de espanhol como LM pode sofrer influência de uma perspectiva monocêntrica. A pesquisa de (López García, 2010) analisou instruções e enunciados de materiais didáticos de língua espanhola usados em escolas em Buenos Aires e observou que: a maioria dos manuais não utiliza o sistema verbal e pronominal voseante em suas instruções ao se dirigir ao leitor e não apresenta de forma consistente as formas de conjugação desse sistema em suas explicações gramaticais, apesar de ser um uso linguístico incluído na norma padrão desta região. Por outro lado, a conjugação verbal da segunda pessoa do plural (vosotros) é explicitada em grande parte dos manuais, mesmo sendo característica da variedade castelhana do espanhol; entre os manuais que explicitam seus parâmetros de norma padrão, a maioria menciona a RAE como instituição responsável por regulamentar a língua espanhola e, como segunda possibilidade, a Academia Argentina de Letras.

Não obstante, este não é um cenário percebido de forma unânime nos cursos de língua espanhola. O trabalho realizado por Mantoani (2023), com docentes de universidades do Paraná e de países hispano falantes, atestou que pelo menos entre

os professores dos cursos não se advoga pela abordagem da variedade peninsular na qualidade de padrão de ensino de espanhol. A presente pesquisa também é um exemplo de estudo que não constatou em seus resultados a presença de crenças e atitudes que atribuam superioridade a uma única variedade ou norma padrão regional da língua espanhola.

### **3.3.2.1 Espanhol neutro**

O espanhol neutro é o resultado de um intento de veicular produtos em espanhol, sobretudo audiovisuais e educacionais, retirando ao máximo suas marcas dialetais com a finalidade de alcançar um público amplo no mundo hispânico ou entre estudantes de espanhol como LA. Trata-se de uma iniciativa com fins mercadológicos, que se vale de recursos artificiais que acabam por forjar um uso linguístico que não corresponde a nenhuma variedade natural do espanhol (Pereira, 2021).

Enquanto nos processos de padronização há espaço para o reconhecimento de variedades geográficas segundo cada centro difusor da norma padronizada — dependendo da perspectiva normativa que se adote —, na construção do espanhol neutro essa possibilidade não existe, uma vez que o intuito é justamente o de apagar, dos produtos que se deseja divulgar, as características linguísticas que possam vincular tal produto a qualquer território específico (Fanjul, 2011).

Coaduno com a ponderação feita por Pereira (2021), de que não há motivo para simplesmente condenar o uso de produtos que veiculam o espanhol neutro no ensino de espanhol como LA. Porém, faz-se basilar um trabalho paralelo de conscientização do alunado sobre as representações de língua que subjazem os produtos por ele consumidos, a quais finalidades essas representações linguísticas atendem e quais são os benefícios e lacunas de tais produtos quando empregados como ferramentas para o ensino e aprendizagem de língua.

O estudante precisa estar informado de que não existe espanhol neutro enquanto variedade natural da língua espanhola. Em especial, o professor de espanhol em formação precisa ter ciência de que a ação homogeneizadora e de promoção da unidade da língua, no caso do espanhol neutro, segue uma dinâmica artificial, que não atende a demandas acadêmicas, mas sim às buscas por melhor desempenho (López García, 2010) do mercado editorial e cultural, por exemplo, uma

vez que seus produtos encontram maior facilidade de compreensão e de aceitação entre seus consumidores.

### **3.3.2.1 Espanhol como língua pan-hispânica**

Pereira (2021) descreve o pan-hispanismo como uma iniciativa mais democrática dos agentes envolvidos na promoção da língua espanhola. A política pan-hispânica propõe “uma atuação equilibrada, conjunta e igualitária de toda a comunidade hispânica em relação à língua”, dando um espaço às diversas identidades e variedades do mundo hispânico que em outras perspectivas eram invisibilizadas (Pereira, 2021).

Essa política se refletiu em publicações e outras ações conjuntas entre as academias de língua espanhola, por meio da *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE). Entretanto, Pereira (2021) aponta que em algumas dessas ações, na prática, ainda existe protagonismo da RAE e das políticas linguísticas de órgãos espanhóis. A autora (2021) afirma, referenciando outros autores e suas pesquisas, que em algumas obras e materiais de curso, que declaram seguir a perspectiva pan-hispânica, ainda é percebida uma valorização da variedade peninsular madrilenha e um discurso controverso em que as noções de espanhol geral, comum e espanhol neutro não estão devidamente esclarecidas. Na passagem do discurso à sua ação, a política pan-hispânica, em alguns casos, se mostra como um comando, por parte de empresas e instituições espanholas, da pluralidade e da integração hispânica.

### **3.3.2.1 Espanhol como língua pluricêntrica ou policêntrica**

A concepção pluricêntrica, ou também referenciada como policêntrica, como o nome sugere, rebate a ideia monocêntrica, pois reconhece a existência de diversos centros difusores de normas da língua espanhola (Pereira, 2021). Dessa forma, a padronização da língua também é reconhecida em seu caráter pluricêntrico. Assim como no português existe uma norma padrão brasileira diferente da norma padrão portuguesa, por exemplo, a norma padrão do espanhol também adquire características particulares em cada região onde é sistematizada e empregada.

Obviamente, as diferenças entre normas padrão são muito menos expressivas do que as diferenças entre variedades naturais de um mesmo idioma.

Cabe mencionar que, conforme adverte Pereira (2021), mesmo na visão pluricêntrica, o processo de padronização linguístico ainda é um processo que se baseia em usos cultos que circulam em centros urbanos e entre classes sociais prestigiadas. Faço essa observação no sentido de reforçar que, por mais que se traga ao contexto de ensino de espanhol uma concepção pluricêntrica da língua, é conveniente incluir um trabalho de conscientização dos professores em formação e dos alunos de que a norma padrão, mesmo a pluricêntrica, atende a funções específicas de facilitar a intercompreensão e servir como modelo em determinadas esferas, como a educacional, mas que não deve ser a única representante da realidade linguística do espanhol.

### **3.3.3 Variedades do Espanhol e seu Ensino**

Apresento a seguir informações gerais sobre variedades geográficas, sociais e estilísticas identificadas no espanhol com a finalidade de contextualizar maneiras pelas quais o fenômeno da variação linguística se manifesta em comunidades hispano falantes. Incluo fatos a respeito da abordagem dessas variedades no ensino de espanhol. Darei preferência a mencionar exemplos de variedades que tenham maior proximidade com o tema e os objetivos desta pesquisa, também com os conteúdos abordados no minicurso e com as menções feitas pelos participantes em suas respostas aos instrumentos, em suas falas e nos trabalhos entregues durante o curso.

Moreno Fernández (2000) apresenta uma possibilidade de classificação geográfica do espanhol mais generalizada, baseada na separação de zonas linguísticas mais conservadoras e zonas mais inovadoras, considerando todo o território hispano falante. Segundo tal proposta, as regiões linguisticamente conservadoras são caracterizadas pela manutenção de elementos linguísticos, enquanto nas regiões inovadoras há uma tendência de que esses elementos se modifiquem ou até desapareçam. O autor (2000) oferece como exemplo a conservação do som da letra esse (s) em cidades como Bogotá (Colômbia) ou a região de Castela (Espanha), contrastada com o enfraquecimento ou perda desse som em cidades como Cartagena das Índias (Colômbia) ou Sevilha (Espanha).

Uma configuração mais complexa sugerida por Moreno Fernández (2000) consiste no reconhecimento de oito áreas geográficas gerais cujos principais traços linguísticos foram descritos em estudos sociolinguísticos e sintetizados em sua obra. As zonas dialetais situadas na América são a área caribenha, a mexicana e centro-americana, a andina, a rioplatense ou do Chaco e a chilena. Já na Espanha existem a área castelhana, a andaluza e a canária<sup>23</sup>. A seguir, com base no autor (2000), exponho usos característicos de algumas das variedades que são referenciadas pelos participantes em diferentes momentos da pesquisa.

#### Quadro 1 – Área geoletal castelhana

E.1 ESPANHOL CASTELHANO	
<b>Fonética - fonologia</b>	
Distinção de s e z	
Yeísmo, porém com distinção de // e y em gerações mais velhas e zonas rurais.	
Conservação de consoantes em posição final de sílaba.	
Pronúncia apicoalveolar de s (roce da ponta da língua nos alvéolos).	
Pronúncia fricativa surda de j-g. [káxa].	
<b>Gramática</b>	
Uso de <i>vosotros</i> para segunda pessoa do plural em contexto informal.	
Tuteo (uso de <i>tú</i> para segunda pessoa do singular).	
<b>Léxico</b>	
Usos lexicais espanhóis: <i>apisonadora</i> ‘aplanadora’, <i>billete</i> ‘boleto’, <i>calada</i> ‘chupada de cigarro’, <i>chándal</i> ‘sudadera, buzo’, <i>chubasquero</i> ‘impermeável’, <i>coche</i> ‘automóvil’, <i>comba</i> ‘cuerda’, <i>fiambreira</i> ‘tapper’, <i>follón</i> ‘lío’, <i>gilipollas</i> ‘tonto’, <i>manillar</i> ‘manubrio’, <i>mediana</i> ‘centro de la carretera’, <i>molar</i> ‘gustar’, <i>noria</i> ‘rueda’, <i>parado</i> ‘desempregado’, <i>vale</i> (interjeição).	

Fonte: adaptado de Moreno Fernández (2000, p. 39)

#### Quadro 2 – Área geoletal andina

A.3 ESPANHOL DOS ANDES	
<b>Fonética - fonologia</b>	
Seseo (uso do fonema /s/ para s e z).	
Yeísmo, porém com grupos e zonas de distinção de // e y (ocidente).	
Pronúncia pré-dorsal de s (roce do dorso da língua nos alvéolos).	

<sup>23</sup> “A.1. un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), A.2. un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos), A.3. un área andina, representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima), A.4. un área rioplatense o del Chaco (representada, por ejemplo, por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) y A.5. un área chilena (representada por los usos de Santiago). A estas cinco áreas, se añaden tres más para el español de España: E.1. una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos), E.2. una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada) y E.3. una canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)” Moreno Fernández (2000, p. 38).

Pronúncia fricativa surda de *j-g*. [káxa].

**Gramática**

Uso de *ustedes* com valor de segunda pessoa do plural.

Uso de tratamento de respeito *su merced*.

Diminutivo afetivo em advérbios, gerúndios, etc: *ahorita, corriendito*.

Diminutivo com *-ic-*: *gatico* (Colômbia).

Uso de pretérito indefinido por pretérito perfeito.

Adverbialização de adjetivos: *canta bonito, habla lindo, pega duro*.

Derivações específicas em *-oso* e *-ada*: *molestoso, sudoroso, hincada* 'acción de hincar'.

**Léxico**<sup>24</sup>

Usos lexicais americanos: *balacera* 'tiroteio', *cachetes* 'mejillas', *concreto* 'hormigón', *cuadra* 'manzana', *egresar* 'graduarse', *frijol* 'alubia', *friolento* 'friolero', *pararse* 'ponerse de pie/vertical', *plomero* 'fontanero', *soya* 'soja'.

Marinheirismos: *botar* 'tirar', *guindar* 'colgar', *virar* 'gitar'.

Indigenismos de uso americano: *ají* 'guindilla', *papaya* 'fruta de países cálidos' (aruaque-taíno), *poroto* 'alubia', *choclo* 'maíz', *china* 'índia o mestiza' (quechua).

Fonte: adaptado de Moreno Fernández (2000, p. 43-44)

**Quadro 3** – Área geoletal rioplatense e do Chaco

A.4 ESPANHOL DE LA PLATA E DO CHACO

**Fonética - fonologia**

Seseo (uso do fonema /s/ para s e z).

Yeísmo, com forte "rehilamiento". Também com pronúncia surda: [kaβá]o 'caballo' (área de Buenos Aires e Montevideu).

Pronúncia pré-dorsal de s (roce do dorso da língua nos alvéolos).

**Gramática**

Uso de *ustedes* com valor de segunda pessoa do plural.

Voseo (uso de *vos* para segunda pessoa do singular).

Desinências verbais: *tomo, tomás, toma, tomamos, toman*.

Uso de pretérito indefinido por pretérito perfeito.

Diminutivo afetivo em advérbios, gerúndios, etc: *ahorita, corriendito*.

Diminutivo com *-it-*: *gatito*.

Adverbialização de adjetivos: *canta bonito, habla lindo, pega duro*.

Derivações específicas em *-oso* e *-ada*: *molestoso, cabezada* 'cabecera', *caballada, atropellada* 'embestida'.

**Léxico**

Usos lexicais americanos: ver A.3.

Marinheirismos: ver A.3.

Indigenismos de uso americano: ver A.3.

Fonte: adaptado de Moreno Fernández (2000, p. 44-45)

<sup>24</sup> Os termos oferecidos como alternativa lexical nos Quadros 1, 2 e 3 trazem apenas um sinônimo ou equivalente, mas não se consideram como referência prevalente, que se sobreponham à variedade que está sendo descrita.

Moreno Fernández (2000) esclarece que os quadros geoletais do espanhol constituem um resumo de características predominantes (e não exclusivas) de cada área, que pode ser usado para consulta por parte do professor de forma acessível e prática. Além disso, ressalta que a compilação considera usos cultos e urbanos. Para informações mais precisas e aprofundadas, o autor (2000) recomenda o uso de manuais de dialetologia e outros materiais descritivos.

Ao tratar de variedades sociais e estilísticas do espanhol, Moreno Fernández (2000) defende que o(a) docente tenha ciência sobre os usos populares e vulgares do espanhol, não somente os usos cultos. Isto porque é salutar saber discernir sobre a natureza e as condições de uso dessas variedades “para não ensiná-las de forma inoportuna ou para ensiná-las devidamente explicadas e contextualizadas”<sup>25</sup> (Moreno Fernández, 2000, p. 54, minha tradução). O autor (2000) oferece um quadro com usos linguísticos populares ou vulgares. O Quadro 4 traz alguns desses usos, a título de amostra.

#### Quadro 4 – Usos linguísticos populares e vulgares do espanhol

USOS POPULARES OU VULGARES	
<b>Fonética</b>	
-	Perda de consoantes em posição intervocálica: [déo] ‘dedo’, [maúro] ‘maduro’, [benío] ‘venido’ (Espanha e América)
-	Perda de consoantes em posição final de sílaba: [doh kafé] ‘dos cafés’ (Espanha e América)
<b>Gramática</b>	
-	Uso de <i>haiga</i> por <i>haya</i> : * <i>se irá cuando haiga comido</i> por <i>se irá cuando haya comido</i> (Espanha e América)
-	Falsa concordância de número em formas impessoais: * <i>hubieron muchos incendios</i> por <i>hubo muchos incendios</i> (Espanha e América)
-	Falsa concordância de pessoa: <i>delen, demen, siéntesen</i> por <i>denle, denme</i> ou <i>siéntense</i> (Espanha e América)
-	Ordem de pronomes pessoais alterada: * <i>me se ha caído</i> por <i>se me ha caído</i> (Espanha)

Fonte: adaptado de Moreno Fernández (2000, p. 53-54)

<sup>25</sup> Texto original: “para no enseñarlos de forma inoportuna o para enseñarlos debidamente explicados y contextualizados” (Moreno Fernández, 2000, p. 54).

No tocante ao conceito de estilo, Moreno Fernández (2000) o define como um conjunto de usos da língua configurados em relação a uma situação e a um contexto comunicativo. Para ele, trata-se de um tipo de variedade linguística de altíssima pertinência ao ensino de línguas. Contudo, devido à imensa diversidade de usos e de contextos possíveis no mundo hispânico, inteirar-se das variedades estilísticas e gerenciá-las de modo pertinente no momento da prática pedagógica apresentam-se como tarefas bastante complexas. Por conseguinte, Moreno Fernández (2000) advoga pela conveniência em valer-se de um modelo, de um padrão ou guia que atenda às reais demandas dos alunos.

A modo de conclusão desta subseção, endosso as considerações de Moreno Fernández (2000) sobre a necessidade de o professor buscar receber formação e informação adequada e de qualidade sobre a realidade dialetal do espanhol para estar devidamente instrumentalizado para lidar com as decisões sobre o que e como ensinar. Tais decisões precisam estar pautadas no contexto de ensino e aprendizagem (currículo, plano de curso, nível de conhecimento anterior, domínio linguístico dos alunos, objetivos e necessidades dos alunos, carga horária do curso, entre outras particularidades).

### **3.4 A ARTICULAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO DESENHO DA PESQUISA**

A título de conclusão do capítulo de Pressupostos Teóricos, reforço que os professores e alunos de Línguas Adicionais também formam julgamentos a respeito da língua que estudam, das variedades dessa língua com as quais têm contato, dos usuários dessa língua, seus potenciais interlocutores. Também formam julgamentos relacionados ao processo de aprendizagem; à sua capacidade de aprender e de usar a língua alvo ao interagir; e à sua identidade enquanto estudantes de uma língua que não é a sua língua nativa. Esta pesquisa levanto e analisa as crenças e atitudes de alunos universitários de espanhol, que também estão em formação para atuarem como professores desse idioma, bem como promove melhorias na prática de ensino e aprendizagem desses universitários por meio de uma abordagem variacionista, no intuito de atualizar suas crenças e atitudes relacionadas à norma e à adequação linguística em espanhol.

É de grande relevância a relação entre os estudos das crenças e atitudes linguísticas e os estudos de norma e adequação linguística, pois é por meio da disseminação da ideologia e por meio das crenças e atitudes reforçadas na escola que as visões equivocadas sobre normas podem ser perpetuadas ou reformuladas, dependendo do trabalho que se desenvolva. Cyranka (2014a) afirma que o ensino de língua portuguesa é afetado pela confusão que paira no ambiente escolar a respeito da diferença entre norma-padrão e norma culta e pela falta de clareza a respeito do que é taxado de certo e de errado, o que colabora para instaurar crenças e atitudes negativas para com a língua. A autora (2014a) também esclarece que a falta de uma pedagogia adequada fomenta atitudes negativas dos alunos sobre sua própria capacidade de aprender variedades prestigiadas.

De forma análoga, para traçar um trabalho eficaz de ensino de espanhol junto aos alunos, amparado na Pedagogia da Variação Linguística, julgo necessário realizar um levantamento das suas crenças e atitudes a respeito da língua espanhola e das suas variedades. É necessário verificar se os alunos estariam reproduzindo as avaliações da língua espanhola que colaboram para manter o prestígio de variedades faladas por comunidades privilegiadas, e se estariam assimilando a ideologia que mantém a hegemonia de uma idealização padronizada do espanhol às custas de práticas coercitivas e discriminatórias, como ocorre, de maneira correlata, com a “norma curta” do português (Faraco, 2008), mencionada anteriormente.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo descrevo as escolhas metodológicas feitas no planejamento e na execução da pesquisa, na busca por atingir o objetivo geral e os objetivos específicos propostos. Assim, escolhi uma metodologia empírica de abordagem qualitativa, com aporte da pesquisa-ação, contemplando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Caracterizo os elementos da pesquisa de campo, como os campos de atuação, os participantes e os instrumentos de geração de dados e de intervenção.

Para determinar as ações de planejamento, intervenção e avaliação da pesquisa, apoiadas nas características da pesquisa-ação, me baseei nas considerações de Tripp (2005, p. 447), quem diferencia esse tipo de pesquisa de outros processos de investigação-ação e oferece uma definição mais específica e ligada à pesquisa na academia. Também tomei como base as contribuições de Cohen, Manion e Morrison (2018) para definir, elaborar e aplicar os instrumentos de geração de dados, considerando que esses autores oferecem orientações metodológicas voltadas para pesquisas em contexto educacional. Concluo com uma breve explanação de como foram atendidos os preceitos éticos requeridos em pesquisas da área das ciências humanas e sociais realizadas com seres humanos.

### **4.1 A PESQUISA-AÇÃO**

Uma vez que a pesquisa-ação possui uma vasta possibilidade de aplicações, seu termo passou a ser empregado para referir-se a diferentes práticas, muitas vezes carecendo de clareza sobre o que o define. Com o intuito de tornar seu conceito mais claro, trago aspectos distintivos da pesquisa-ação, sobretudo no contexto da pesquisa na área da educação.

Tripp (2005, p. 445-446) classifica a pesquisa-ação como uma das várias formas de investigação-ação, a qual descreve como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela ação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. A pesquisa que desenvolvo aqui busca promover e testar propostas de melhorias na prática de ensino e aprendizagem de alunos de

Letras Espanhol, que são estudantes e ao mesmo tempo professores de língua espanhola em formação inicial.

Para delimitar a pesquisa-ação no sentido mais específico do contexto acadêmico, Tripp (2005) a caracteriza como a forma de investigação-ação que se vale de técnicas de pesquisa consagradas para descrever as ações que implementam mudança da prática. A pesquisa-ação não deve ser reduzida somente à prática nem somente à pesquisa científica tradicional. Ela se vale de características de ambas as atividades, uma vez que, por um lado, provoca a alteração do que é pesquisado – característica da prática – e, por outro lado, o contexto e a ética balizam tal alteração – característica da pesquisa científica tradicional (Tripp, 2005).

Tripp (2005) elenca outros atributos da pesquisa-ação a partir da tensão entre os campos da prática e da pesquisa tradicional. Destaco as seguintes observações: é proativa para com a mudança e ao mesmo tempo estratégica, uma vez que costuma funcionar com base na análise de informações e seguindo protocolos metodológicos específicos; requer que a metodologia seja subserviente à prática; é participativa, pois inclui todos os envolvidos em seu desenvolvimento; é comumente chamada de intervencionista, já que os modelos de variáveis controladas, frequentemente adotados na pesquisa científica, não são necessariamente observados; sempre começa a partir de um problema, busca compreendê-lo e saber por que ele ocorre; tende a documentar seu progresso, mas não por meio de uma revisão tão rigorosa quanto da pesquisa científica.

Sendo assim, tracei as ações da pesquisa de modo a atender tais características. Primeiramente, tanto com as experiências de pesquisa, quanto com as experiências da docência na área de língua espanhola e metodologia em nível de Ensino Superior, levantei as perguntas de pesquisa expostas na introdução desta tese. Além disso, determinei o problema da tese, levantei hipóteses e busquei identificar se elas se confirmam e por quê.

O projeto de uma pesquisa-ação não tem como prever exatamente e em detalhes o que será realizado em todas as etapas, quais tópicos específicos serão abordados, quais serão os resultados práticos obtidos e nem qual será o conhecimento adquirido a partir delas, pois os resultados de cada ciclo irão determinar as ações a serem tomadas no ciclo seguinte (Tripp, 2005). Por isso, em minha pesquisa, cada uma das fases de reunião de informações, de planejamento, de execução e avaliação das ações gerava resultados que levavam à revisão e possível

reformulação do que estava planejado para a etapa seguinte. Dessa forma, a prática foi sendo aprimorada de maneira contínua e proativa mas, ao mesmo tempo, passando por momentos analíticos e de planejamento estratégico, conforme os preceitos da pesquisa-ação descritos por Tripp (2005).

Outro aspecto colocado em relevo por Tripp (2005) é o caráter participativo da pesquisa-ação, e essa participação pode ocorrer de formas diferentes. Em uma pesquisa-ação educacional, os alunos podem participar sendo informantes, colhendo dados de outros participantes e ajudando a planejar e a implementar mudanças na prática. Para esta tese, a participação na pesquisa foi realizada de forma colaborativa, o que quer dizer que os participantes cooperaram e foram consultados em um projeto conduzido por mim, a responsável pela pesquisa.

A título de ilustração, no formulário inicial, diversas questões buscaram informações para que o minicurso atendesse da melhor forma possível as carências e os interesses dos participantes. Uma das questões buscou levantar quais conteúdos, habilidades linguísticas e variedades linguísticas os alunos achavam mais relevantes de serem exploradas ao longo de sua formação no curso de Letras Espanhol. Com isso, levantei os pontos mais sinalizados pelos respondentes e pude contemplar alguns aspectos no minicurso.

Contudo, a parte da pesquisa em que houve maior coparticipação foi, sem dúvida, o minicurso. Um caso bastante concreto de coparticipação neste instrumento foi a elaboração, por parte dos alunos, de propostas de atividades de ensino de espanhol. Os alunos puderam articular os conhecimentos compartilhados nos encontros com suas próprias experiências de estudos e de prática de ensino ao criarem planos de atividades baseados em uma abordagem variacionista, para apoiar a ação docente (deles mesmos e dos(as) docentes que venham a ter acesso a esses planos).

Assim, a busca por alterar a natureza de certas coisas leva a conhecer melhor tal natureza. Nesse sentido, a ação é a essência desse tipo de pesquisa, que, muito mais do que uma pesquisa-em-ação, trata-se de pesquisa-como-ação (Tripp, 2005). A teoria e o planejamento também são aspectos da pesquisa que estão a serviço da melhoria da prática na realização da pesquisa-ação. Para Tripp (2005), ao invés de ser prioridade, a teoria disciplinar tradicional é um recurso para se chegar à compreensão, ao planejamento da mudança e a sua explicação.

## 4.2 CAMPOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada, em sua fase inicial, junto a universidades públicas do estado do Paraná que oferecem cursos de licenciatura para formação inicial de professores de espanhol. Foram enviados convites a todas as instituições de ensino superior com cursos de Letras com habilitação em Espanhol ou com habilitação em Português e Espanhol, destinado ao colegiado ou à chefia de departamento, para a participação de seus alunos na pesquisa. Ao todo, foram convidados alunos de 14 cursos de Letras, distribuídos entre nove universidades públicas paranaenses.

Dos 14 cursos convidados, seis aceitaram participar da pesquisa. Apesar dos reiterados e-mails enviados e ligações telefônicas realizadas, os demais cursos não responderam ao convite. Durante uma parte dessa fase de contatos, as instituições estaduais estavam em greve. Acredito que isso pode ter prejudicado a comunicação<sup>26</sup>, uma vez que foi mais difícil confirmar os contatos dos representantes de curso (chefias e colegiados) informados nas páginas oficiais das universidades e entrar em contato por telefone com esses representantes de curso com a finalidade de reforçar o convite feito via e-mail e esclarecer os procedimentos da pesquisa. Decidi, então, estender essa fase e reformular o cronograma da pesquisa. Com isso, três das seis universidades foram integradas em um período posterior ao que estava estabelecido inicialmente.

Os colegiados e chefias que aceitaram participar da pesquisa encaminharam a mensagem de convite aos alunos de 3º e 4º anos dos cursos ou, em alguns casos, conforme preferência do representante da instituição, encaminharam a mim os endereços de e-mail dos alunos de 3º e 4º anos e eu mesma os convidei diretamente. O total de estudantes matriculados em turmas de 3º e 4º anos nos cursos mencionados, no período em que foi enviado o convite, era de 205 alunos, de acordo com informações repassadas pelos coordenadores de curso ou de colegiado.

---

<sup>26</sup> Levantei, de maneira objetiva, fatos que possam ter tido impacto no plano e no cronograma iniciais da pesquisa, a fim de explicar as alterações efetuadas nos procedimentos que haviam sido traçados inicialmente. A constatação das consequências da greve não consiste, de forma alguma, em uma crítica ao movimento grevista. Considero que a greve, organizada de forma democrática pelas categorias e seus representantes sindicais, é um instrumento de luta dos(as) trabalhadores(as) por melhores condições de trabalho, previsto em lei.

### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Defini, como critério de inclusão de participantes na pesquisa, pessoas que fossem discentes de cursos de Letras Espanhol ou de Letras Português-Espanhol, cursando 3º ou 4º ano de graduação (ou semestres equivalentes - 4º a 8º semestres) no momento da sua participação. Tal escolha se deu por considerar que, nesse período do curso, é esperado que o(a) estudante já tenha acumulado uma quantidade razoável de carga horária de estudos da língua espanhola e que já esteja cursando atividades curriculares voltadas para a prática docente, como estágio e prática de ensino, tendo em vista que em muitas instituições essas atividades curriculares se concentram nos dois últimos anos de curso. Dessa forma, poderia investigar sobre as vivências de linguagem e experiências acumuladas de ensino e aprendizagem dos participantes, tanto em sua dimensão de alunos de língua espanhola quanto em sua dimensão de professores em formação.

Como critério de exclusão, decidi não realizar a pesquisa com pessoas que não fossem falantes de português como LM. Esse critério foi definido considerando que uma das categorias de observação foi a relação entre as crenças e atitudes frente ao português como LM e frente ao espanhol como LA. Além disso, o contraste entre os dois idiomas foi utilizado como recurso para sensibilização e conscientização dos participantes durante o minicurso.

Os estudantes foram divididos em dois grupos: um grupo amplo, formado por alunos de todos os cursos participantes, e que realizaram apenas a primeira etapa, ou seja, os que responderam a um formulário inicial de levantamento de crenças e atitudes linguísticas; e um grupo restrito, formado por estudantes de apenas uma das universidades participantes, que colaboraram nas demais etapas da pesquisa de campo na modalidade semipresencial — as entrevistas, o minicurso e o formulário final.

A primeira etapa da pesquisa de campo, que se refere ao formulário inicial, contou com 31 participantes distribuídos em cinco cursos. Entre os seis cursos que aceitaram participar da pesquisa e encaminhar meu convite aos alunos, um não gerou nenhuma resposta ao formulário inicial, mesmo com os apelos enviados e as prorrogações do prazo de resposta oferecidas.

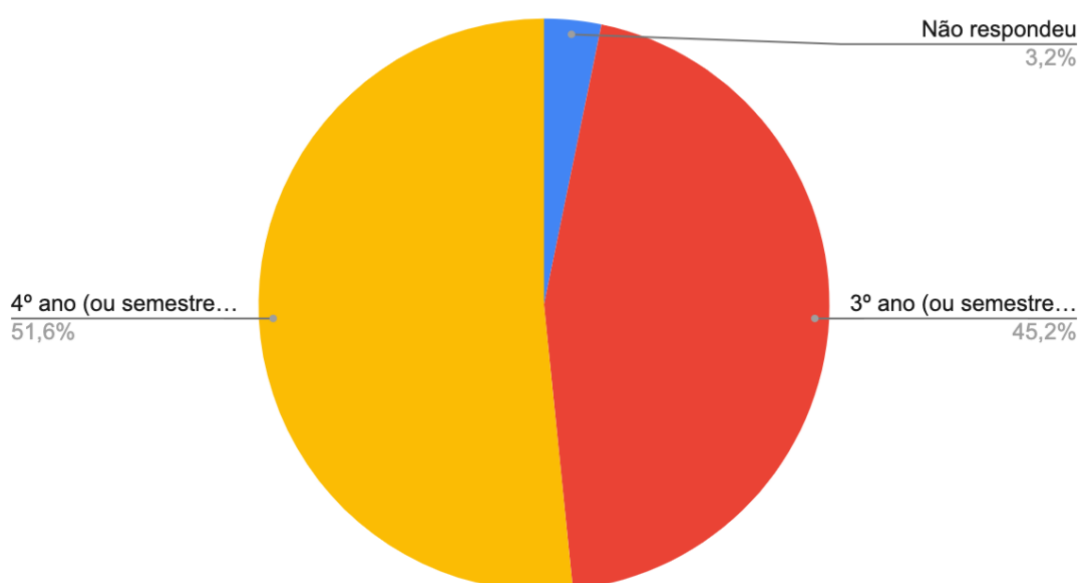
As etapas seguintes, realizadas com o grupo restrito, contaram com 14 participantes, dos quais 11 já haviam participado da etapa anterior e três passaram a integrar o grupo somente nas entrevistas, no minicurso e/ou formulário final. Como os participantes tiveram garantido seu direito de não realizar todas as etapas, alguns estudantes participaram somente de uma, duas ou três das etapas mencionadas.

Decidi não revelar o nome das instituições onde os participantes estavam matriculados, para manter sigilo sobre suas identidades, uma vez que informações sobre disciplinas, docentes e, sobretudo, sobre os próprios alunos, seriam mais facilmente identificadas ao aparecerem nas respostas e comentários dos instrumentos de pesquisa. Além disso, algumas informações muito específicas, como nomes próprios de pessoas citadas e locais de trabalho ou estágio dos participantes, foram omitidas na análise dos dados e nos apêndices.

No grupo amplo, a participação ocorreu de forma relativamente equilibrada entre discentes de 3º e de 4º anos. Houve uma leve superioridade de participantes cursando o 4º ano (ou semestres equivalentes), com 16 alunos, ou 51,6% dos participantes, frente a 14 alunos, ou 45,2% dos participantes, cursando o 3º ano (ou semestres equivalentes), conforme mostra o **Gráfico 01**. Uma participante não informou qual das séries ou semestres estava cursando na ocasião.

**Gráfico 1** – Séries dos participantes do grupo amplo

Qual série da graduação em Letras você cursa atualmente?

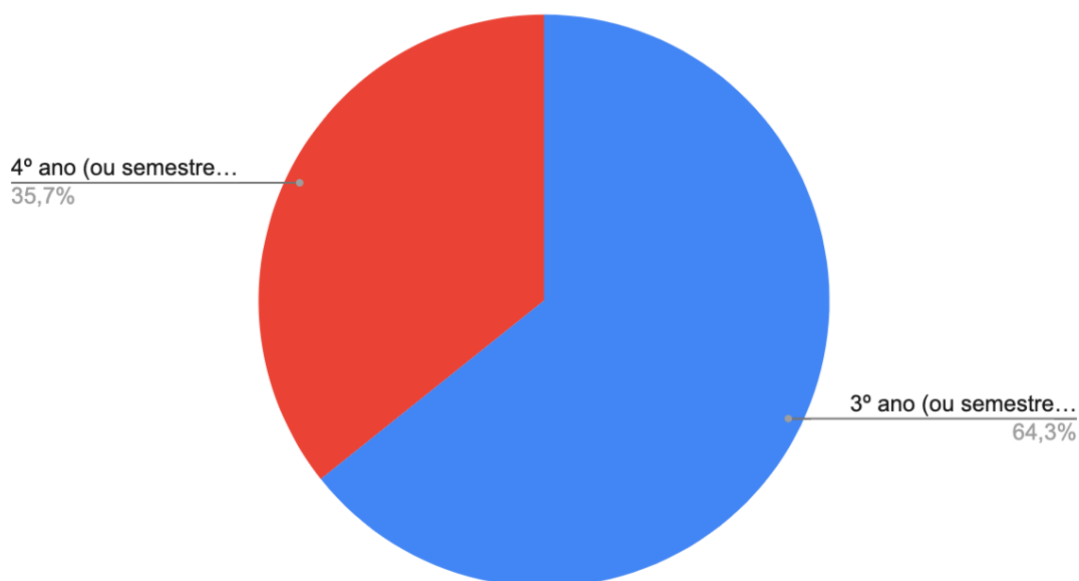


**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Já no grupo restrito, houve uma vantagem um pouco mais marcada da participação de discentes de 3º ano (ou semestres equivalentes), com nove alunos, ou 64,3% dos participantes, frente a cinco alunos de 4º ano, ou 35,7% dos participantes, conforme demonstra o **Gráfico 2**.

**Gráfico 2** – Séries dos participantes do grupo restrito

Qual série da graduação em Letras você cursa atualmente?



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A seguir, forneço informações sobre o formato de cada instrumento de geração de dados e sobre como se deu sua aplicação na pesquisa. Algumas questões dos formulários e das entrevistas, bem como discussões e tarefas realizadas no minicurso, serão mencionadas para ilustrar as decisões tomadas e suas finalidades, mas somente nos Capítulos 5 e 6, de análise dos dados e da ação da pesquisa, comentarei sobre as questões e atividades realizadas com maiores detalhes. As versões integrais dos formulários, do roteiro das entrevistas e do material usado no minicurso são disponibilizadas ao final desta tese, nos apêndices.

#### 4.4.1 Formulário Inicial

O formulário inicial teve por objetivo desenhar um primeiro panorama das crenças e atitudes de um grupo amplo de participantes a respeito da variação linguística do espanhol, suas normas linguísticas e a habilidade desses participantes em adequar sua linguagem a diferentes situações interativas, bem como de obter informações básicas de sua formação acadêmica. Por ser o primeiro contato realizado com os participantes no âmbito da pesquisa, e também pelo fato de o formulário ter sido respondido predominantemente na modalidade remota em meio eletrônico, sem a minha presença, busquei usar uma linguagem um pouco mais simples do que a linguagem empregada em textos teóricos sobre a temática abordada (como "variação diafásica", "Língua Adicional", entre outros). Mantive termos mais presentes em textos acadêmicos usados em cursos de Letras (como "variação linguística", "Língua Estrangeira", entre outros). Nesse aspecto, segui as orientações de Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 490, grifo do autor, tradução minha):

*Não presume que os respondentes entendam termos difíceis. É essencial que, independentemente do tipo de pergunta feita, a linguagem e os conceitos por trás da linguagem estejam ao alcance dos respondentes<sup>27</sup>.*

Para a elaboração das questões, me baseei em formulários utilizados em pesquisas anteriores de crenças e atitudes com estudantes universitários, como a de Marques (2019) e a de Xavier e Aguilera (2024). Adaptei questões desses formulários ao contexto da pesquisa, bem como elaborei questões novas voltadas aos seus objetivos e características específicas, divididas em três seções. A seção de "Informações Gerais" apresentou quatro questões no total, sendo três fechadas e uma aberta, a respeito da LM dos respondentes, da instituição e série da graduação e dos estudos de língua espanhola fora da graduação. A seção "Sobre a língua espanhola e a língua portuguesa" apresentou um total de seis questões, sendo cinco fechadas e uma aberta. Por fim, a seção "Sobre o espanhol como Língua Estrangeira<sup>28</sup> na

---

<sup>27</sup> Texto original: *Don't assume that respondents understand difficult terms. It is essential that, regardless of the type of question asked, the language and the concepts behind the language should be within the grasp of the respondents* (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 490, grifo do autor).

<sup>28</sup> Decidi manter, nos formulários e entrevistas, o termo Língua Estrangeira, pois é um termo que aparece com muita frequência em textos acadêmicos, títulos e ementas de disciplinas, livros didáticos

graduação” apresentou sete questões fechadas e quatro questões abertas, somando 11 questões. O formulário, ao todo, continha 21 questões, entre as quais 15 eram fechadas e seis eram abertas.

Busquei mesclar diferentes formatos de perguntas no formulário, podendo assim aproveitar os benefícios que cada um oferece aos objetivos do instrumento de geração de dados. A maior parte das questões originalmente elaboradas para esta pesquisa foram do tipo aberta. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), as perguntas abertas possibilitam aos participantes oferecer respostas mais autênticas e com maior profundidade, características valiosas em uma pesquisa com dados qualitativos.

O formulário inicial teve caráter exploratório. No momento de sua aplicação, não dispunha de dados robustos de pesquisas anteriores com as mesmas características da minha (conforme explicado no Capítulo 2, de Revisão da Literatura e Estado da Arte), por isso, a partir do formulário inicial foi que identifiquei tópicos e questões que poderiam ser mais exploradas nas entrevistas e discutidas no minicurso.

Inclui questões do tipo fechada para tornar mais dinâmico o processo de preenchimento do formulário e da análise dos dados. As perguntas fechadas têm a vantagem de demandar menos tempo do participante para inserir sua resposta (Cohen, Manion e Morrison, 2018). Por conta disso, quando um formulário apresenta grande quantidade de respostas abertas, há uma maior tendência de o participante se recusar ou desistir de respondê-lo.

Por outro lado, muitas vezes as perguntas fechadas apresentam, entre suas alternativas, opções limitadas de categorias de respostas. Desse modo, decidi incluir, ao final das seções dois e três, uma questão opcional<sup>29</sup> de resposta aberta, caso o participante desejasse adicionar quaisquer observações, explicações ou complementações às suas respostas naquela seção.

Primeiramente, uma versão preliminar do formulário inicial foi aplicada como piloto a três alunos egressos de Letras Espanhol. Nessa fase, busquei verificar, entre

---

e testes de proficiência. Julguei que usar o termo Língua Adicional poderia gerar dúvidas ou mal entendidos entre os respondentes.

<sup>29</sup> Na prática, todas as perguntas eram opcionais, uma vez que pelos preceitos éticos os participantes têm o direito de não realizar qualquer etapa da pesquisa. Assim, informei aos participantes de que poderiam pular quaisquer perguntas e, na configuração do formulário eletrônico, não marquei nenhuma pergunta como obrigatória para o prosseguimento e envio das demais respostas. Aqui, sinalizei que essa questão era opcional pelo fato de não abordar nenhum aspecto ou categoria específicos e por, na própria redação, apresentar-se como uma opção de complementação: "Caso sinta necessidade, deixe um comentário para complementar informações desta seção" (Formulário inicial).

outras coisas, se os respondentes haviam compreendido de modo geral o tipo de informação que cada questão buscava levantar. Com base na análise de suas respostas e nos comentários feitos por eles a respeito do formato e da clareza das questões, realizei ajustes e cheguei à versão definitiva deste instrumento.

O formulário inicial foi enviado aos discentes por e-mail e foi disponibilizado para resposta na plataforma Google Formulários. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) figurou como primeira seção do formulário e seu registro se deu de forma eletrônica, por meio de pergunta ao potencial participante a respeito de sua concordância ou não concordância com o teor do termo. Uma vez que o(a) aluno(a) optasse por participar, o formulário passava às próximas seções, que apresentavam as questões a serem respondidas.

Durante os momentos de recrutamento de participantes realizado presencialmente, em uma das instituições, potenciais participantes alegaram a falta de tempo para responder ao formulário devido à grande quantidade de atividades curriculares naquele momento do semestre letivo. Por isso, posteriormente, levei até eles uma versão impressa do formulário para que respondessem nos minutos finais de um aula, momento cedido gentilmente por uma docente da turma. Na sequência, as respostas foram incluídas na plataforma Google Formulários por mim. Ao concluir o preenchimento de cada participante, a plataforma enviou automaticamente as respostas registradas ao e-mail do participante. Esse procedimento foi importante para que cada estudante tivesse o registro de que suas respostas foram incluídas na plataforma de acordo com o que ele havia preenchido na versão física.

O prazo de recebimento de respostas foi do dia 15 de agosto de 2023 ao dia 11 de novembro de 2023. Nesse período, recebi 32 respostas, sendo que um(a) dos(as) respondentes declarou não ter o português como LM, por isso sua resposta foi descartada. Assim, contei com 31 respostas válidas, de alunos oriundos de cinco cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses.

#### **4.4.2 Entrevistas**

Decidi realizar entrevistas com os participantes com a finalidade de tratar de aspectos da pesquisa de forma mais subjetiva e particularizada, em comparação ao formulário inicial. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), entrevistas são um

instrumento que possibilita aos participantes elaborar e expor suas perspectivas e interpretações a respeito de temas e situações diversas. Por meio da entrevista pretendi levantar, além de crenças e atitudes linguísticas de forma mais subjetiva e particularizada, aspectos da vivência de linguagem dos participantes e das experiências de aprendizagem de espanhol que pudessem ter relação com o desenvolvimento de suas crenças e atitudes linguísticas.

O roteiro da entrevista foi composto por sete questões abertas. As perguntas foram divididas em quatro blocos. O primeiro bloco esteve formado por duas questões, que tratavam da vivência e da formação do estudante em língua espanhola de forma geral. O segundo bloco constou de uma questão sobre a relação entre a percepção da variação linguística na LM e na língua espanhola. O terceiro bloco, também com uma questão, abordou a relevância de conhecimentos sobre variação linguística na atuação profissional almejada pelo estudante. Por fim, o quarto bloco foi constituído de três questões relativas à norma culta da língua espanhola.

Além de organizar as perguntas em blocos temáticos, busquei também, dentro do possível, fazer com que as perguntas iniciais fossem mais gerais e que as perguntas feitas ao final fossem as que almejavam respostas mais específicas, criando assim um efeito denominado por Cohen, Manion e Morrison (2018) como "efeito funil". Essa sequência gradativa possibilita aos participantes ir se acostumando, aos poucos, com questões cujo propósito seja mais particular e/ou complexo.

A etapa de entrevistas ocorreu durante o período de 18 de outubro de 2023 a dez de novembro de 2023. Dos 14 estudantes que aceitaram participar da pesquisa no grupo restrito, pude realizar as entrevistas com nove participantes. Parte das entrevistas se deram na modalidade presencial, em salas de aula e espaços coletivos de estudo da instituição de ensino que os estudantes frequentavam. Outra parte foi realizada na modalidade remota, via Google Meet. A escolha pela modalidade presencial ou remota ficou a critério de cada participante, conforme o que melhor lhe conviesse.

Essa possibilidade foi oferecida para facilitar ao máximo a participação dos alunos na investigação, uma vez que uma das dificuldades com as quais me deparei foi a baixa disponibilidade de tempo dos universitários em realizar todas as etapas da pesquisa. Apesar de ser ideal manter um padrão para as entrevistas, conforme observam Cohen, Manion e Morrison (2018), estabelecer uma constância de seus

elementos, como um mesmo entrevistador, mesmo tempo de duração e mesmo local, não assegura que os dados obtidos serão irrefutáveis e homogêneos. Por isso, julgo que foi válido diversificar a modalidade da entrevista devido aos efeitos positivos na taxa de adesão dos participantes. Em ambos os casos (presencial e remoto), a entrevista teve registro de áudio e anotações feitas por mim.

A entrevista foi feita de forma semiestruturada, ou seja, "os tópicos e as perguntas abertas são escritos, mas a sequência e o texto exatos não precisam ser seguidos com cada entrevistado"<sup>30</sup> (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 514, tradução minha). Com isso, pude fazer as perguntas adaptando os termos e a linguagem utilizada, conforme a interação com cada entrevistado mostrasse essa necessidade, ou conforme cada participante aparentasse não entender algum termo ou alguma questão.

As transcrições foram feitas com recurso da plataforma Reshape e, posteriormente, foram revisadas e adaptadas por mim. Optei por fazer uma transcrição adaptada, na qual não realizei correções das falas dos participantes para a norma-padrão do português, mantendo assim o registro empregado por cada um. Porém, suprimi zumbidos, oscilações e algumas expressões e repetições frequentes na oralidade (por exemplo: expressões repetidas enquanto o entrevistado reelaborava uma ideia e expressões usadas reiteradamente sem aporte de nova informação, como cacoetes).

#### **4.4.3 Minicurso**

Considerando que o minicurso foi um instrumento essencialmente de intervenção, parte de uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, o objetivo principal do minicurso foi o de reunir, desenvolver e observar a aplicação de práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, que pudessem fomentar a conscientização linguística de alunos de espanhol como LA a respeito da variação linguística e das normas linguísticas do espanhol.

Tendo em conta os dados obtidos nos formulários iniciais e nas entrevistas, o minicurso teve como objetivos secundários:

---

<sup>30</sup> Texto original: "topics and open-ended questions are written but the exact sequence and wording does not have to be followed with each respondent" (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 514).

- Fomentar a conscientização dos participantes a respeito do conceito de norma linguística na perspectiva da Sociolinguística, bem como dos conflitos de normas existentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no contexto educacional brasileiro;
- Estimular a sensibilização de seus participantes para a observação e prática de análise linguística em espanhol no sentido de desenvolver seu domínio de normas cultas e não cultas e de desenvolver sua capacidade de adequação linguística em diferentes gêneros discursivos e em diferentes situações interativas;
- Elencar e discutir vivências de linguagem que possibilitem aos alunos de espanhol atentarem aos mecanismos linguísticos e valores sociais envolvidos na prática de adequação linguística.

Esse instrumento não teve a pretensão de apresentar aos participantes todas as formas de registro e adequação estilística da língua espanhola possíveis a todas as situações interativas nas quais um falante possa estar envolvido. Isso seria impraticável em um curso de graduação, quem dirá em um minicurso. A intenção foi trabalhar na sensibilização e na conscientização dos aspectos mencionados, no sentido de oferecer aos participantes ferramentas para que eles mesmos sigam em suas vivências e em sua formação linguística de forma crítica.

Com o título “Variação e norma linguística no ensino e aprendizagem de espanhol”, o minicurso ocorreu entre os dias 30 de janeiro de 2024 e 23 de fevereiro de 2024, em formato híbrido. A carga total foi de dez horas, divididas em cinco horas de encontros presenciais síncronos e cinco horas de atividades realizadas na modalidade remota e assíncrona. Inicialmente, havia previsto uma carga horária de 15 horas em formato integralmente presencial. Contudo, com o relato dos potenciais participantes, de falta de tempo para realizar atividades fora do horário das atividades curriculares regulares do curso de graduação, decidi realizar as adaptações para um curso de carga horária um menor e no formato híbrido, para que pudesse se ajustar melhor ao contexto dos participantes.

Outro recurso para possibilitar a participação dos estudantes no minicurso foi a parceria estabelecida com o programa Residência Pedagógica. Esse programa, de esfera federal, está vinculado à CAPES e busca promover projetos em IES brasileiras, colaborando com o “aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018). Alguns meses antes da realização

do minicurso, entrei em contato com a coordenação do programa na instituição dos participantes para propor que o minicurso fosse ofertado como parte das atividades regulares do programa, que atende a alunos de 3º e 4º anos do curso de Letras em questão. A parceria foi aceita e parte dos alunos do programa participaram do minicurso. Foi esclarecido que o fornecimento dos dados dos discentes para a tese seria opcional e nenhum ônus seria gerado pela sua recusa em participar da pesquisa.

O minicurso contou com a participação de onze universitários, sendo sete matriculados no 3º ano e quatro matriculados no 4º ano. Os encontros presenciais se deram em salas do curso de graduação no qual os participantes estavam matriculados. As atividades remotas foram intermediadas pela plataforma Google Classroom. Dos onze participantes, quatro manifestaram que não tinham disponibilidade de comparecer a uma parte dos encontros presenciais, mas tinham interesse em participar das discussões realizadas nesses encontros. Por isso, realizei com esses participantes alguns encontros síncronos remotos, via Google Meet, em horários alternativos, nos quais realizei os mesmos tipos de atividade dos encontros presenciais, com pequenas adaptações aos recursos digitais utilizados.

No primeiro encontro do minicurso, os alunos foram informados, mais uma vez, sobre as características da pesquisa, sobre seus direitos como participantes, bem como sobre os objetivos do minicurso e seu conteúdo programático. Segue quadro com o programa de conteúdos, tarefas e avaliações.

**Quadro 5 – Programa do minicurso**

<b>Modalidade, data e carga horária</b>	<b>Conteúdos, tarefas e avaliações</b>
Encontro presencial 1: 30/01/2024 Carga horária: 1 hora	Conteúdos: Variação Linguística: geográfica, social e estilística; Mudança linguística; Estilo e registro; Oralidade e escrita.  Tarefa: Análise de uma série de memes em português e em espanhol e identificação dos elementos linguísticos mais característicos da norma culta e da norma popular, dos registros formal e informal e das modalidades oral e escrita.
Encontro presencial 2: 01/02/2024 Carga horária: 1 hora	Conteúdos: Considerações sobre a variação linguística no ensino de línguas; Conceito de norma linguística; Diferença entre norma culta e norma-padrão e suas implicações no ensino de línguas;

	<p>Descrição da norma culta.</p> <p>Tarefa: Análise de duas cenas da série colombiana “La Niña” - identificação da linguagem empregada pelas personagens das cenas.</p> <p>Avaliação parcial do minicurso: Formulário de avaliação da primeira semana de atividades.</p>
<p>Encontro presencial 3: 06/02/2024 Carga horária: 1 hora</p>	<p>Conteúdos: Descrição da norma culta no português e no espanhol; Conflitos sobre a língua espanhola: espanhol neutro, pan-hispanismo, norma monocêntrica e norma pluricêntrica; Adequação linguística em nível lexical; Valores sociais atribuídos às palavras; Indicativos de variedades e de valores sociais nos dicionários e suas limitações.</p>
<p>Encontro presencial 4: 08/02/2024 Carga horária: 1 hora</p>	<p>Conteúdos: Discussão sobre as análises feitas a respeito das cenas da série “La Niña” (tarefa solicitada no encontro nº 2); Valores sociais atribuídos às palavras; Indicativos de variedades e de valores sociais nos dicionários e suas limitações; Gírias - usos, funções e fontes de informação sobre seus significados; Relato de uma pesquisa de mestrado sobre gírias e variação estilística no ensino de língua; Atividade de pares de palavras e frases num contínuo entre linguagem mais culta e menos culta; Explicação do trabalho final.</p> <p>Avaliação parcial do minicurso: Formulário de avaliação da segunda semana de atividades.</p>
<p>Atividade remota: entre 09/02/2024 e 22/02/2024 Carga horária: 5 horas</p>	<p>Tarefa: Elaboração, por parte dos alunos, do trabalho final - proposta de atividade de ensino de espanhol.</p>
<p>Encontro presencial 5: 23/02/2024 Carga horária: 1 hora</p>	<p>Conteúdos: Apresentação e discussão dos resultados do trabalho final - proposta de atividade de ensino de espanhol.</p> <p>Avaliação final do minicurso e última etapa da pesquisa: Aplicação do formulário final.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as ações de planejamento do minicurso — como a decisão dos conteúdos tratados e a seleção dos materiais de apoio —, além de analisar os dados gerados nas etapas anteriores (formulário inicial e entrevista), realizei pesquisas específicas com a finalidade de encontrar trabalhos acadêmicos e obras com explicações e discussões sobre os temas selecionados, e também de textos orais e escritos em espanhol e em português que pudessem ser usados tanto para ilustrar os fenômenos descritos quanto para propor exercícios de análise linguística.

Elaborei, no planejamento do minicurso, atividades baseadas em preceitos da Pedagogia da Variação Linguística proposta por Faraco (2008) e adotada nas pesquisas de Cyranka (2014a; 2015), porém com adaptações ao contexto de ensino de espanhol como LA. Esses preceitos foram explicitados nesta tese no Capítulo 3 (Pressupostos Teóricos).

Dessa forma, decidi: incluir discussões sobre a realidade linguística do espanhol, considerando a vasta extensão territorial habitada por suas comunidades de fala; tratar da variação linguística, com ênfase nas variações social e estilística, de forma respeitosa, questionando visões preconceituosas e classistas que fomentam atitudes discriminatórias aos falantes de variedades estigmatizadas; apresentar uma caracterização da norma culta de forma contextualizada e crítica, identificando traços de visões puristas em materiais de orientação ao escritor/falante, oferecendo alternativas de estudos de caráter descritivo e evidenciando em mostras de uso da língua espanhola as práticas sociais que demandaram emprego da norma culta; estimular a reflexão acerca das disputas de normas e dos instrumentos que perpetuam a ideologia da norma-padrão da língua espanhola; demonstrar o potencial estilístico e retórico de normas populares, oferecendo ferramentas para conhecer os valores sociais atribuídos a tais normas e aos seus recursos linguísticos, por exemplo, as gírias na linguagem mais espontânea.

Na segunda parte do minicurso, solicitei que eles elaborassem propostas de planos de atividades de ensino que contemplassem aspectos que foram abordados no minicurso. Além da participação nas discussões e atividades — com contribuições mútuas entre mim e os graduandos a respeito de nossas próprias experiências com a língua espanhola —, os discentes participaram da elaboração de novas propostas de ensino de espanhol. Com isso, eles foram beneficiados com contribuições para sua formação, não só linguística, mas docente, além de terem eles mesmos sido agentes de melhorias no processo de ensino e aprendizagem de espanhol, ao elaborarem propostas de atividades de ensino que podem ser divulgadas e colocadas em prática. Por isso, julgo que a realização do minicurso foi crucial para buscar atingir os objetivos desta pesquisa-ação, de forma coparticipativa e visando à melhoria da prática.

É evidente que todos os outros instrumentos utilizados têm o potencial de gerar mudanças. Por exemplo, Cohen, Manion e Morrison (2018, p. 511) afirmam sobre as entrevistas: "aceite que a entrevista pode provocar novos entendimentos e

mudanças nos próprios participantes"<sup>31</sup>. Contudo, por se tratar de um instrumento com duração muito maior e elevada carga de reflexão e incentivo à realização de tarefas práticas, considero que o minicurso foi o instrumento com maior carácter interventivo dentro da pesquisa-ação que empreendi.

#### **4.4.4 Formulário Final**

No último encontro do minicurso, os participantes preencheram o formulário final, que teve por objetivos avaliar os impactos do minicurso para a formação dos universitários, além de gerar novos dados sobre as crenças e atitudes linguísticas desses alunos, para que fosse possível realizar uma comparação com as crenças e atitudes linguísticas desses mesmos participantes identificadas no início da pesquisa, por meio do formulário inicial e das entrevistas.

Ao todo, o formulário final foi composto por nove questões, divididas em duas seções. A primeira seção, sobre as crenças e atitudes dos participantes a respeito da variação linguística do espanhol, apresentou aos estudantes uma questão fechada e cinco abertas. Decidi por abordar temas e categorias que haviam sido abordados no formulário inicial e na entrevista. Algumas questões foram repetidas tal como haviam sido colocadas na etapa anterior. Outras, sofreram pequenas alterações com a finalidade de obter informações mais amplas, por conta da inviabilidade de repetir, nessa etapa, todas as questões dos instrumentos anteriores, o que geraria uma sequência exaustiva de questões.

Já na seção dois, de avaliação dos participantes sobre o minicurso, valorizei mais uma vez o carácter coparticipativo da pesquisa-ação, e instiguei os participantes a apresentar suas opiniões acerca da eficácia do minicurso e a sinalizar as fragilidades e os aspectos dessa etapa que eles achassem que poderiam ser melhorados. Essa seção apresentou a eles uma questão fechada e duas abertas. O formulário final foi respondido pelos participantes via plataforma Google Forms no dia 23 de fevereiro de 2024 e obtive sete respostas.

---

<sup>31</sup> Texto original: accept that the interview may provoke new insights and changes in the participants themselves (Cohen, Manion e Morrison, 2018, p. 511).

#### 4.5 PRECEITOS ÉTICOS

Esta seção tem o intuito de esclarecer de que forma a pesquisa atendeu aos princípios éticos determinados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), preconizados na Resolução CNS nº 510/16, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e na Carta Circular Conep 01/2021, que reúne orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Antes de ter início, o projeto da pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>32</sup> da Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição na qual funciona o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), em que realizei meus estudos de Doutorado. Para isso, os representantes de curso (ou de departamento, conforme o caso) de todas as IES públicas do Paraná que oferecem cursos de Letras Espanhol ou Letras Português e Espanhol foram consultados a respeito da possibilidade de informar o endereço eletrônico de seus alunos para que eu pudesse convidá-los a participar da pesquisa. Os coordenadores de colegiado e chefes de departamento receberam informações a respeito da pesquisa e de como se daria a participação dos alunos que voluntariamente aceitassem participar.

Os representantes que manifestaram acordo com a participação de seus alunos assinaram o Termo de Anuência de Instituição Co-Participante, que foi anexado ao pedido de apreciação no CEP-UEL via Plataforma Brasil junto a outros documentos exigidos no processo, como o projeto de pesquisa, o cronograma e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após aprovação da pesquisa no referido comitê, deu-se início o recrutamento dos participantes. Os alunos dos cursos foram convidados a participar por meio de mensagem escrita por mim e encaminhada pelas instituições coparticipantes. No e-mail direcionado aos alunos, expliquei as características gerais da pesquisa e apresentei o link de acesso ao TCLE e às questões do formulário inicial, caso o(a)

---

<sup>32</sup> “Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Disponível em: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1>>. Acesso em 7 abr 2023.

aluno(a) estivesse de acordo em participar. Também enviei, anexo ao e-mail, um Termo de Sigilo e Confidencialidade assinado por mim.

No caso do grupo restrito, por se tratar de potenciais participantes que frequentam instituição de ensino no mesmo município onde as atividades presenciais da pesquisa foram realizadas, os candidatos receberam explicação sobre as características da pesquisa e informações do TCLE presencialmente, durante o intervalo de suas aulas. A ação visou a possibilitar maior esclarecimento sobre as fases presenciais da pesquisa. No caso das demais instituições co-participantes, o recrutamento e esclarecimento de informações se deu exclusivamente em formato remoto.

No TCLE, os alunos tiveram acesso a informações claras, acessíveis e detalhadas sobre como se daria sua participação em cada uma das etapas, e sobre o teor do conteúdo de cada instrumento de coleta de dados (tópicos que seriam abordados). Além de figurar na parte inicial do formulário, uma via do termo foi encaminhada a cada aluno que aceitou participar. Os participantes tiveram assistência e garantia de confidencialidade e privacidade, razão pela qual algumas informações pessoais e institucionais foram omitidas na descrição e na análise dos dados e dos resultados. A referência aos estudantes nesta tese, de forma individual, se dá por meio de um código específico para cada participante: P1, P2, P3, e assim por diante.

A participação dos universitários na pesquisa foi voluntária e opcional. Por isso, a decisão por não participar ou pela desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, não acarretou nenhum prejuízo aos alunos. Os participantes foram informados de que seria possível, a qualquer momento e sem nenhum ônus, solicitar a retirada do consentimento de utilização de seus dados na pesquisa. Tanto nos formulários quanto nas entrevistas, os participantes tiveram garantido o direito a deixar de responder quaisquer questões, se assim desejassem. No minicurso, também lhes foi assegurado o direito de se recusar a participar de qualquer atividade proposta.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise dos dados de uma pesquisa em Sociolinguística Educacional, nem sempre é possível discriminar com clareza o que são crenças e o que são atitudes linguísticas. Isso se deve tanto às características dos instrumentos que foram usados — com grande parte de questões abertas e subjetivas — quanto pela própria natureza dos conceitos de crenças e atitudes linguísticas — uma vez que as crenças são componentes das atitudes. Ao manifestar seus pensamentos e convicções, os participantes estão também manifestando o componente cognitivo de suas atitudes linguísticas. Por isso, conforme esclarecido no Capítulo 3 de Pressupostos Teóricos, ao usar o termo "crenças" nesta tese, me refiro também às atitudes, enfatizando mais especificamente o seu caráter cognitivo.

Assim como Ghessi e Berlinck (2020, p. 113), acredito que "os testes se propõem como um instrumento para nos aproximarmos desse imaginário [sobre a língua], de modo a observar que conjunto de ideias circula no cenário de formação dos alunos". Mais do que a preocupação em diferenciar, nos resultados da pesquisa, o que são crenças e o que são atitudes, está o objetivo de identificar o sistema de representações e convicções que habitam o imaginário dos alunos, compreender os sentimentos, emoções, disposições e comportamentos motivados por tal imaginário, bem como interpretar como foi a interação desse sistema com a proposta de intervenção colocada em prática durante a pesquisa, por meio do minicurso.

Parte dos dados que se apresentam nesta subseção e nas seguintes deste capítulo foram gerados por meio de uma questão que elencou uma série de assertivas. Os participantes deveriam assinalar cada uma delas, caso concordassem com o teor de sua afirmação. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), uma das vantagens de perguntas dicotômicas (de resposta "sim ou não", "concordo ou discordo") é que elas impelem os respondentes a sair da zona de neutralidade sobre um tópico.

No tratamento dos dados, reuni as assertivas em categorias de análise afins. Porém, na questão do formulário as afirmações foram apresentadas de forma aleatória, pois considerei que uma sequência claramente ordenada dos tópicos traria maior probabilidade de uma assertiva influenciar na resposta das assertivas que tratassem do mesmo tópico. As versões completas do formulário inicial e do final encontram-se nos apêndices desta tese.

Optei por não repetir, no formulário final, todas as questões do formulário inicial e das entrevistas, uma vez que resultaria em um instrumento muito extenso. Por isso, limitei a quantidade de subtópicos a serem abordados, repeti algumas questões e adaptei outras, no sentido de deixá-las mais amplas para, assim, viabilizar uma comparação da expressão das crenças e atitudes dos participantes antes e depois do minicurso.

Como o primeiro instrumento da pesquisa de campo, o formulário inicial, foi respondido por um grupo mais amplo (alunos de várias IES do Paraná), e os instrumentos das demais etapas foram aplicados a um grupo mais restrito (alunos oriundos de uma das instituições), a quantidade de respondentes em cada instrumento foi diferente. Soma-se o fato de os alunos terem garantido seu direito de não participar de todas as etapas da pesquisa, aliado à circunstância de poucos discentes terem disponibilidade de participar de mais de duas etapas.

Com isso, para a análise do formulário final em comparação com o inicial, consideramos apenas os cinco participantes que realizaram as duas etapas: P4, P9, P17, P18 e P19. No cotejo dos dados das entrevistas com o formulário final, a comparação das crenças e atitudes foi feita de forma um pouco mais limitada, uma vez que apenas quatro participantes responderam a ambos os instrumentos: P4, P17, P19 e P33. Todos os participantes aqui elencados concluíram o minicurso.

A seguir, apresento e interpreto os dados gerados nos formulários e na entrevista, estruturados em quatro categorias de análise: a variação linguística em geral; a norma linguística; a adequação linguística; e os efeitos das experiências pedagógicas (anteriores ao minicurso). Para concluir o capítulo, destaco os resultados mais relevantes para responder às perguntas de pesquisa e para alcançar os objetivos desta tese.

## **5.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DE FORMA AMPLA**

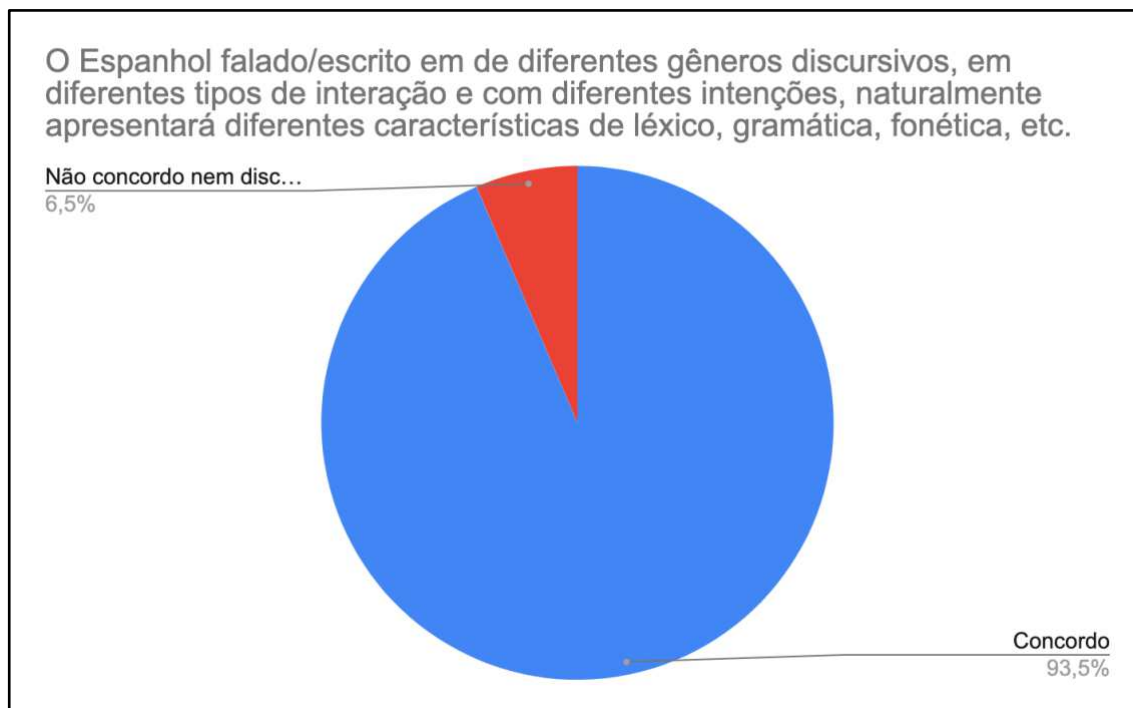
No ensino e aprendizagem de espanhol como LA, o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística são um passo elementar para o desenvolvimento da consciência sociolinguística e formulação de atitudes condizentes com a realidade do idioma. Nesta subseção, analiso as crenças e atitudes dos graduandos em relação à variação linguística do espanhol a partir das questões que

não direcionaram o tópico abordado a nenhum tipo de variação específico. Esta seção possibilita responder as perguntas de pesquisa: Como a variação linguística é percebida por alunos de espanhol como LA? Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

### 5.1.1 Reconhecimento e Destaque aos Tipos de Variação

Iniciamos a análise da visão geral dos participantes sobre a variação linguística abordando quatro questões do formulário inicial, que tiveram o objetivo de verificar em que medida os alunos reconhecem a existência de cada tipo de variação (considerando os que foram discutidos nos pressupostos teóricos) e da mudança linguística no espanhol.

Conforme mostra o **Gráfico 3**, a maioria dos respondentes (93,5%) reconhece de forma categórica a existência da variação estilística na língua espanhola. Apenas 6,5% se mantiveram neutros diante da afirmação do fenômeno e nenhum participante declarou discordar.

**Gráfico 3** – Reconhecimento da variação estilística

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

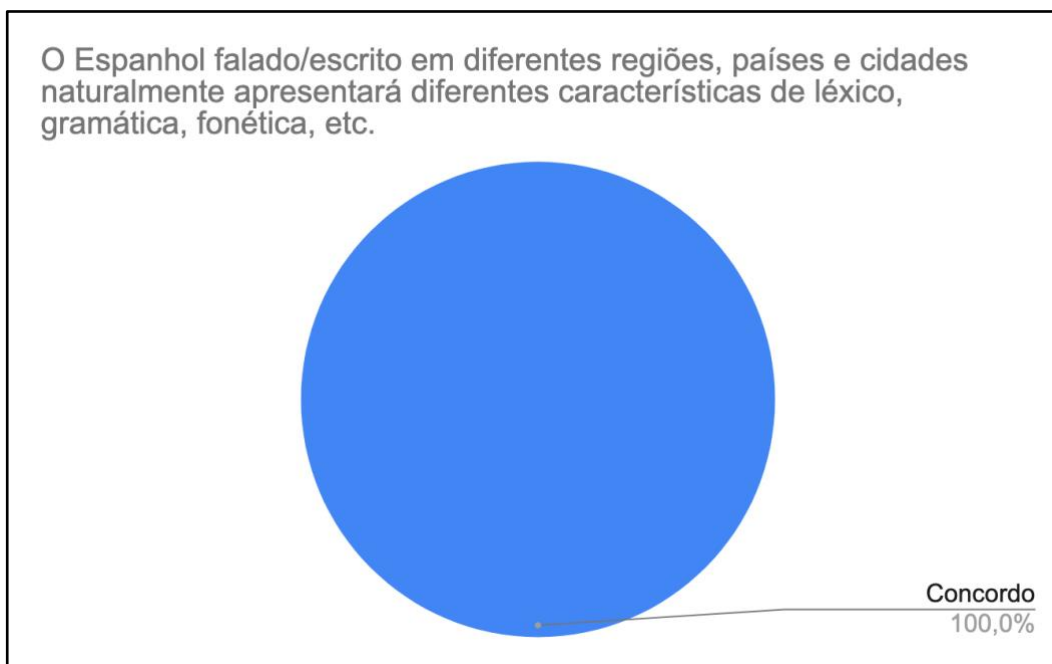
O **Gráfico 4** ilustra que, igualmente, na assertiva sobre a variação social 93,5% dos respondentes declararam concordar totalmente com seu teor. Contudo, nesta questão o restante dos participantes se dividiu entre a neutralidade (3,2%) e a discordância (3,2%).

**Gráfico 4** – Reconhecimento da variação social

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

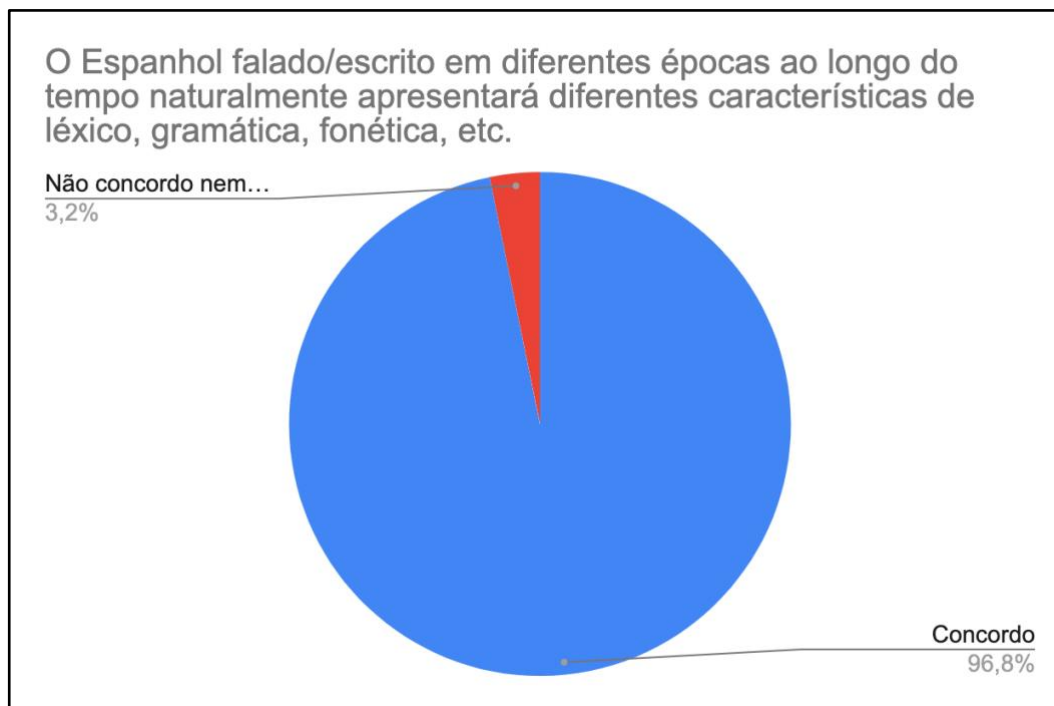
No tocante à variação geográfica, a resposta foi unânime, pois 100% dos respondentes concordaram com a assertiva que fez referência a essa classificação, como demonstra o **Gráfico 5**.

**Gráfico 5** – Reconhecimento da variação geográfica



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Na verificação da noção dos respondentes a respeito do fenômeno da mudança linguística, os resultados mostraram um valor quase absoluto, com 30 alunos (96,8%) que concordam totalmente que haja mudança linguística no espanhol. Apenas uma participante (3,2%) declarou sua percepção como neutra em relação à assertiva e nenhum discordou da informação, como ilustra o **Gráfico 6**.

**Gráfico 6** – Reconhecimento da mudança linguística

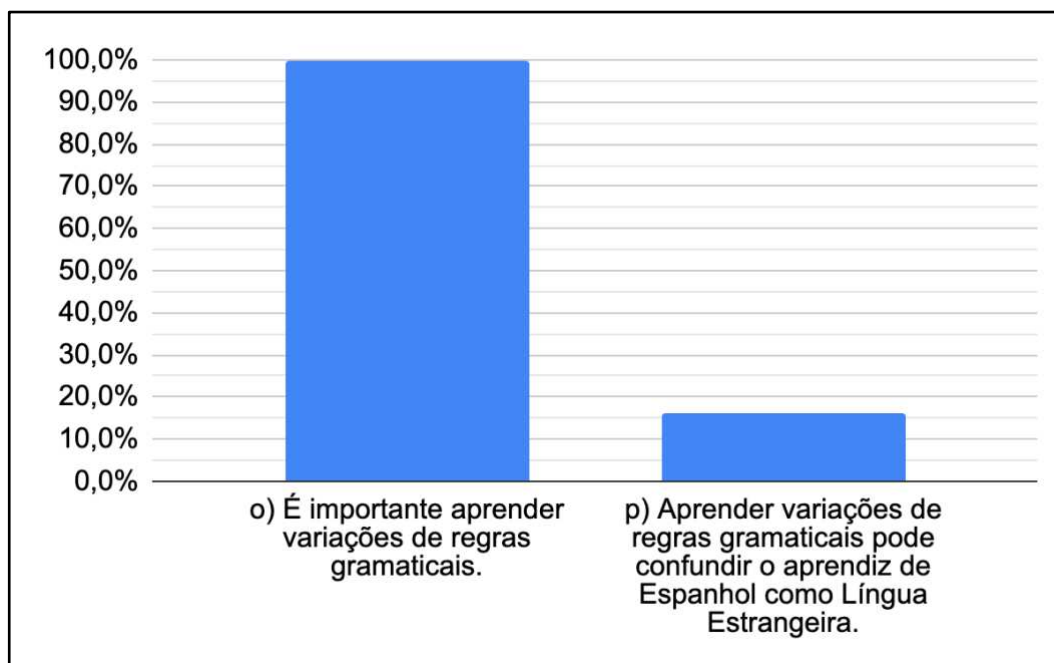
**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

As porcentagens das respostas sobre variação e mudança linguística não oscilaram muito de uma assertiva para outra. Além disso, a taxa de respondentes que declararam neutralidade ou discordância nas assertivas sobre variação estilística e social e sobre mudança linguística foi bastante baixa. Não obstante, a proeminência da percepção da variação geográfica em comparação com as demais classificações esteve presente em outra questão do formulário e em dados gerados nos demais instrumentos, o que é um indício não somente de que a variação geográfica esteja mais presente no imaginário dos alunos de Letras Espanhol, mas também de que ela seja mais contemplada do que as outras classificações no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nas assertivas o) e p), a intenção foi de levantar crenças a respeito da abordagem, no ensino de língua, da variação que se manifesta especificamente em nível gramatical. O **Gráfico 7** mostra que a totalidade dos participantes (100%, 31 alunos) indicou ser importante aprender variações de regras gramaticais, e 15% dos respondentes (5 alunos) acreditam que aprender variações de regras gramaticais pode confundir o aprendiz de espanhol. Os dados sinalizam uma plena valorização do estudo da variação na abordagem gramatical entre os alunos. Também inferi que a maioria dos estudantes julga ser possível o tratamento de questões gramaticais em

uma abordagem da variação linguística sem que isso implique a formação de noções confusas por parte dos alunos de espanhol.

**Gráfico 7** – Assertivas o) e p): Regras gramaticais e variação



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Em uma questão complementar de resposta aberta, o participante P20 colocou em xeque o conceito de "erro" e ressaltou o enorme valor cultural das variantes linguísticas: "As variações que incluem os chamados erroneamente de erros fazem parte da nossa riqueza cultural" (Formulário inicial). A resposta de P20 condiz com a ideia de Antunes (2003b), de que a visão conservadora relaciona inadequadamente a variação a uma percepção de degradação da língua. Também se alinha à afirmação de Silva-Corvalán (1989, p. 12, tradução minha), de que o ato de classificar como incorreto um enunciado associado a variedade(s) de menor prestígio não corresponde a um "juízo linguístico objetivo e real".

Na Questão 1 da entrevista, tive a intenção de saber se os alunos buscam vivências de contato com a língua espanhola fora das atividades regulares do curso, quais são os recursos mais buscados por eles para estabelecer esse contato e verificar se, de maneira indireta, crenças e atitudes sobre a variação seriam reveladas nos comentários e justificativas de suas respostas.

De acordo com as respostas oferecidas pelos participantes, todos eles buscam estabelecer contato com o idioma fora das atividades curriculares. Escutar

músicas em espanhol foi um recurso apontado por todos os nove entrevistados. O segundo recurso mais apontado foi interagir com hispanofalantes, mencionado por quatro participantes.

Realizar leitura, assistir a filmes ou séries e assistir a vídeos na plataforma Youtube foram citados, cada um por três entrevistados. Usar aplicativos de aprendizagem de línguas foi um meio de contato mencionado por duas alunas. Outros recursos foram citados de forma pontual, por apenas um entrevistado cada: assistir a documentários, assistir a videocliques, realizar curso de língua, estabelecer contato com os professores e acessar a rede social Instagram. Chama a atenção o volume de recursos audiovisuais, muitos deles disponíveis em meio digital.

Em duas entrevistas, com P19 e com P33, a diversidade geográfica foi apontada como um aspecto que as alunas observam em suas vivências. P19 contou que tenta estar em contato com variedades diversas do espanhol. P33 comentou que as aulas da graduação não contemplam diversidade de variedades geográficas do espanhol de forma satisfatória, em sua opinião, e ilustrou seus comentários contando sobre como identificou um fenômeno linguístico característico da variedade rioplatense observando a fala de um argentino em vídeos que assiste.

P19 - Ah, eu gosto bastante de ouvir músicas, tenho uma playlist de músicas, que eu diversifico, tenho vários cantores do México, da Espanha, Colômbia, Peru, bem diversificado (Entrevista com P19).

P33 - Olha, eu prefiro escutar músicas. Porque a música em si, ela não é uma música geral, ela também tem um pouco de interferência do regionalismo [...]. Porque, assim, dentro do ambiente universitário a gente não tem muito disso, sabe? Eu não consigo ver essa questão do regionalismo ainda tão aprofundada, então eu procuro ver em outros meios. Que nem, eu vejo vídeo de um *youtuber* que ele está fazendo um percurso aqui na América Latina, que ele é argentino e ele está indo para o Alasca, então eu escuto muito o "ch..." [produz o som de fricativa pós-alveolar surda [ʃ]], o sonzinho, né? Então a gente começa a perceber as variantes dos idiomas (Entrevista com P33).

Um dos entrevistados, P26, relatou que, do contato com o espanhol por meio dos recursos utilizados, surgem dúvidas e que, ao buscar esclarecer tais dúvidas, empenha-se em articular o conhecimento produzido com outros aprendizados anteriores. Afirmou pretender entender a gramática e imaginar outros contextos nos quais um elemento aprendido pode ser usado. Essa articulação de aprendizados

mostra uma movimentação propícia ao exercício da adequação linguística e a uma maior consciência da variação estilística:

E aí nisso, às vezes, acarreta de eu ver uma palavra que eu não conheço, uma expressão que é usada ali que eu nunca vi antes. [...] Aí às vezes eu vou tirar uma dúvida de uma coisinha, **quando eu vi eu já tô tentando entender como funciona aquilo dentro da gramática, nos contextos**. (Entrevista com P26, grifo meu).

Dessa forma, constatei que apareceram, nas respostas à Questão 1, poucas menções à percepção dos alunos sobre a variação linguística do espanhol, devido ao fato de a questão não ter requisitado diretamente a menção a tal aspecto. Ainda assim, pude notar que houve, também nesse momento, predominância da variação do tipo geográfica nas observações dos entrevistados. Além disso, as respostas foram úteis no sentido de oferecer informação sobre os hábitos e vivências dos possíveis participantes do minicurso, e foi oportuno retomar nos encontros presenciais os recursos e mídias usados por eles com a finalidade de ilustrar mecanismos de variação e, particularmente, de adequação linguística.

Em outra questão da entrevista, que abordou a influência de experiências do português sobre a percepção da variação do espanhol, a variação de tipo geográfica figurou de forma destacada nas explicações de cinco participantes (P4, P19, P25, P26, P32 e P33). Enquanto P33 se limitou a fazer comentários sobre a variação geográfica sem precisar o nível de análise, P4 e P32 abordaram mais especificamente a variação geográfica em nível lexical e P25 incluiu o nível fonético. P26 citou suas percepções sobre a variação geográfica em nível lexical, mas fez uma ressalva de que existem outros tipos de variação. P19 colocou em destaque seu desconhecimento a respeito de variedades populares ou vulgares, bem como de variedades geográficas, principalmente em nível lexical. Ela comenta que emprega com maior frequência o espanhol culto e o informal, o que sugere o reconhecimento de variação estilística, porém sem aprofundamento:

P4 - Tanto que no Brasil tem **vários estados** que as pessoas falam de maneira diferente. Uma coisa pode **significar...** tem vários **nomes**. (Entrevista com P4, grifo meu).

P19 - Eu acho que na questão... Eu uso mais o espanhol culto e o informal. Eu **nunca cheguei nessa área**, tipo assim, de ficar vendo as gírias, as formas de tratamento de, por exemplo, comunidades. Porque cada comunidade tem

o seu jeito de falar "menino", "menina". Como no português, que é o "piá". Essas **palavras. Eu nunca foquei muito nessa parte.** Acredito que eu devo tá pesquisando essas questões porque tem a variação **de local para local.** E é interessante tá descobrindo essas coisas. (Entrevista com P19, grifo meu).

P25 - Porque **cada país** vai ter as suas variações e muitas vezes ocorre o mesmo que no português. Determinadas **palavras**, num **lugar** têm um **significado** e determinadas palavras, em outros lugares têm outro significado. [...] Inclusive a escolha do **acento**, tudo, precisa ser um, porque não dá para mim começar uma frase com yo [pronuncia /y/ como consoante africada pós-alveolar surda [j]] e terminar com yo [pronuncia /y/ como aproximante palatal sonora [j]], depois passar para yo [pronuncia /y/ como consoante palatal fricativa sonora [j]] (Entrevista com P25, grifo meu).

P26 - Então no Brasil, ainda assim, a gente tem muitas variações linguísticas que a gente não tem noção que existem. Variações pra uma **palavra** que, às vezes, eu conheço e você não conhece. Então, se nós, dentro do nosso país, a gente já enfrenta essa barreira, esse desconhecido, a gente não sabe que existe, ali, mas existe, imagina na outra língua. [...] **E vai mais do que só uma região ou de um país.** Acho que envolve de tudo, né? Toda a parte externa, **desde a classe social, do gênero, idade**, acho que tudo isso influencia, né? Então a gente sabe que a mesma linguagem que um **adolescente** tem não é a que o **adulto** vai ter. O que o adulto e uma **criança** têm no norte não é o mesmo do sul. O que um **homem** fala, às vezes a **mulher** não fala e vice-versa. [...] Eu acho que isso até deixa o aluno mais tranquilizado, porque "nossa, mas tem tantas **palavras** com o mesmo significado" ou "não, porque lá na **América** diz um jeito, na **Espanha** diz outro" (Entrevista com P26, grifo meu).

P32 - [...] eu tive contato com pessoas de outros **países**, argentinos, colombianos, e **palavras** que no Chile são faladas, em **outro lugar** têm outro **significado**, às vezes até um significado mais feio, que não pode falar, enfim. Então, com certeza, tendo presente que aqui, para nós, no Brasil, é diferente, **região, estado**, enfim (Entrevista com P32, grifo meu).

P33 - E isso é um processo natural, eu acredito que você vai observando conforme o tempo vai passando, conforme você tem contato mais com aquela determinada cultura ou determinado **espaço geográfico** e tal. Então essa seria a maneira que eu penso. Que nem, eu acho, que nem... meu tio saiu daqui do interior de Paraná, em **Londrina**, e foi morar em **Curitiba**. Hoje em dia a gente tem contato com ele. Faz 10 anos que ele mora lá. A gente já percebe uma diferença na maneira dele falar e tal (Entrevista com P33, grifo meu).

Ainda durante as entrevistas, quando os participantes foram questionados sobre a relevância, para sua atuação profissional almejada, de conhecer a variação do espanhol, a variação geográfica também esteve em relevo nos comentários e exemplos dos universitários. Cinco dos nove entrevistados (P2, P19, P24, P25, P26 e P32) mencionaram casos desse tipo, sendo que P24 e P32 se referiram à variação especificamente em nível fonético, P26 a mencionou em nível lexical e P2 fez referência tanto ao nível lexical quanto ao fonético:

P2 - Então, assim, você vai perceber essas variações desde as mudanças de **países** que a gente pega, os **acentos**, as **regiões** também, as **expressões** (Entrevista com P2, grifo meu).

P19 - [...] porque o castelhano não é limitado somente à Espanha, são **vários lugares**. [...] e aí vai que a gente só foca só na Espanha. Na Espanha é isso, é aquilo, o aluno vai lá para o Peru, Equador, pensando que é a mesma coisa, e no final é uma coisa **totalmente diferente** (Entrevista com P19, grifo meu).

P24 - Mesmo porque tem falantes não naturais que são **do mundo inteiro**, então é igual qualquer outra língua. A gente vai ter **sotaques**, vão ter **acentos** diversos [...] (Entrevista com P24, grifo meu).

P26 - Então algumas **palavras**, por exemplo, que pro pessoal da **Espanha** é super normal, você vai usar a mesma palavra na **América**, ela já tem sentido às vezes de conotação sexual. [...] E que elas podem transmitir coisas totalmente diferentes numa **região** para outra, de um **país** pro outro, de um **povo** pro outro, que está dentro da mesma **cidade**, mas às vezes tem outros significados (Entrevista com P26, grifo meu).

P32 - Então, dentro do próprio **Chile**, como eu já falei anteriormente, mas também é... o **ceceo espanhol**, o **yeísmo** da **Argentina**, tem que ser passado para o aluno [...] (Entrevista com P32, grifo meu).

Chamo a atenção, entre os trechos citados anteriormente, para a fala de P19, que negou tacitamente a representação do espanhol como uma língua monocêntrica, ao frisar que o castelhano não se restringe ao território espanhol.

Em questões a respeito do domínio da norma culta e da adequação de linguagem, os alunos citaram casos de variação geográfica, porém não com o mesmo destaque percebido nas questões mais amplas, sobre variação linguística em geral. Por se tratar de questões específicas sobre formas de aprimorar o domínio da norma culta e de moldar a linguagem segundo a situação de interação, os participantes fizeram mais menções a práticas de aprendizagem do que a casos concretos de variação do espanhol e, quando o fizeram, evocaram exemplos de tipologia diversificada.

P25, por exemplo, mencionou o uso de variantes para pronomes de tratamento de segunda pessoa, que perpassam tanto a variação geográfica quanto a estilística, já que se refere à adequação do registro e se configura por meio de diferentes paradigmas verbais e pronominais em cada zona geoletal da língua espanhola:

Isso também está relacionado com o país que você vai estar falando também, no caso a norma culta. Porque para alguns países o *usted* pode soar algo mais informal também e o *tú* muitas vezes eles não vão ver problema em *tutear*. Então se você usar o *tuteo* ou você usar o *usted*, muitas vezes não vai ter diferença. Ou, por exemplo, na Espanha o *vosotros* que você pode

estudar. Então também tem que saber com qual nação, muitas vezes, você vai falar também. Eu falo que engloba todos os conhecimentos para você poder usar a norma culta (Entrevista com P25).

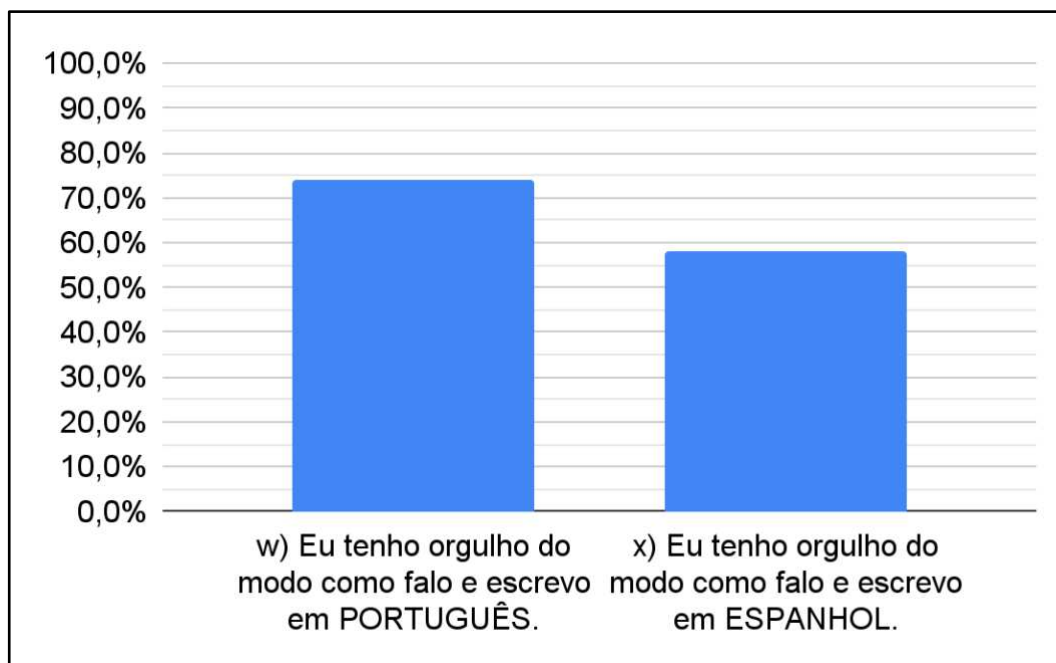
P4 afirma, ao distinguir norma-padrão e norma culta, acreditar que a variação ocorra, de fato, no registro informal combinado com a modalidade oral. Vislumbro em seu comentário uma provável crença de que existe uma variedade fundamental e legítima (nesse caso, a norma culta escrita), da qual as outras variedades divergem (nesse caso, as normas usadas em registro informal e na modalidade oral):

P24 - Talvez seja mais o que eu tava te falando, **a comunicação mais informal que realmente muda para poder falar**. Então eu entendo como se fosse expressar isso em palavras, escrever um e-mail, escrever um livro, um artigo. Escrita mesmo, de interpretação, igual a gente ler livro, sabe, artigos. Até as matérias de jornal também é um linguajar mais diferente. Para mim seria isso seria o culto. E o padrão seria o corriqueiro, cotidiano [...] (Entrevista com P24, grifo meu).

### 5.1.2 Comparação entre Vivências e Atitudes Linguísticas na LM e na LA

Nas assertivas w) e x), abordei o componente afetivo das atitudes linguísticas dos participantes com relação à forma como usam tanto sua LM quanto a LA que estudam e que estão preparando-se para poder lecionar. Constatei que a maioria dos participantes expressa um sentimento positivo enquanto usuário da LM e da LA, com uma porcentagem maior para a LM, o que é natural considerando o tempo muito maior de vivências e, provavelmente, também de vínculos identitários com a língua portuguesa. Conforme observamos no **Gráfico 8**, enquanto 74,1% dos respondentes (23 pessoas) afirmaram ter orgulho do modo como fala e escreve em português, 58% (18 pessoas) disse sentir-se orgulhoso(a) do modo como fala e escreve em espanhol.

**Gráfico 8** – Assertivas w) e x): Aspecto afetivo como usuário(a) de português e de espanhol



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Já nas entrevistas, buscamos verificar em que termos a visão que os alunos têm da variação linguística de sua LM pode influenciar a sua visão sobre a variação linguística da LA que estão aprendendo. Seis (P2, P4, P25, P26, P32 e P33) dos nove entrevistados afirmaram que sua percepção a respeito da variação em português influencia sua percepção sobre a língua espanhola. O aluno P24 negou que sua percepção no português influencie a do espanhol e as entrevistadas P17 e P19 não negaram nem confirmaram essa influência.

A resposta de P2, sobretudo com base nos exemplos mencionados pela participante, parece referir-se à transferência negativa<sup>33</sup> de elementos linguísticos do português para o espanhol, e não a um contraste específico do fenômeno variacional:

<sup>33</sup> De acordo com os pressupostos teóricos da Linguística Contrastiva, a transferência negativa (também chamada de interferência) caracteriza-se quando um conhecimento prévio promove sensação de desorientação ou induz ao engano na aprendizagem de algo novo. Isso ocorre dentro de um "processo de interpolação de aspectos de uma língua na estrutura de outra" (Durão, 2008, p. 3). A transferência positiva acontece quando, nesse processo de interpolação, o conhecimento de uma língua favorece a aprendizagem de outra língua. Os exemplos apresentados por P2 — falsos cognatos e deduções equivocadas do significado de expressões — referem-se a um prejuízo no uso da língua espanhola, causado pelos conhecimentos prévios no português, portanto, uma transferência negativa ou interferência.

Sim. Ou então, as discrepâncias também. Porque às vezes a gente pensa uma coisa e é outra completamente distinta. Por exemplo, os nossos **cognatos**. Ou então, mesmo as **expressões que você tem aqui, que vai ser muito parecida. E é alguma coisa diferente**, né? (Entrevista com P2, grifo meu).

P4 indicou que, ao contrastar as duas línguas, percebe muito mais casos de variação no português brasileiro do que no espanhol (mesmo sem delimitar nenhuma variedade geográfica hispânica).

P4 - No espanhol não, geralmente já é uma coisa mais direcionada. E no português não, já muda bastante.  
 Pesquisadora - Você acha que no português você percebe mais variação do que no espanhol?  
 P4 - Sim, eu percebo. Até pela diversidade de cultura, né, que a gente tem no nosso país. São 27 estados... 26 estados e uma federação. É bastante diferente. Varia bastante (Entrevista com P4).

Os demais participantes (P25, P26, P32 e P33), que confirmam a influência da visão da variação no português sobre a visão no espanhol, sinalizam que enxergar o fenômeno em LM contribui para o entendimento da variação em LA de forma mais natural, a enxergá-la como um fenômeno esperado em comunidades de falantes que são tão diversas.

A falta de reflexão a respeito do fenômeno da variação foi a explicação de P24 ao negar a influência da variação do português. Embora o participante reconheça que o fenômeno ocorra em ambos os idiomas, descreve um estado de desatenção e inconsciência dos seus usuários/aprendizes, que de tão habituados ao seu funcionamento, perdem a capacidade de percepção reflexiva sobre sua dinamicidade.

Não, não. Eu sei que a gente tem, no país tem muitas variações linguísticas. E aí isso vai acontecer com o espanhol no mundo todo então. **É indiferente** para mim. A questão é que **a gente nunca pára para pensar que existe variações, a gente está tão acostumado que a gente não pára para pensar** (Entrevista com P24, grifo meu).

Entre os que não confirmaram nem negaram a influência da observação em uma língua sobre a observação em outra língua, P17 deu a entender que a variação se dá de forma muito diferente nos dois idiomas e que percebe muito mais casos de variação no português, em comparação com o espanhol.

Por mais que o espanhol também tenha umas palavras parecidas, mas o português tem muita gíria e muitas abreviações. Por exemplo, "você" é o "vc", "porque" é "pq", então pode ser que uma pessoa que está aprendendo a língua espanhola, pode ser que ela tenha um pouco de dificuldade pra fazer essas comparações e abreviações também (Entrevista com P17).

A participante cita abreviações que são frequentes em interações mediadas pela internet, como aplicativos de mensagens e chats online. Essas abreviações também ocorrem no espanhol, mas nem sempre esse é um tema discutido ou contextualizado em aulas de língua. O relato da aluna reforça minha observação, de que os participantes possuem em seu imaginário uma noção muito mais ampla e clara dos fenômenos de variação geográfica do espanhol do que outros tipos de variação, como a estilística.

Há exemplos de trabalhos acadêmicos que buscam descrever a linguagem empregada nas interações virtuais, como o de Eres Fernández e Seemann (2009), que buscou verificar as abreviações de palavras e mudanças de ortografia realizadas por falantes de espanhol em chats virtuais. A pesquisa mencionada oferece reflexões sobre a conscientização dos alunos a respeito dos contextos que demandam o uso da "ortografia consagrada pela norma culta" e dos meios nos quais a ortografia toma novas configurações, como os meios eletrônicos (Eres Fernández e Seemann, 2009, p. 154).

Também há exemplos de materiais didáticos que buscam incorporar discussões sobre o tema, como o livro didático *El arte de leer español* (Picanço e Villalba, 2010), que propõe, por meio do texto *¿De qué m'estas hablando?*, uma reflexão sobre as características da linguagem empregada na internet e as mudanças que a internet trouxe para a comunicação interpessoal. A atividade proposta a partir do texto faz parte de uma unidade didática que trata da história e da variação da língua espanhola. Levar para a sala de aula de espanhol propostas como essas auxilia os alunos a conhecerem melhor a realidade linguística do idioma que estão aprendendo e a terem mais conhecimento sobre os valores sociais atribuídos à linguagem da internet.

Considerando as crenças expressas por P4 e por P17, de perceberem mais os fenômenos de variação no português do que no espanhol, levanto a hipótese de que — embora seja natural que a variação seja menos percebida em uma LA, devido ao fato de o aluno, falante não nativo, ter bem menos tempo de vivência e de estudo

formal no idioma que está aprendendo — tal disparidade de percepção também seja fomentada pelo fato de se reproduzir a ideologia da norma-padrão sem nem sequer apresentar, no ensino formal, marcas linguísticas de normas que fogem ao padrão, como a linguagem da internet e das redes sociais, a linguagem de comunidades periféricas e marginalizadas, a linguagem juvenil, entre tantas outras.

Com isso, os alunos de espanhol como LA acabam formando crenças e atitudes a respeito da língua, que estão baseadas em uma realidade linguística que lhes foi escamoteada, algo que a Pedagogia da Variação Linguística busca combater no ensino de português como LM. Nesta tese, defendo que tal postura seja estendida em alguma medida ao ensino de espanhol como LA, uma vez que possibilita maior consciência sociolinguística dos alunos em suas relações com ambos os idiomas.

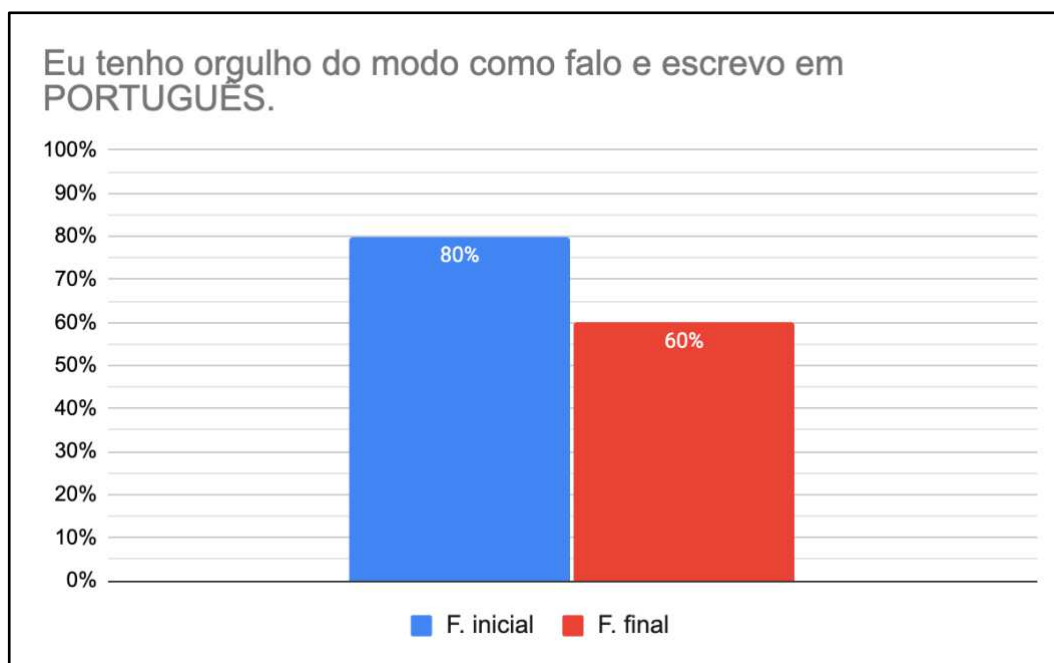
Uma última constatação a respeito da relação entre LM e LA diz respeito a quatro entrevistados (P2, P4, P19 e P33) que tiveram dificuldade de compreender o sentido de uma pergunta, mesmo após explicações e exemplificações complementares oferecidas por mim. Foi necessário, nas explicações complementares a P2, P19 e P33, esclarecer que a pergunta não tratava de questões de transferência negativa, no âmbito da Linguística Contrastiva, mas sim de variação linguística, no âmbito da Sociolinguística, pois as três participantes haviam feito, erroneamente, tal associação. Nesse sentido, compreendo o risco da interferência da LM sobre a LA enquanto uma preocupação considerável para os alunos de Letras, tendo em vista que se trata de línguas próximas, seja na origem latina, seja no contato geográfico que se dá tanto na Europa quanto na América.

Propus, para o minicurso, estabelecer um contraste entre essas duas línguas próximas, porém não no sentido de identificar possíveis transferências negativas no processo de aprendizagem. Esclareço que, no âmbito da pesquisa aqui empreendida, o intuito de estabelecer contraste entre português e espanhol, no que diz respeito à variação linguística, é o de sensibilizar os alunos, levá-los a enxergar mecanismos linguísticos que se instauram nos fenômenos de variação, assim como os juízos de valor e as disputas de poder que orbitam tais fenômenos.

### **5.1.3 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Variação Linguística**

Ao comparar as respostas das cinco participantes que concluíram o minicurso, constatei que houve uma leve diminuição do sentimento de orgulho enquanto usuárias de sua LM. Como mostra o **Gráfico 9**, o percentual de alunas que se sentem orgulhosas pela forma como falam e escrevem em português caiu de 80% para 60%, uma oscilação de quatro para três pessoas em números absolutos. Ainda que seja uma alteração sutil, não havia sido previsto que, ao final do minicurso, a dimensão afetiva sofresse uma repercussão negativa. Levanto a possibilidade de que as discussões sobre norma e adequação linguística não tenham ficado suficientemente esclarecidas no minicurso, o que pode ter gerado em alguma graduanda sentimentos negativos na forma como ela se percebe usuária do português. Acrescento, por outro prisma, a chance de o minicurso ter provocado uma percepção de sentimentos pré-existentes, de insegurança, vergonha ou insatisfação, sobre o nível de proficiência da participante em relação ao português, ao ponto que deslindou relações de prestígio e estigma de normas e as implicações dessas dinâmicas para os usuários e aprendizes que ainda não dominam normas prestigiadas.

**Gráfico 9** – Alteração na assertiva w): Aspecto afetivo como usuário(a) de português



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Passando a uma comparação com os dados das entrevistas, voltei a questionar os discentes, no formulário final, se a sua percepção da variação linguística do português influencia a percepção da variação do espanhol e por quê. Houve uma

mudança, porém sutil, na quantidade de menções específicas sobre aspectos de variação geográfica. No momento das entrevistas, três participantes fizeram referência à variação geográfica em nível lexical, algo que foi percebido de forma reiterada em outras questões. Cada uma das duas participantes que fizeram menção à variação estilística e à social, o fez constatando que não percebia o uso de gírias e abreviações na língua espanhola, mas sim na língua portuguesa (P17), ou que sentia carência de conhecimento sobre diversidade de normas e de registros (P19).

Já no formulário final, após passarem pelo minicurso, somente duas participantes fizeram menção a aspectos específicos de variação geográfica em nível lexical e as demais não se referiram a nenhum tipo específico de variação. P17 e P19, ao final, já não expressaram sentir carência no conhecimento de questões de variação social e estilística, mas também não fizeram nenhuma menção de terem incorporado esses conteúdos específicos às suas percepções sobre variação.

P19, que anteriormente negou a influência da percepção da variação de LM sobre a LA devido a sua falta de conhecimento e reflexão, depois de passar pelo minicurso, confirmou de maneira tácita tal influência, e demonstrou também conhecimento da existência de diferentes perspectivas possíveis sobre a diversidade linguística:

[...] Se estamos acostumados a valorizar e respeitar a diversidade linguística em nossa língua materna, é mais provável que adotemos uma postura semelhante em relação à variação linguística em línguas estrangeiras. Por outro lado, se temos uma visão mais prescritiva ou negativa da variação em nossa língua materna, isso pode se refletir em nossa percepção da variação em línguas estrangeiras (Formulário final, P19).

Avalio essa pequena mudança como neutra, dada a baixa taxa de oscilação em números absolutos: de três participantes (75%) para duas (50%). Além disso, esclareço não vejo como um problema em si o fato de muitos alunos mencionarem casos de variação geográfica, posto que trata-se de conhecimento extremamente relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola. O que chama a atenção é a ausência ou presença inexpressiva de menções a outros tipos de variação e a outros níveis de análise, o que sugere que existem questões igualmente fundamentais à formação dos professores e que parecem não ocupar muito espaço em suas ideias e reflexões sobre a variedade do espanhol.

Outra mudança que considero como neutra, pelos mesmos motivos da mudança anteriormente relatada, foi que nas entrevistas duas participantes, P19 e P33, pareceram não ter compreendido bem a questão e iniciaram suas respostas falando sobre casos de interferências negativas do português no espanhol, sem abordar questões específicas de variação linguística. No formulário final, apenas P33 demonstrou tal confusão em sua resposta. Diferentemente da entrevista, na qual eu pude esclarecer do que, de fato, se tratava a questão, no formulário não tive essa possibilidade, por isso em nenhuma parte da resposta de P33 houve menção a nenhum fenômeno variacional, mas sim uma crítica à crença comum entre os estudantes brasileiros, de que estudar espanhol não requer muito esforço:

Sim, como foi respondido na primeira pergunta muita das vezes o falante de português acredita que o espanhol é fácil de aprender pois apresenta algumas estruturas parecidas com a do português, e acaba considerando que o espanhol é fácil de aprender por ter ou ser similar ao português (Formulário final, P33).

Uma mudança que considero positiva foi a de que, no formulário final, não constatei, em nenhuma resposta, fala que declarasse, nem mesmo que sugerisse, a crença de que no português existe mais variação do que no espanhol, ou a afirmação, por parte das participantes, de não perceberem muito a variação na língua espanhola. Nas entrevistas, duas participantes (P4 e P17) haviam expressado tal entendimento. Acredito que a revisão de tipos de variação e a análise desse fenômeno em textos orais e escritos no minicurso ajudou a trazer aos alunos a consciência da imensa diversidade de variedades que o espanhol apresenta.

## **5.2 NORMA LINGUÍSTICA**

A compreensão da norma linguística tem a função de orientar o aprendiz de LA na construção de modelos de referência para a interação verbal. Nesta subseção, examino as concepções dos participantes acerca dessas normas e suas percepções particulares sobre a norma culta e a norma-padrão. Trago informações sobre a relevância atribuída pelos graduandos ao papel das normas no ensino e aprendizagem de espanhol como LA e os desafios identificados por eles no domínio dessas convenções linguísticas. Além disso, observo se as ideologias que envolvem

a padronização linguística se refletem nas atitudes dos alunos. Esta seção auxilia no esclarecimento das perguntas de pesquisa: Quais crenças e atitudes os alunos de espanhol como LA manifestam a respeito das normas linguísticas do idioma espanhol? Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

### 5.2.1 Compreensão do Conceito de Norma Culta e Norma Padrão

Por meio de trabalhos como o de Pereira (2021), percebi que muitos alunos de graduação em Letras demonstram confusão nos conceitos que eles formam a respeito de normas linguísticas. Dessa forma, julguei ser válido verificar, nas entrevistas com o grupo restrito, quais ideias constituem o imaginário desses participantes a respeito dos conceitos de norma culta e de norma-padrão. Inicialmente, constatei que oito dos nove entrevistados afirmam que se trata de conceitos distintos, ou descreveram suas noções a respeito dos dois termos mencionando características diferentes. Somente uma participante (P33) afirmou crer que norma culta e norma-padrão são a mesma coisa. Outra aluna (P17) não apresentou nenhuma característica distintiva das duas normas em questão, apesar de afirmar crer que são conceitos diferentes. Passo à identificação dos aspectos mencionados para caracterizar a norma culta da língua.

Os traços mais usados para descrever a norma culta foram o alto grau de formalidade (P19, P25 e P32) e o atendimento a regras e a parâmetros de correção (P17, P26 e P33), mencionados, cada um, por três entrevistados:

P17 - As duas terem **regras**, mas ao mesmo tempo são uma diferente da outra (Entrevista com P17, grifo meu).

P19 - É um jeito **mais formal** de você tá se conversando com uma pessoa, principalmente, quando é um **cargo maior que você**, um doutor, um mestre, um advogado, um juiz, nessa questão. (Entrevista com P19, grifo meu)

P25 - Bom, norma culta eu penso por uma linguagem **mais formal**, no caso. [...] Que podemos dizer, que as pessoas dizem que **é educada**, no caso, para falar com uma **pessoa que você não conhece** (Entrevista com P25, grifo meu).

P26 - Ah, ser o **correto**, ali, é você **falar corretamente e escrever corretamente**, isso é algo como norma culta. (Entrevista com P26, grifo meu).

P32 - Olha, pensando assim rapidamente, sem pensar muito, eu diria que norma culta é uma forma **mais formal**, com uma redundância, de me comunicar com outra pessoa (Entrevista com P32, grifo meu).

P33 - Então a norma culta é a norma-padrão. É a norma que a gente tem que ap... que nem, é uma norma que tem **regra**, que tem que **seguir padrões** e tal. [...] **Regras gramaticais**. (Entrevista com P33, grifo meu).

A comunicação na modalidade escrita foi associada à norma culta em duas entrevistas (P2 e P24). Embora a norma culta não esteja restrita à modalidade escrita, ela está mais relacionada a eventos de letramento, nos quais a comunicação, mesmo quando pela oralidade, tem textos escritos como base ou como mediação. P2 coloca o desenvolvimento da norma culta atrelado à atividade da leitura: "Porque o vocabulário, ele é dinâmico e a leitura faz parte para desenvolver isso, né?" (Entrevista com P2). P24 associa a norma culta à ação de escrever e menciona exemplos de gêneros escritos nos quais a norma culta é usada:

Então eu entendo como se fosse expressar isso em palavras, **escrever** um **e-mail**, escrever um **livro**, um **artigo**. **Escrita mesmo**, de interpretação, igual a gente ler livro, sabe, **artigos**. Até as **matérias de jornal** também é um linguajar mais diferente. Para mim seria isso, seria o culto (Entrevista com P24, grifo meu).

Outro aspecto apontado em duas entrevistas foi o âmbito/esfera em que se dá a situação de interação (P2 e P32). P2 aponta em quais âmbitos a norma culta está presente: "[...] ela é mais colocada como um **ambiente mais técnico, mais acadêmico**" (Entrevista com P2, grifo meu). Por sua vez, P32 não cita nenhum âmbito específico, mas afirma que a norma culta é demandada em momentos e setores que se diferenciam dos âmbitos mais cotidianos: "[...] porque o culto é aquilo que você vai usar em **determinados momentos** que, talvez, **no dia a dia você não use**, em **determinados setores**" (Entrevista com P32, grifo meu).

Considerando até aqui as características que foram citadas de forma recorrente nas entrevistas, avalio que os participantes têm um sistema de crenças sobre a norma culta que condiz com a perspectiva da variação linguística, no âmbito dos estudos da Sociolinguística. Contudo, o conjunto de características que define a norma culta apareceu de forma fragmentada nas entrevistas, uma vez que, com exceção de P2, cada participante citou uma ou duas características, no máximo.

As alusões à formalidade, aos âmbitos específicos e ao atendimento às regras, encontram explicação na variação estilística, uma vez que os falantes empregam com mais frequência a norma culta em contextos comunicativos que implicam maior formalidade e maior grau de monitoramento. O monitoramento, por sua vez, passa pela preocupação do usuário em seguir as regras socialmente aceitas para o dado contexto. Contudo, constato que alguns alunos ainda se referem a esse atendimento a regras por meio da dicotomia "certo x errado", que não usa parâmetros linguísticos, mas sim juízos atribuídos a grupos de falantes com base em seu prestígio ou estigma social, conforme exposto no Capítulo 3, de Pressupostos Teóricos.

Outros aspectos apontados para descrever a norma culta, porém de maneira mais pontual, foram o elevado grau de prestígio (P2), de instrução (P2), de fluência (P4), de (inter)compreensão dos usuários desta norma (P4) e de vocabulário dinâmico (P2):

P2 - [...] Então, a norma culta, ela até te dá um certo **status de valorização**, assim, **intelectual**, digamos, né? Ela **não é tão acessível**. E depende da gente também o interesse para desenvolvê-la. Porque **o vocabulário, ele é dinâmico** [...] (Entrevista com P2, grifo meu).

P4 - [...] Porque a norma culta é você falar totalmente... ter a **habilidade, a competência** de conseguir falar o espanhol **fluentemente**, escrever, escutar, conseguir conversar com alguém em espanhol, poder **compreender** também a língua dele, que ele tá falando. Creio que é isso (Entrevista com P4, grifo meu).

A menção ao grau de instrução condiz com o estudo de Faraco (2008), para quem a norma culta se caracteriza por ser usada por falantes de nível médio ou alto de escolaridade, situados no pólo urbano, em situações relativamente monitoradas. Diversos autores tratam também do prestígio atribuído socialmente aos falantes da norma culta, por exemplo, Antunes (2003b). Já as outras características mencionadas pontualmente (elevado grau de fluência e de (inter)compreensão entre usuários e uso de vocabulário dinâmico), considero que não sejam exclusivas da norma culta.

Normas populares também apresentam uso dinâmico do vocabulário e seus usuários podem se comunicar de forma tão fluente quanto os da norma culta, desde que conheçam amplamente os elementos linguísticos apropriados à norma que estiverem empregando. O nível de compreensibilidade e eficiência em uma interação também pode ser alto no uso de outras normas. Como afirma Antunes (2003b), o objetivo de alcançar a eficiência comunicativa é que determina qual norma será mais

conveniente em cada situação, o que coloca a norma não como um fim, mas como uma ferramenta para uma interação linguística eficaz.

Relativamente à norma-padrão, um dos participantes (P26) não soube descrever a norma padrão e, entre os oito entrevistados que o fizeram, suas respostas foram mais curtas e mais variadas. O único aspecto que se repetiu, em três respostas, foi a noção de correção ou de atendimento a regras (P4, P17 e P33). As respostas de P17 e de P33 foram as mesmas a respeito da norma culta. P17, embora tenha afirmado que os conceitos são diferentes, não apresentou nenhuma característica de distinção entre eles, pois afirma não se lembrar de ter estudado sobre o tema, nem na educação básica nem na graduação: "Pode ser que algum professor não passou realmente essa informação. Ela atribuiu o atendimento a regras a ambos os conceitos" (Entrevista com P17). P33 afirmou que norma culta e norma-padrão são a mesma coisa, por isso, a menção feita pela participante às regras gramaticais faz referência também à norma-padrão.

Na resposta de P4, porém, há elementos novos na descrição da norma-padrão. A aluna inicia sua resposta afirmando que a norma-padrão é o básico, porém não fica claro ao que a aluna se refere com tal afirmação. Mais adiante, menciona vários exemplos de usos do português, que considera serem corretos, para caracterizar a norma-padrão. Também citou o uso de tempos verbais e de pronomes que, de acordo com ela, são muito pouco frequentes na "prática", termo que deduzo referir-se à linguagem cotidiana, retratando a norma-padrão como um uso especial. Ao opor a norma-padrão ao uso de "a gente", considerado por P4 como diferente e gírio, a participante associa a norma-padrão à noção de normalidade, do que não é diferente nem disruptivo, ainda que usado com pouca frequência:

P4 - E o padrão é o **básico** que a gente tem. Por exemplo, assim, no português. A gente fala... Se você for **falar corretamente**: "nós vamos". Tem gente que fala "nós vai". Não é? Essas coisas.  
 Pesquisadora - Aí, só para entender, se a gente for, por exemplo, fazer uma oposição dessa que você falou, de: "Nós vamos - nós vai". Qual dessas que você acha que seria uma expressão da norma-padrão?  
 P4 - "Nós vamos". Igual, no português a gente tem o verbo, você tem Pretérito Mais que Perfeito, Futuro do Subjuntivo [...]. Só que nós não usamos na prática. **É muito difícil eu usar**. [...] Tanto que você usar os pronomes, essas coisas todas, às vezes a gente não usa... **Nós não usamos corretamente**. "A gente", né? Nós não usamos corretamente.  
 Pesquisadora - Nessa outra posição que você colocou, por exemplo, o "nós vamos" é a norma-padrão? E o "a gente" está fora da norma-padrão?  
 P4 - Sim. "A gente" **é diferente**. **Seria uma gíria**. Eu entendi dessa maneira (Entrevista com P4, grifo meu).

As noções de P4, P17 e P33 estão mais atreladas à dimensão normativa da norma, de uma sistematização que é usada como referência de "bom uso", ainda que seja pouco usada. Trago a resposta de P32, que se aproxima um pouco dessa visão, uma vez que retrata a norma-padrão como algo que representa pouca variação e mudança, não é o "diferente", é o que "permanece". A participante reconhece algum grau de variação geográfica em nível lexical na norma-padrão, porém a retrata com uma "estrutura" mais fixa, em oposição à norma culta, retratada como mais sujeita à variação estilística:

P32 - E o padrão é aquilo que vai mudar, por exemplo, dentro do país, **vai mudar a forma de falar isso aqui e a forma de falar essa palavra lá**, mas o padrão daquela... Eu digo **padrão como norma**... da língua, **vai permanecer**. [...] A norma culta para mim é diferente, porque o culto é aquilo que você vai usar em determinados momentos que, talvez, no dia a dia você não use, em determinados setores, penso que é isso. Pesquisadora - E o padrão você falou que tem mais a ver com... P32 - **Estrutura** (Entrevista com P32, grifo meu).

P2 afirmou que a norma-padrão tem como função a compreensibilidade: "[...] ela é adotada para você fazer-se entender" (Entrevista com P2). Portanto, essas cinco participantes (P2, P4, P17, P32 e P33) expressam características que condizem com a noção de norma-padrão amparada na Sociolinguística, porém nenhuma delas demonstrou ter consciência de que se trata de um construto, de algo que é forjado artificialmente.

Os participantes P19 e P25 apresentaram como atributos da norma-padrão, respectivamente, o uso mais frequente dentro de um grupo de falantes e a representação enquanto fala típica de um país ou região:

P19 - O padrão é o que [...] tem mais **frequência de uso** (Entrevista com P19, grifo meu)

P25 - [...] norma-padrão vem algo mais de **como as pessoas falam**, algo padrão. Ah, em **determinada região fala-se desse jeito**, em **determinado país os falantes utilizam esse tipo de linguagem**. Por exemplo, o modo de falar do paulista é esse, dentro da região do estado de São Paulo é essa, ou do Paraná é essa, então isso eu entendo por norma-padrão (Entrevista com P25, grifo meu).

As visões desses dois alunos se aproximam da dimensão de norma normal, a que caracteriza a fala de um grupo, um conjunto de usos linguísticos reconhecidos como adequados pelos integrantes desse grupo.

Além da menção à alta frequência de uso, P19 caracteriza a norma-padrão como se ela fosse uma variedade mais comum (pode ser empregada em uma ampla gama de contextos) e cotidiana da língua (algo como a norma urbana comum do português, por exemplo), uma noção que também aparece na resposta de P24:

P19 - O padrão é o que pode ser usado, pode ser usado **a qualquer momento**, que tem **mais frequência de uso**. [...] é algo mais usado **num ambiente familiar, na rua**. (Entrevista com P19, grifo meu)

P24 - E o padrão seria o **corriqueiro, cotidiano** [...] (Entrevista com P24, grifo meu).

Considero que a concepção desses três participantes (P19, P24 e P25) a respeito da norma-padrão é equivocada tendo como base os preceitos da Sociolinguística. Ao analisar o conjunto das respostas sobre norma-padrão, verifico que as noções são bastante diversas de participante para participante, passando: pelo reconhecimento de algum atributo condizente com sua dimensão normativa, mas de forma isolada; pela ignorância de suas características ou de sua diferenciação em relação à norma culta; por confundi-la enquanto sinônimo de variedade (como se estivesse atrelada à dimensão de norma normal), ou por caracterizá-la como uma variedade de uso mais cotidiano e corriqueiro.

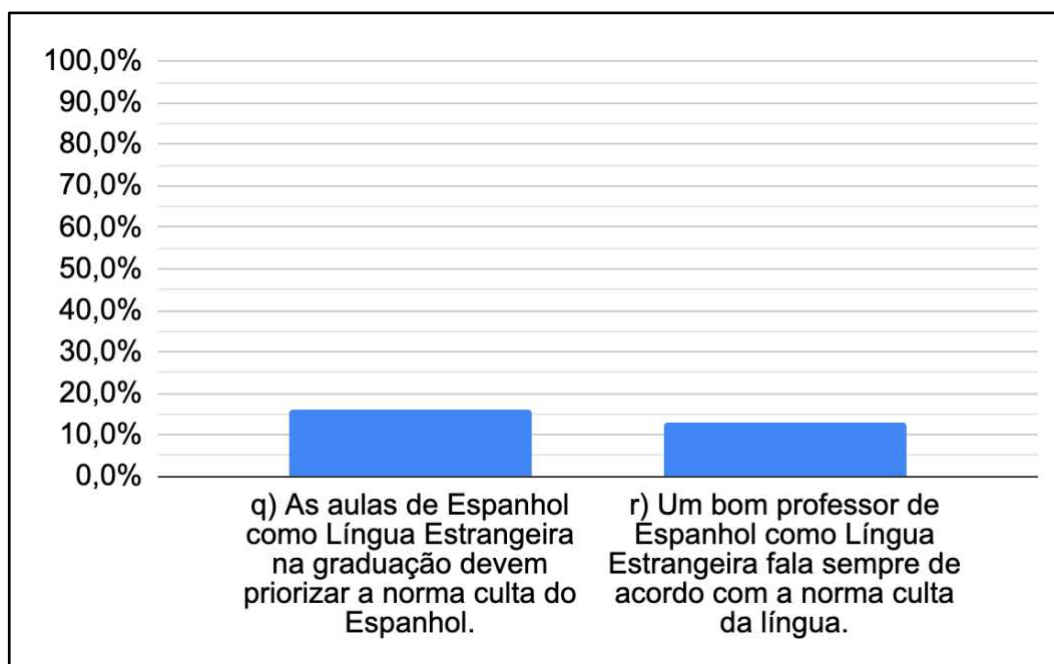
Dessa forma, mantive a motivação anterior, de contemplar discussões sobre norma culta e norma-padrão no minicurso, no sentido de esclarecer a distinção entre os dois termos e levar reflexões a respeito das implicações dos conflitos de normas para o ensino de espanhol para falantes de português no contexto educacional brasileiro.

### 5.2.2 (Des)Valorização da Norma Culta e da Norma do Padrão

No formulário inicial, tive a intenção de verificar qual o nível de prestígio atribuído à norma culta no processo de ensino e aprendizagem de espanhol entre os respondentes. Conforme o **Gráfico 10**, uma quantidade baixa de alunos (16,1%, 5

peças) afirma que a norma culta deve ser priorizada nas aulas de espanhol da graduação. Uma quantidade ainda menor (12,9%, 4 alunos) colocou o uso irrestrito da norma culta como indicativo de qualidade de um(a) professor(a) de espanhol. O prestígio da norma culta por parte dos alunos, no que se refere a essa parte do formulário, parece não ser disseminado ao ponto de dar à norma culta lugar de ou de exclusividade e nem mesmo de prioridade nas práticas acadêmicas.

**Gráfico 10** – Assertivas q) e r): Papel da norma culta na aprendizagem de espanhol



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Por meio da Questão 19, de resposta aberta, quis averiguar o nível de importância que os participantes atribuem às normas cultas e às não cultas, assim como entender quais os fatores que influenciam no entendimento desses participantes a respeito do tema. Duas respostas não atribuíram nenhum grau de importância e não apresentaram informações claras a respeito do que foi questionado. Ademais, um dos participantes (P15) optou por não responder a essa questão.

Identifiquei outras três respostas (9,6%) que não qualificaram, de forma explícita, o grau de importância que atribuem ao domínio das normas cultas e populares. Não obstante, como as três respostas expressam o dever ou necessidade de se conhecer ou estudar as normas, julgo que de forma implícita esses participantes atribuem grau moderado ou alto de importância ao domínio das normas, tanto cultas quanto populares, como observamos nos trechos das respostas: "Penso que ambas

são necessárias [...]" (Formulário inicial, P28) e "[...] é necessário que as duas sejam estudadas" (Formulário inicial, P29).

Outra participante, P9, implicitamente, atribuiu maior importância à aprendizagem de normas populares:

Atribuo que ambos devem ser explorados, mas a língua espanhola em normas populares deve ser mais explorada, normas cultas são aprendidas várias vezes através da linguagem popular, praticando leitura (Formulário inicial, P9).

Embora sua justificativa não esteja muito clara, a aluna atrela a prática de leitura à aprendizagem das normas cultas. Essa visão parece corresponder a uma tendência, tanto de falantes quanto de alunos de língua, a crer que a norma culta se dê exclusivamente na modalidade escrita. Embora a norma culta seja de fato muito exigida em interações linguísticas na escrita e em eventos de letramento (apoiados em textos escritos), ela não se limita a tal modalidade, podendo ocorrer em eventos de oralidade e manifestando características particulares quando usada em tal modalidade. Deduzo que o termo "linguagem popular" foi usado de forma equivocada, por falta de atenção, na resposta de P9, uma vez que a afirmação soe contraditória.

Todas as demais 25 respostas qualificaram expressamente o grau de importância que atribuem ao domínio de normas cultas e populares. A estudante P1 ofereceu uma qualificação mais neutra em sua resposta: "Parcialmente importantes pois elas podem ser adequadas ou inadequadas para o contexto (Formulário inicial, P1). Ficou evidente que a neutralidade veio de uma intenção de atrelar o domínio das normas cultas e populares à habilidade de adequação de cada norma ao contexto de comunicação, uma preocupação que esteve presente também em outras respostas. Outros três participantes (9,6%) atribuíram graus de importância maiores ao domínio das normas cultas, em comparação com as normas populares, conforme ilustra a resposta de P13: "A norma culta é a mais importante [...] porém creio que um bom professor deve se adaptar aos propósitos do seu aluno" (Formulário inicial).

Constatedei, então, que a maioria dos participantes (21 pessoas, 67,7%) atribuiu de forma explícita graus de importância que vão de alto a absoluto, tanto em relação às normas cultas quanto em relação às populares, como demonstram os trechos de respostas no **Quadro 6**:

P2	"Elevado grau de importância. [...]"	P18	"Acredito que é de extrema importância [...]"
P3	[...] de suma importância [...]	P19	"É muito importante, [...]"
P4	É de extrema importância [...]	P21	"Grau máximo de importância, [...]"
P5	"Um grau alto. [...]"	P22	"Muito, [...]"
P6	"[...] tem muita relevância [...]"	P23	"Alto grau. [...]"
P7	"Muito importante."	P24	"Grande importância, [...]"
P8	"De extrema importância! [...]"	P25	"É de grande importância, [...]"
P10	"Alto grau [...]"	P26	"[...] ambas são importantes [...]"
P12	"Acredito que seja muito importante [...]"	P27	"Ambas são importantes [...]"
P14	"elevado"	P30	"Tem grande importância [...]"
P16	"Muito importante. [...]"		

**Quadro 6** – Grau de importância atribuído ao domínio de normas cultas e populares

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Busquei identificar os tópicos mais apontados pelos participantes na explicação de suas respostas, para levantar possíveis tendências. Considerei, para esta análise, as 26 respostas que apresentaram justificativas ou comentários para explicar o grau de importância atribuído ao domínio das normas.

A possibilidade de ampliar ou aprofundar o conhecimento a respeito do espanhol foi mencionada por 14 participantes (45%). Cito, como exemplos, as respostas a seguir: P10 - "Alto grau, pois a partir desse conhecimento **torna-se mais realista** como os falantes da língua se comunicam"; P25 - "pois saber essa variação entre norma culta e popular ajuda a ganhar um léxico maior e um maior domínio do idioma" (Formulário inicial, grifo meu). Chama a atenção a resposta de P10, que afirmou que o domínio das normas cultas e populares proporciona uma visão mais realista da língua. Isso vai ao encontro de uma das premissas da Pedagogia da Variação Linguística (Faraco, 2008), de não escamotear a realidade da língua que se estuda.

Entre esses 14 respondentes, que sinalizaram a ampliação de conhecimentos em sua justificativa, três mencionaram conteúdos ou temas específicos que podem ser aprendidos ou aprofundados por meio do domínio das normas cultas e populares. Um participante mencionou a ampliação do léxico e outros dois mencionaram o conhecimento de aspectos culturais das comunidades falantes de espanhol.

Em dez respostas (32,2%), identifiquei como justificativa a necessidade de saber adequar a linguagem a diferentes situações de comunicação, como no exemplo: "Acredito que dominar a norma culta e a popular é de suma importância, assim posso estar letrado desde escrever um artigo em língua castelhana ou ter uma conversa em um bar ou em um chat na internet com um nativo" (Formulário inicial, P3). Ainda que a nomenclatura "variação estilística" ou "variação diafásica" não tenha sido citada de forma explícita, seu conceito permeia as respostas de 32,2% dos participantes nessa questão.

Outro aspecto que figurou entre os mais apontados na justificativa foi a atuação profissional. Sete participantes (22,5%) apontaram a necessidade de dominar normas cultas e populares com a finalidade de estarem mais bem preparados para a docência. Um deles mencionou também a preparação para atuar com a tradução. Apresento, como exemplo, o trecho da resposta de P4: "É de extrema importância já que estamos sendo preparados para sermos professores de espanhol, mesmo que alguns não vá atuar diretamente na área, mas ter domínio é fundamental" (Formulário inicial).

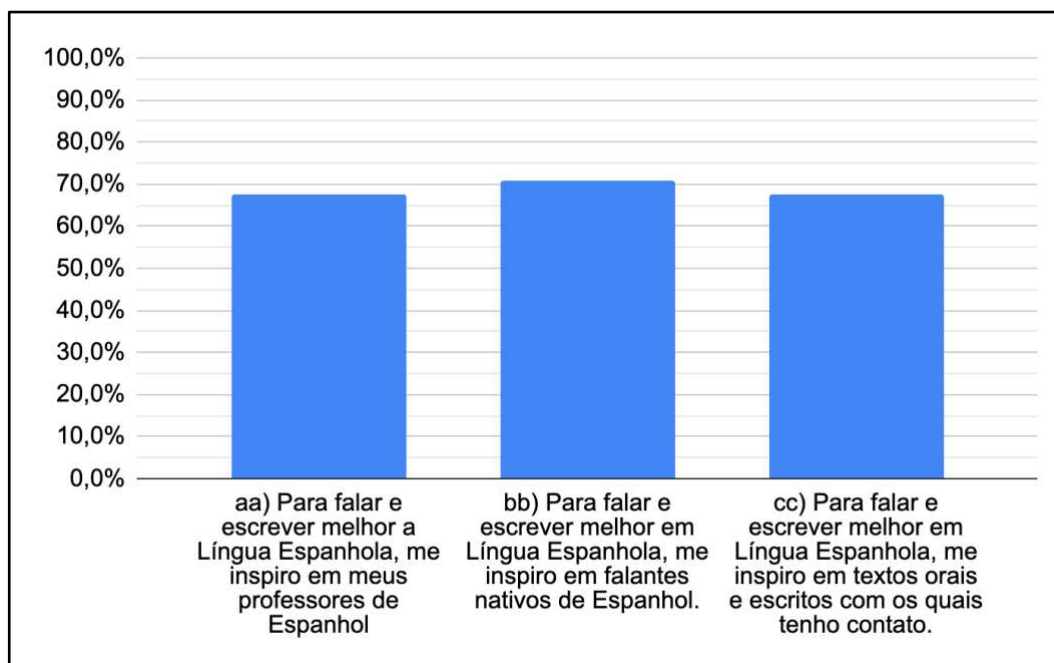
A variação geográfica também foi um tópico recorrente nas respostas a essa questão. Três alunos fizeram comentários sobre esse tipo de variação. P6, por exemplo, ressalta a dimensão geográfica das normas cultas e populares e seu impacto na comunicação: "Através do curso e dos colegas do curso percebi variações em diferentes regiões e países na norma culta e na norma popular e tem muita relevância para comunicação a sua volta." (Formulário inicial).

### 5.2.3 Ideologia do Padrão

Por meio das assertivas aa), bb) e cc) pretendi levantar tipos de vivências em espanhol que os alunos têm como referência de qualidade de uso desse idioma. Conforme ilustra o **Gráfico 11**, os percentuais estiveram bastante equilibrados entre as três assertivas. Enquanto os professores de espanhol e os textos orais e escritos foram marcados, cada um, por 67% dos participantes (21 pessoas cada), a opção por inspirar-se em falantes nativos esteve ligeiramente acima, sinalizada por 70,9% dos participantes (22 pessoas). Nesta parte do formulário, o falante nativo recebeu dos

participantes tanto prestígio quanto outras fontes de vivência de linguagem em espanhol como referência para falar e escrever bem.

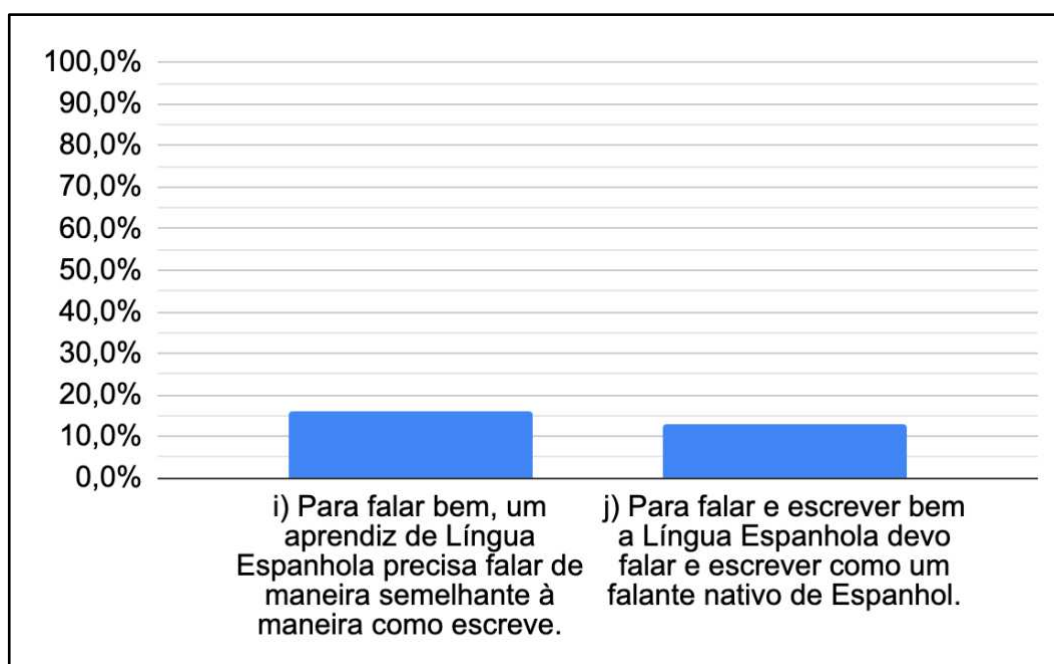
**Gráfico 11** – Assertivas aa), bb) e cc): Vivência linguística e referência de qualidade



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Conforme ilustra o **Gráfico 12**, cinco participantes (16%) marcaram como verdadeira a afirmação de que para falar bem, um aprendiz de língua espanhola precisa falar de maneira semelhante à maneira como escreve. Ainda, quatro respondentes (12,9%) afirmaram crer que, para falar e escrever bem a língua espanhola, devem falar e escrever como um falante nativo de espanhol. Esses dados mostram que a referência de qualidade para os alunos está atribuída à modalidade escrita e ao falante nativo em baixa medida entre o grupo amplo de participantes.

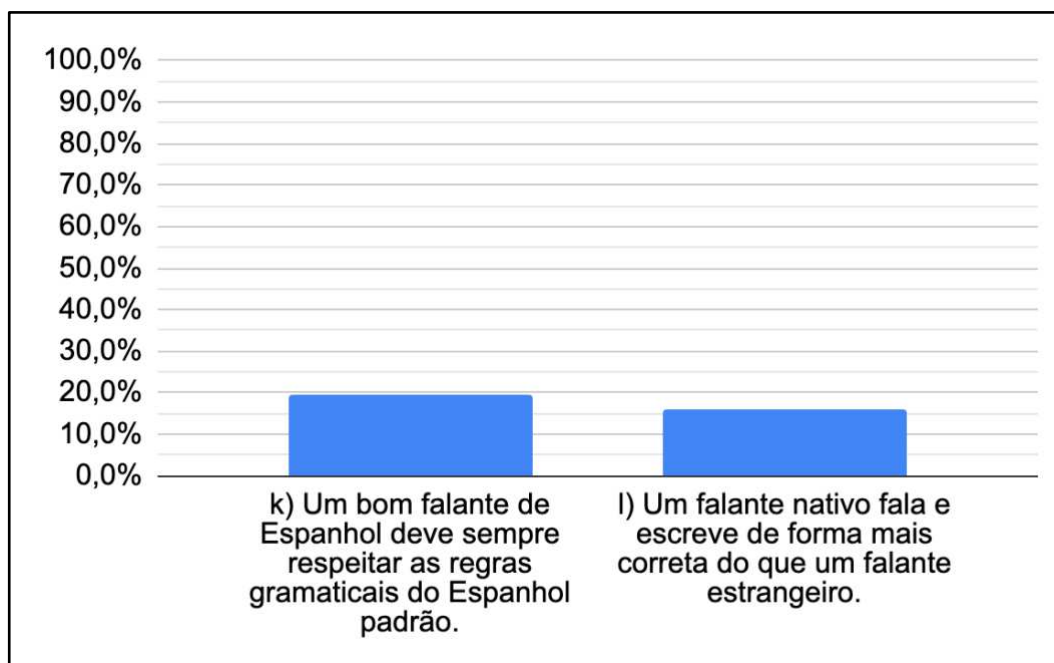
**Gráfico 12** – Assertivas (i) e (j): Prestígio de modalidades e do falante nativo de espanhol



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Ainda sobre as referências de qualidade adotadas pelos alunos de espanhol, busquei observar, nas assertivas k) e l), a relação que estabelecem entre qualidade e regras padronizadas, assim como entre correção e natividade. Como podemos observar no **Gráfico 13**, seis alunos (19,3%) acreditam que um bom falante de espanhol deve sempre respeitar as regras gramaticais do espanhol padrão. Isso indica que, embora a ideologia do espanhol padrão possa estar presente no imaginário dos participantes, ela não se faz tão expressiva como referência de qualidade no que diz respeito ao atendimento rigoroso às suas regras.

Constatei, ainda, que a parcela de respondentes que associa correção e natividade é baixa, uma vez que somente 16% (cinco pessoas) concordou com a afirmação de que um falante nativo fala e escreve de forma mais correta do que um falante estrangeiro, uma proporção bem próxima à de alunos que marcaram a assertiva j), sobre o falante nativo como referência de qualidade.

**Gráfico 13** – Assertivas (k) e (l): Padrão e referências de qualidade

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Em uma questão opcional, de resposta aberta, um dos participantes, P21, esclareceu que, apesar de ter respondido em questão anterior que acha importante conhecer as regras e o léxico do idioma, coloca a comunicação como objetivo central: "[...] conhecer as regras é importante para escrever bem e quanto mais léxico, melhor você fala, mas não é o cerne da comunicação. Eu marquei, mas não estou 100% de acordo" (Formulário inicial).

Durante as entrevistas, alguns participantes mencionaram a interação com o falante nativo como uma forma de aprimorar habilidades e conhecimentos em língua espanhola e, em menor quantidade, como uma referência de correção ou inspiração. Destaco a seguir as falas dos entrevistados P2 e P24.

P2 menciona a colocação pronominal como um conteúdo relevante para se desenvolver a adequação da linguagem. A explicação da participante para ter mencionado esse conteúdo é de que, para ela, observar e usar os pronomes da mesma forma que os falantes nativos usam ("imitá-los") ajuda a evitar usos inadequados: "se fala que as colocações pronominais, né, é muito dia a dia deles. Mas, ainda assim, eu tento prestar atenção como eles colocam para poder imitá-los, para me fazer entender. Para não cometer aqueles deslizes, né?" (Entrevista com P2).

Em uma questão que tratava dos desafios enfrentados para o domínio da norma culta do espanhol, P24 fez menção à figura do falante nativo, que aparenta ser

uma referência de uso autêntico para o aluno, de onde se apreende a compreensão e a descrição da língua. O participante afirma ter dificuldade em entender o raciocínio linguístico do falante nativo, mas não aparenta que essa figura se instaure como ideal padronizado de falante de espanhol.

P24 - Com os pronomes complemento direto e indireto, quem tá falando aqui, é lugar de fala, **qual que é a compreensão do falante natural** da língua para poder compreender o que você tá querendo dizer. Porque a gente tem que **aprender a dizer conforme eles pensam** e isso é difícil para gente, né? Então, às vezes a gente pensa no português, que é parecido, e a estrutura da frase é completamente outra (Entrevista com P24, grifo meu).

As perspectivas de natividade e de qualidade da linguagem apontadas por Train (2002), que colaboram para manter a ideologia do padrão hegemônica no âmbito do ensino de LE, parecem não circular no imaginário dos estudantes de Letras Espanhol de forma majoritária. Ainda assim, julguei ser válido tratar dessas questões de padronização em alguma medida no minicurso com a intenção de alcançar essa porcentagem, mesmo que minoritária, que: atrela a noção de erro às normas usadas por pessoas com baixo nível de escolaridade (3,2% a 6,4%); tem como referência de qualidade do uso e do estudo da língua o atendimento rigoroso às regras do padrão (19,3%); prioriza a modalidade escrita frente à oralidade (16%); associa a qualidade de uso linguístico e o alto nível de correção ao uso do falante nativo da língua que estuda (12,9%).

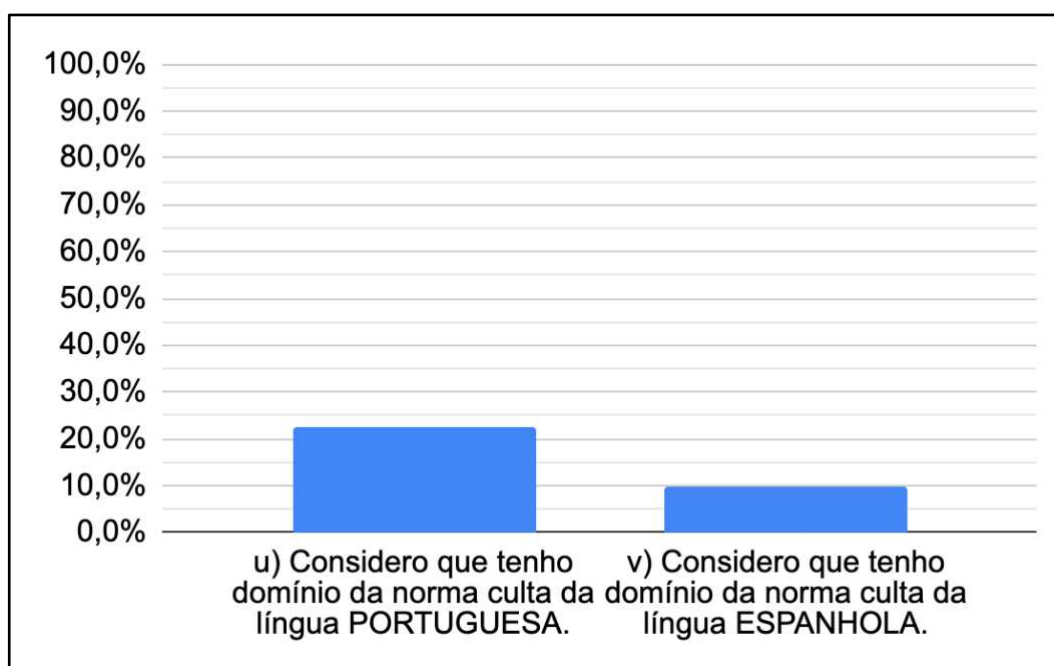
#### 5.2.4 Comparação entre Atitudes e Vivências Linguísticas na LM e na LA

Abordei as assertivas u) e v) com o intuito de aferir o nível de segurança linguística dos participantes com relação ao domínio da norma culta em LM e LA. Como resposta, encontrei que 22,5% (7 pessoas) dos respondentes afirmaram ter domínio da norma culta da língua portuguesa. A partir desse número, infiro que a maioria dos participantes (os 77,5% que não consideram ter domínio) não se considera um falante culto de português, apesar de ter nível médio de escolaridade, estar inserido em uma comunidade urbana, e de estar cursando ensino superior (características do falante culto). A incompatibilidade nas crenças dos 77,5% de participantes, que não consideram que tenham domínio da norma culta do português, com suas características que os aproximam da descrição do falante culto, pode ser

interpretada como insegurança linguística. Cabe, no entanto, ressaltar que, conforme verificado nas entrevistas, nem todos os participantes têm uma noção ampla e segura do que caracteriza a norma culta e o falante culto.

Em relação à norma culta do espanhol, somente 9,6% (3 respondentes) considera dominar tal norma, como confirma o **Gráfico 14**. Por um lado, a porcentagem pode ser considerada baixa, tendo em vista que em muitos cursos de Letras os alunos praticam a compreensão e a produção de textos orais e escritos de diversos gêneros da norma culta em espanhol. Por outro lado, há que se ponderar que o espanhol é uma LA para essas pessoas, e que o tempo de contato com a norma culta muitas vezes está reduzido, principalmente, aos momentos de realização das atividades curriculares. Por isso, é bastante esperado que o nível de domínio da norma culta percebido pelos participantes em espanhol seja inferior ao nível de domínio em português.

**Gráfico 14** – Assertivas u) e v): Domínio da norma culta

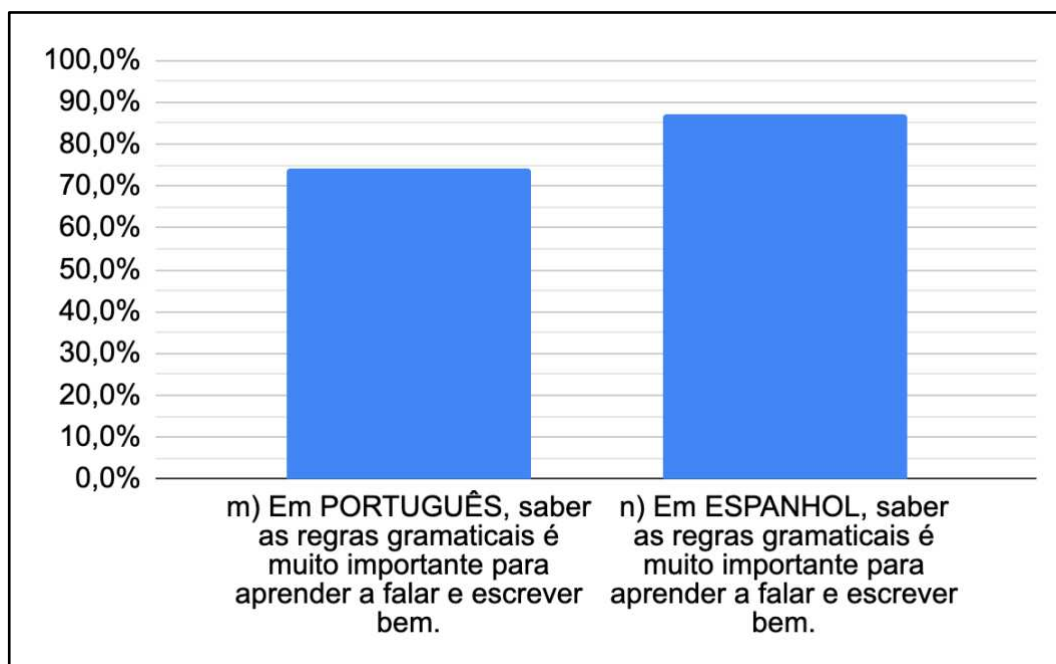


**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Segui comparando LM e LA no exame de crenças relacionadas a regras gramaticais enquanto referências de qualidade para o uso e aprendizagem de língua. Nas assertivas m) e n), atrelei a referência de qualidade ao conhecimento das regras gramaticais (saber as regras) de cada idioma. A porcentagem de respondentes que identificaram as assertivas, tanto relativas ao português quanto ao espanhol, foi

bastante alta. Como podemos observar no **Gráfico 15**, a afirmação de que em português, saber as regras gramaticais é muito importante para aprender a falar e escrever bem foi assinalada por 23 participantes (74%) e a mesma afirmação com relação ao espanhol foi marcada por 27 estudantes (87%).

**Gráfico 15** – Assertivas (m) e (n): Regras gramaticais e referências de qualidade



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

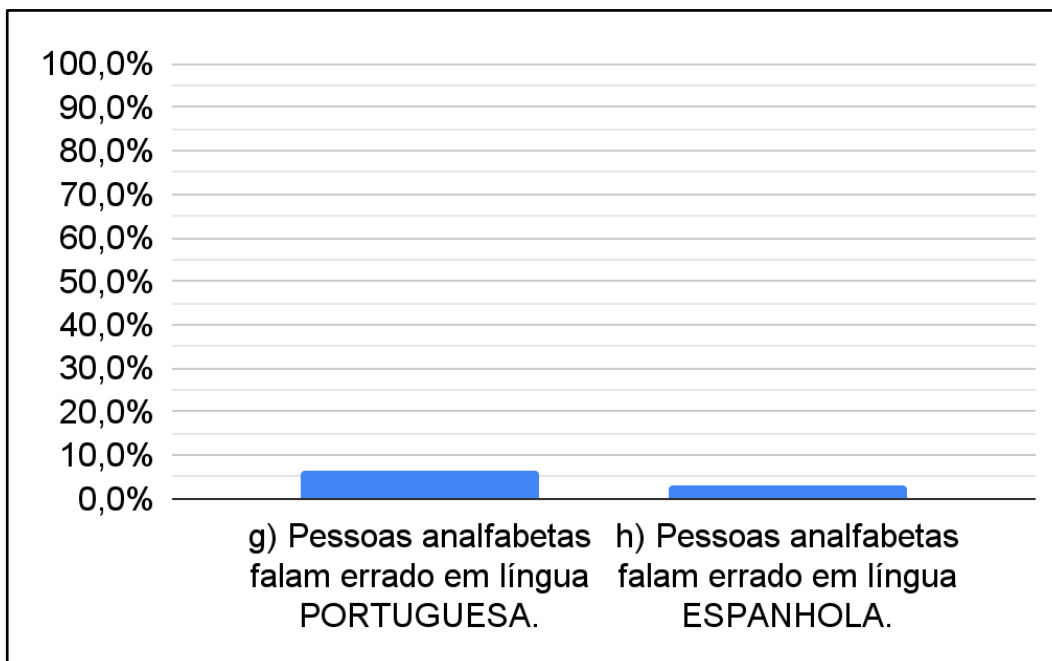
São dados diferentes dos baixos índices de concordância constatados em outras assertivas, que atrelaram a referência de qualidade ao atendimento inflexível das regras gramaticais ou ao cumprimento de regras aplicáveis especificamente à norma-padrão. São indícios de que os participantes valorizam mais o conhecimento das regras gramaticais por parte do falante/aprendiz, para sua aplicação quando julgar oportuno, do que sua aplicação invariável e restrita ao que determina a norma-padrão.

Houve uma diferença de concordância equivalente a 13% a menos de participantes que consideram que em sua LM seja importante saber as regras gramaticais, em comparação com a LA que estudam. Considero provável que essa diferença se dê em razão de alguns participantes perceberem mais a variação do português e verem nessa língua uma distância maior entre o popular e o culto, entre o informal e o formal, entre o padrão e os desvios do padrão. Na entrevista, por exemplo, ao descrever o espanhol como uma língua que tem uma direção, P4 também deixa implícita a crença de que o uso do espanhol apresenta maior alinhamento às

regras e ao padrão do que o uso do português: “**O espanhol não, ele tem, assim, uma direção.** No português, não. Tanto que você usar os pronomes, essas coisas todas, às vezes a gente não usa... **Nós não usamos corretamente**” (Entrevista com P4, grifo meu).

Cruzando os dados do formulário e da entrevista, levanto a possibilidade de que mais participantes pensem ser importante conhecer as regras gramaticais do espanhol por considerarem que nesse idioma as regras sejam aplicadas de forma mais rigorosa do que no português. Admito não ter chegado a um ponto de esclarecimento para afirmar de modo científico se essa crença condiz ou não com a realidade linguística do espanhol e do português. Se, por um lado, essa é uma percepção expressa por estudantes e professores de espanhol como LA, além de usuários bilíngues proficientes das duas línguas, por outro lado, não tive acesso a estudos consistentes que tenham estimado e comparado a distância entre a linguagem mais monitorada e a menos monitorada em português e em espanhol.

As assertivas g) e h) foram incluídas no formulário com a finalidade de verificar se os participantes associavam a noção de "erro" às normas linguísticas usadas por pessoas com baixo grau de escolaridade. Como mostra o **Gráfico 16**, apenas dois participantes (6,4%) afirmaram crer que pessoas analfabetas falam errado em português e uma participante (3,2%) mostrou-se de acordo com a afirmação de que pessoas analfabetas falam errado em espanhol. A diferença de percepção em LM e em LA não foi significativa, com apenas um aluno a mais assinalando a assertiva relacionada à língua portuguesa. Aparentemente, não é marcada, entre os participantes da pesquisa, a crença que atrela a noção de erro às normas usadas por pessoas com baixo nível de escolaridade.

**Gráfico 16** – Assertivas g) e h): Escolaridade e erro em português e em espanhol

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Em uma questão de resposta aberta, complementar à questão das assertivas, a participante P11 chamou a atenção para o objetivo da comunicação, colocando como necessários tanto o emprego da norma culta quanto de norma(s) usada(s) em situação mais coloquial, afirmando que a demanda se aplica ao português e ao espanhol: "Acredito que o uso das formas culta ou coloquial em ambos os idiomas é importante para a comunicação, de modo geral. Saber utilizar apenas uma delas não garante que a interação ocorra de modo saudável [...]" (Formulário inicial). Nota-se que, de forma geral, tanto em LM quanto em LA os alunos de Letras priorizam a efetividade da interação e da comunicação frente ao atendimento a regras gramaticais ou cumprimento da norma-padrão.

Em uma questão da entrevista sobre norma culta e norma-padrão, duas participantes informaram em quais experiências e conhecimentos se basearam para elaborar suas respostas, o que evidenciou como a visão sobre normas na LM pode influenciar a visão em LA. P2 externou que se trata de uma perspectiva do contexto brasileiro e que também baseou-se em sua formação acadêmica anterior ao curso de Letras Espanhol: "P2 - Do ponto de vista brasileiro. A norma culta, ela é o que a gente... eu vou falar até do meu contexto, por ter minha formação em [curso omitido] [...]" (Entrevista com P2).

P19 relatou que participou de discussão a respeito dos conceitos na graduação em Letras Espanhol e que acrescentou seus conhecimentos sobre o português:

P19 - Porque, basicamente, o que me explicaram em norma culta e norma-padrão foi no primeiro ano e não tocaram mais nada.  
 Pesquisadora - No primeiro ano da escola ou daqui da faculdade?  
 P19 - Da faculdade, da norma culta no espanhol. Aí eu me baseei um pouco no do português, não sei como tá... se é a mesma coisa, né? (Entrevista com P19)

Trago à discussão a entrevista de P33, que expõe sua crença de que o domínio da norma culta (considerada como sinônimo de norma-padrão pela estudante) em espanhol implica uma tarefa complexa, não somente por tratar-se de uma LA que ela sente como alheia, mas também pela condição de muitos falantes que creem não dominar o português e, por consequência, sentem-se incapazes de aprender uma LA. Enquanto a primeira percepção, de enxergar o espanhol como uma língua "estranha" a ela, é colocada como uma situação individual, a insegurança linguística em relação ao português, e estendida ao espanhol, é manifestada por diversas pessoas segundo P33:

[...] é uma norma que tem regra, que tem que seguir padrões e tal. Então é algo meio difícil para mim poder ter na questão do espanhol, porque **é uma língua que não é minha. É uma língua que é estranha**, né?  
 [...] É. Regras gramaticais, né? Eu acho que a gramática, também, em si, **tem muita gente que acha que não domina o português** e acaba pensando "Ah, eu não vou aprender um idioma por conta que eu não sei o português direito". Eu acho que isso também interfere um pouco na questão de ensino de idiomas. As pessoas têm um certo... quando chega ali para aprender um idioma, tem vontade de aprender, mas não vai **por conta do medo de errar** e tal. E aí eu acredito que a norma culta interfere um pouco nisso. **As pessoas travam** na hora e eu acho que a norma culta seria um empecilho nesse processo (Entrevista com P33, grifo meu).

Observei também que a participante comenta sobre a insegurança linguística ao responder sobre as regras gramaticais. De forma implícita, P33 parece entender que a falta de domínio de regras gramaticais gera a sensação de insegurança linguística, já que limita o domínio, por parte do falante/aluno, de normas que são prestigiadas e que, na visão de grande parte da sociedade, são validadas como única forma de atestar proficiência no idioma e até mesmo de atestar a capacidade intelectual dos falantes, em certos casos. Também fica evidente a dimensão afetiva da atitude descrita por P33, na identificação da sensação de medo de cometer erros,

que por sua vez gera a sensação de paralisação, diante de situações de aprendizagem de um novo idioma.

Por fim, destaco na fala de P33 a influência de seu pai na sua atitude linguística para com formas estigmatizadas da língua, embora não tenha sido um tópico recorrente nas entrevistas. A participante narra que sempre buscou monitorar-se no uso da língua portuguesa porque seu pai defendia que ela, por estar em período escolar, precisava falar "corretamente". Ela inclusive conta que pronunciava a palavra "bolsa" como "borsa", e que foi repreendida por ele. O relato e o riso de P33 parecem mostrar, por parte da entrevistada, algum nível de constrangimento ou de autocrítica em tom humorístico, por ter usado uma variante estigmatizada.

E aí eu sempre tive essa questão [de se monitorar e adequar a linguagem] por conta do meu pai. Meu pai detestava que eu falava "borsa" [riso], então meu pai falava "olha você tá aprendendo, você tá estudando, você tem que procurar falar da forma correta", né? Então eu sempre tive essa pressão também dentro de casa, então, por parte do meu pai. Minha mãe já é mais tranquila, então eu acho que também eu trouxe isso para a minha área, porque a gente faz letras, a gente... não é uma questão de "ah, é um curso que eu posso falar errado". Não, a gente também tem que se autoeducar com relação ao ensino, né? O meu ensino e o ensino das outras pessoas. E aí eu também até às vezes chamo a atenção dos meus alunos quando eles falam coisas erradas e tal, às vezes eu acho que isso é um pouco da minha parte pessoal, sabe? [riso] Tipo uma postura de pai (Entrevista com P33).

Além do relato, P33 conta que em algumas ocasiões corrige seus alunos quando percebe que eles falam coisas "erradas". Ademais de indicar que a noção de erro está atrelada a variantes estigmatizadas por parte de P33, sua fala reforça meu alerta, de que a competência sociolinguística deve ser trabalhada durante a formação do professor de LA, no sentido de torná-lo mais bem preparado para lidar com as variedades de seus alunos em sua LM, para lidar de forma sensível e respeitosa com questões que emergem nas interações e nas práticas pedagógicas em sala de aula, não só relativas ao espanhol mas também ao português.

Considerando esses últimos relatos (de P2, P19 e P33), percebo o indicativo de que vivências e crenças construídas em relação à LM, tanto podem ser aplicadas à LA quanto podem ser reformuladas, ao se estabelecer um contraste entre as duas línguas. Acredito que a reformulação das crenças depende de vários fatores, como o nível de consciência sociolinguística do aprendiz, sua motivação em buscar esse tipo de conhecimento e em atualizar suas crenças, e as ações de conscientização propostas pelo curso e pelos docentes.

### 5.2.5 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Normas Linguísticas

Para verificar as mudanças na noção que os participantes têm sobre norma, em especial da norma culta e da norma-padrão, primeiramente, comparei dados resultantes de diversas questões das entrevistas com as respostas de P4, P17, P19 e P33 ao formulário final.

Antes do minicurso, a estudante P4 relacionava norma ao nível de fluência e compreensão. Para o domínio das normas, defendia que as aulas na graduação incluíssem mais conteúdos específicos da língua espanhola e mais atividades de prática de uso dessa língua. No formulário final, a participante ainda atrelou a noção de norma à comunicação e à interação, mas dessa vez não mencionando a fluência, e sim a realização de atividades comuns ou necessárias a um grupo de falantes: “É um instrumento de interação em que as pessoas se comunicam para realizarem atividades comerciais, culturais e sociais” (Formulário final, P4).

A licencianda demonstrou ter incrementado sua visão sobre norma, expondo a distinção entre duas perspectivas que foram comentadas no minicurso: “Oscila entre a perspectiva do normal e uma perspectiva do normativo” (Formulário final, P4). Contudo, em sua resposta final, P4 não chegou a abordar as implicações de sua visão de norma no âmbito do ensino e aprendizagem de espanhol.

Em relação à participante P17, notei uma ampliação considerável em seu entendimento sobre norma. Nas entrevistas, a aluna declarou que esse era um conceito desconhecido para ela, e inclusive optou por não responder uma das questões sobre norma culta por tê-la achado muito difícil. Em sua resposta ao formulário final, a graduanda expôs sua definição e possíveis configurações de usuários de forma clara: “Norma linguística são conjuntos de comportamentos de como podemos desenvolver a fala. Abrange grupos de falantes em diversas localidades, por exemplo: pessoas que moram em morros, rurais” (Formulário final, P17).

Sobre o impacto da visão de norma no ensino de espanhol, P17 aponta a norma como uma fonte de aprendizagem. Pelo conjunto da resposta, interpreto que a aprendiz enxerga a noção de norma como uma categoria elementar para a percepção e análise da variação linguística não somente da LA: “Pode influenciar a língua

espanhola como fonte de aprendizagem, tanto o português como o espanhol também tem a suas variações” (Formulário final, P17).

Identifiquei uma mudança bastante semelhante na expressão das crenças de P19. Nas entrevistas, a aluna atrelou de forma genérica o conceito de norma ao nível de formalidade e ao cargo ou nível de instrução dos interlocutores. Ela declarou que não se sentia segura com sua resposta, e justificou que só tinha visto esse conceito uma vez no primeiro ano da graduação. No formulário final, P19 apresentou uma resposta clara e completa, se estabelecermos como parâmetro o nível de complexidade e aprofundamento com que o conceito foi apresentado no minicurso:

A norma linguística refere-se ao conjunto de regras e convenções que regulam o uso da língua em um determinado contexto social ou cultural. Ela estabelece padrões de correção e adequação linguística, sendo influenciada por fatores como educação, classe social, região geográfica, entre outros (Formulário final, P19).

A respeito das implicações no ensino de espanhol, antes do minicurso, P19 havia colocado como desafio para o domínio de normas o uso de metodologias tradicionais, igualmente de forma genérica. Sua resposta ao final do curso não foi contraditória ao que ela havia afirmado antes, porém esteve mais embasada em uma relação coerente entre a ênfase dada à prescrição ou à descrição na concepção de norma e o nível de diversidade linguística que o trabalho pedagógico contemplará:

Uma visão mais prescritiva da norma pode levar a práticas de ensino que enfatizam a correção gramatical e o uso de uma variedade linguística específica, enquanto uma visão mais descritiva pode valorizar a diversidade linguística e promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada (Formulário final, P19).

Por fim, trago a comparação das respostas de P33, que parece ter mantido algumas de suas crenças sobre normas expostas na entrevista. Antes do minicurso, a participante atrelou sua visão de norma (principalmente a norma culta) ao cumprimento de padrões e regras gramaticais, assim como P19. Não obstante, P33 continuou expressando tal relação após o minicurso, sem basear sua resposta na identificação de fatores que determinam o funcionamento das normas ou as características de seus usuários:

[...] o português influencia muito nessa questão pois o aluno traz consigo já uma bagagem ou um banco de dados sobre as regras gramaticais

considerando que ela irá valer para as demais línguas como por exemplo o espanhol, principalmente no caso da norma gramatical de verbos irregulares (Formulário final, P33).

O aspecto mais enfatizado na resposta de P33 foi o efeito negativo da interferência dos conhecimentos da norma do português para a aprendizagem do espanhol, preocupação que também permeou suas declarações na entrevista, posto que a estudante afirmou que o maior desafio para dominar a norma culta é a interferência do português. Em sua resposta ao formulário final, P33 citou como exemplo, justamente, a transferência negativa de regras gramaticais de conjugação verbal, que o aprendiz de espanhol pode acabar aplicando de forma equivocada em sua aprendizagem.

No que diz respeito à valorização das normas, analiso as mudanças percebidas em uma questão sobre a importância do domínio de normas cultas e populares para a aprendizagem e a formação acadêmica dos participantes. A primeira alteração que sinalizo é de que, dos cinco participantes analisados, 80% declararam no formulário inicial avaliar como importante o domínio das normas cultas e populares. Nenhum aluno distinguiu o nível de importância entre as normas, mas uma participante (P9) afirmou que as normas populares são pouco exploradas nas aulas de espanhol da graduação. Já no formulário final, a taxa de respondentes que atribui importância ou necessidade de domínio das normas cultas e populares alcançou 100%.

A segunda mudança percebida diz respeito às justificativas apresentadas ao grau de importância atribuída ao domínio das normas. Antes do minicurso, os respondentes apontaram a necessidade de adequação linguística (P18), de preparação para o exercício da docência (P4) e a relevância do domínio de normas no desempenho das habilidades compreensivas e expressivas de comunicação (P19). Por sua vez, as respostas após o minicurso incluíram justificativas mais elaboradas, com destaque para a necessidade de adequação linguística, apontada por P9, P18 e P19, ao lado do exercício da docência, que seguiu figurando na resposta de P4, e da presença das normas no cotidiano, apontada por P17 (que não havia atribuído nenhum grau de importância às normas em sua primeira resposta), conforme ilustram os fragmentos:

P4 - [...] para sabermos que **nem sempre se fala como escreve**, e que as pessoas se comunicam cada um da sua forma **e não certo e errado**, mas no

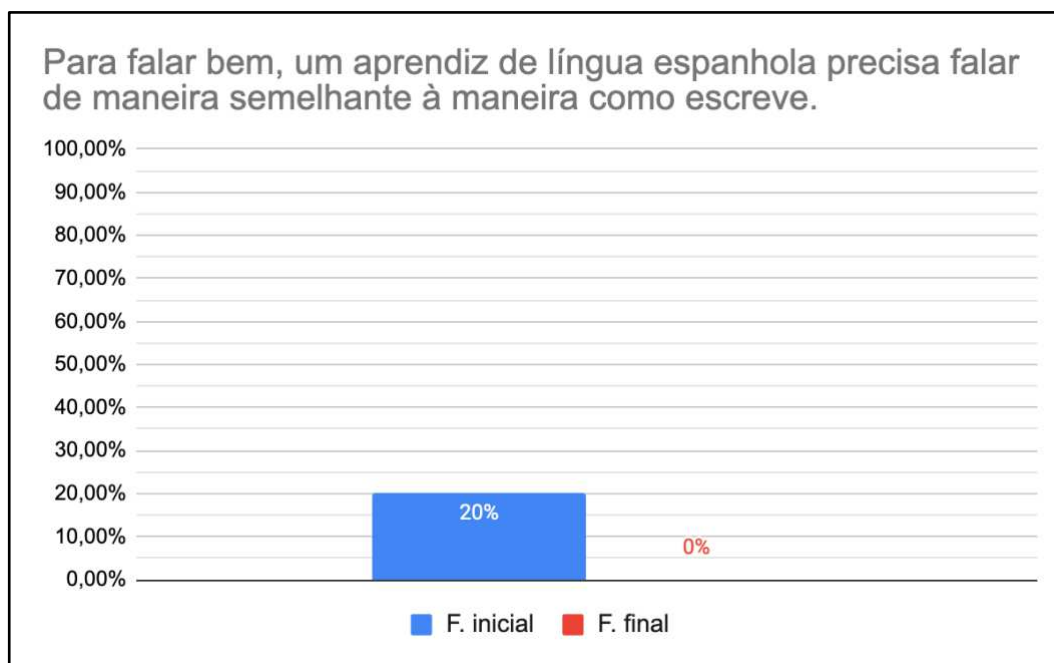
caso acadêmico temos que aprender corretamente **para ensinar** que as variedades e diferenças existem (Formulário final, P4, grifo meu).

P9 - O mesmo ocorre com normas cultas, específicas para um determinado momento e ambiente, onde é **adequada conforme a necessidade de comunicação** e seu **grau formalidade** (Formulário final, P9, grifo meu).

Da mesma maneira, essas novas justificativas articularam de forma coerente aspectos sobre normas e adequação que foram discutidos no curso, como os registros formal e informal, as modalidades oral e escrita e a dicotomia “certo x errado”, algo que não foi constatado no formulário inicial. Portanto, avalio que o minicurso teve efeitos positivos na forma como os discentes de Letras elaboram suas crenças e atitudes a respeito das normas linguísticas no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LA por brasileiros.

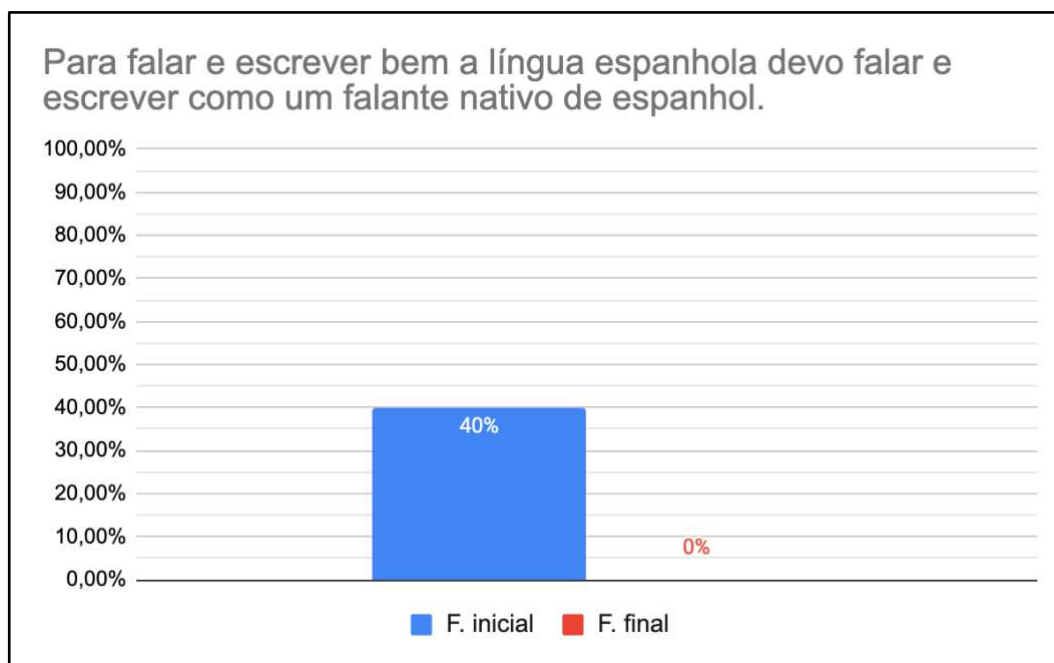
Para concluir a análise dos efeitos do minicurso nas crenças e atitudes dos graduandos a respeito da norma linguística, passo à análise de assertivas sobre os temas que apresentaram diferença no percentual de concordância entre os dois formulários, considerando os cinco participantes que os responderam antes e depois de terem concluído o minicurso.

A primeira mudança que destaco se deu em relação ao prestígio da escrita como referência de qualidade no uso do espanhol como LA. Como mostra o **Gráfico 17**, a concordância com a afirmação de que falar bem implica em reproduzir na fala características da modalidade escrita alcançava 20% dos participantes e caiu para 0%. Mesmo sendo uma oscilação baixa em números absolutos, vejo como uma mudança positiva, pois indica o questionamento da suposta superioridade da escrita. Entendo que ocorreu, em alguma medida, uma reflexão dos participantes sobre as características predominantes (mas não exclusivas) de cada modalidade e a relevância de cada uma para o bom desempenho da interação em LA.

**Gráfico 17** – Alteração na assertiva i): Prestígio da modalidade escrita

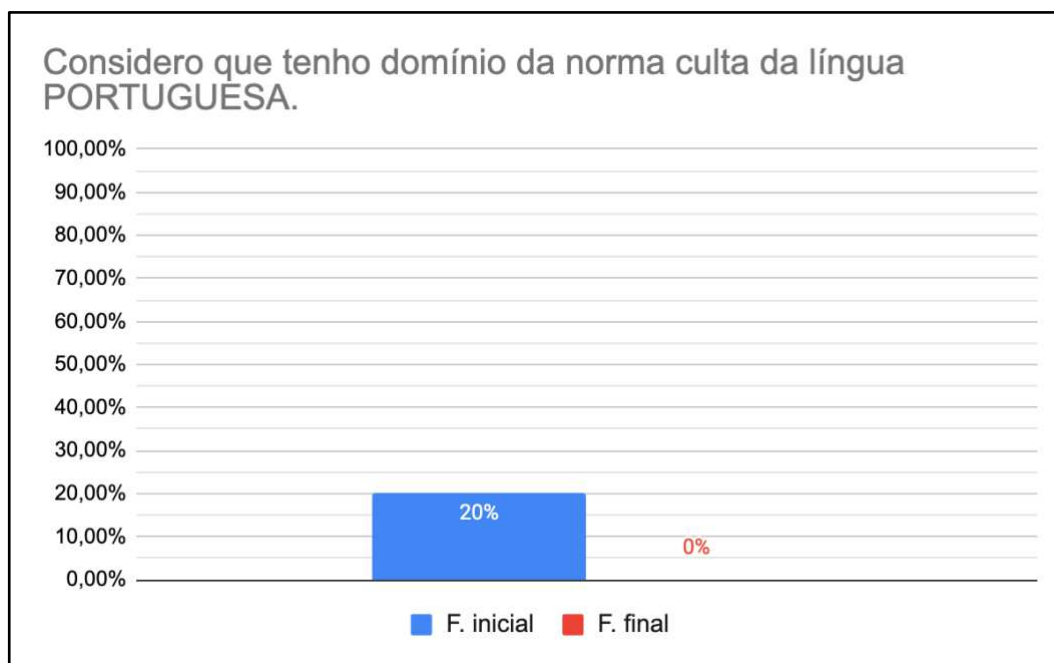
**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

A atribuição do falante nativo como referência determinante de qualidade do uso do espanhol foi o segundo aspecto que sofreu mudança no formulário final. Conforme o **Gráfico 18**, houve uma redução considerável, de 40% para 0%, dos participantes que acreditam que é necessário falar e escrever como um nativo. Também percebi essa mudança como positiva, pois indica que o minicurso promoveu ações capazes de combater o princípio da natividade, tão presente na ideologia do padrão descrita por Train (2002).

**Gráfico 18** – Alteração na assertiva j): Prestígio da natividade

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Por fim, identifiquei uma mudança que considero negativa, em relação ao domínio de norma culta na língua portuguesa. A quantidade de graduandos que sentia ter domínio da norma culta em sua LM antes do minicurso era de 20% entre os cinco participantes analisados. Esse número caiu para 0% após a conclusão do minicurso, como é possível visualizar no **Gráfico 19**.

**Gráfico 19** – Alteração na assertiva u): Domínio da norma culta da língua portuguesa

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Conforme explicitado na descrição do minicurso, no Capítulo 4 de Procedimentos Metodológicos, a intenção dessa ação não era que os participantes alcançassem, ao final, o domínio da norma culta da LM nem da LA. O objetivo era de sensibilizá-los e de reunir propostas de ensino e aprendizagem que pudessem auxiliar nesse percurso formativo. Não obstante, tampouco era meu intuito que os participantes sentissem que dominam menos a norma culta de sua LM, por isso essa alteração não era esperada.

Não considero que seja uma alteração preocupante pois, em números absolutos, apenas um dos participantes deixou de assinalar a assertiva. Além do mais, pode ser que a mudança na crença tenha sido motivada por uma maior consciência por parte do aprendiz a respeito da complexidade das normas cultas, e por isso ele passou a perceber melhor suas carências e fragilidades enquanto falante culto do português.

### 5.3 ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA

No ensino de línguas, a habilidade de adequar a linguagem é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a formação de usuários

proficientes, que possam transitar entre diferentes modalidades, registros e situações de interação. Realizo nesta subseção uma análise das crenças e atitudes dos participantes em relação à necessidade de adequação linguística no espanhol e levanto se há insegurança linguística por parte dos estudantes de Letras em relação à capacidade de mobilizar o repertório linguístico em diferentes situações. Busco verificar de que forma temas e subtemas como registro, modalidade, monitoramento e contraste entre LM e LA, perpassam as opiniões e os relatos dos estudantes. Esta seção proporciona respostas às seguintes perguntas de pesquisa: Como os alunos percebem as necessidades de adequação linguística que emergem em determinadas situações de interação envolvendo espanhol como LA e como lidam com essa adequação? Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

### **5.3.1 (In)Segurança ao Adequar a Linguagem em Espanhol**

De início, classifiquei os alunos em três categorias: não se sentem aptos para adequar sua linguagem; se sentem parcialmente aptos; se sentem aptos (ainda que possam ter apresentado ressalvas).

O grupo de participantes que afirmou sentir-se apto para adequar a linguagem em diferentes situações e gêneros foi o mais numeroso, equivalente a 13 alunos (43,3%). Entre as explicações apresentadas, três respostas citaram apenas a constatação da necessidade de adequação linguística imposta por diferentes gêneros textuais ou situações, algo que já estava pressuposto na própria questão. Segue o exemplo de P24: "Sim, pois para cada momento requer uma postura diferente e exige padrões diferentes de comunicação" (Formulário inicial, P24).

Cinco respondentes sinalizaram fatores que demandam o desenvolvimento de sua aptidão para adequar a linguagem. Dois deles citaram a exigência de sua atuação profissional: "Sim. Meu trabalho exige que eu seja capaz de me adequar em relação ao vocabulário que utilizarei pra me comunicar com meus colegas" (Formulário inicial, P16). Foram apontados como impulsionadores, em outras respostas, a colaboração docente, o suporte e a formação recebidos, e o contato que

o participante estabelece com o idioma fora das aulas regulares: P14 - "sim, pq os professores ensinaram bem" (Formulário inicial); P29 - "Sim, pois acabo estudando muito além da sala de aula (musica, filme, livros) e isso é muito importante" (Formulário inicial). Alguns afirmaram sentir que a esfera acadêmica lhes exige um alto nível de adaptabilidade.

A esfera acadêmica foi apontada como fator que demanda um nível complexo de adequação nas respostas de P3 e de P18. Apresento, a seguir, a resposta completa de P3, que me chamou a atenção por ter articulado situações com registros (formal, conversa entre amigos) e modalidades (oral e escrita) específicas, as principais demandas ou dificuldades enfrentadas na adequação a essas situações (desconhecimento de vocabulário, domínio de regras gramaticais), assim como as estratégias usadas por ele para superar tais dificuldades (colaboração do interlocutor, pesquisas):

Sim, me sinto apto. E em situações orais, quando não sei ou não entendo o vocabulário, a explicação vinda pelo nativo em castelhano me contempla. Já para situações de uso da língua formal e escrita e que tenho a possibilidade de pesquisar o que não sei ou não lembro, sempre o faço, pois muito simples uma conversa entre amigos, mas o espanhol para gêneros textuais acadêmicos é complexo devido ter que dominar todas as regras gramaticais para a comunicação ser aceita nessa esfera (Formulário inicial, P3).

Passando à categoria dos participantes que se sentem parcialmente aptos, ou cuja aptidão é restrita a certas condições, encontrei dez respostas (33,3%). Entre os respondentes que justificaram sua afirmação, cinco expressaram o caráter processual ou transitório de seu nível de aptidão, como ilustra o trecho a seguir: "[...] **ainda** tenho dificuldades [...]" (Formulário inicial, P10, grifo meu).

Três comentários fizeram referência à divisão entre expressão e compreensão, no sentido de que nas habilidades expressivas os alunos sentem mais dificuldade, conforme a resposta de P2:

Julgo que minhas práticas, tanto orais quanto escritas, do espanhol, permitem-me, atualmente, apenas, **fazer-me entender**. Ou seja, na hipótese de: eu **emissor**, acredito que o que **falo ou escreva** possa não ser claro à quem ouve ou interpreta, da maneira como intenciono. Por sua vez, quando eu **receptora, ouvindo ou lendo**, consigo transitar pelas linguagens e me adequar aos gêneros aos quais me propus explorar (Formulário inicial, P2, grifo meu).

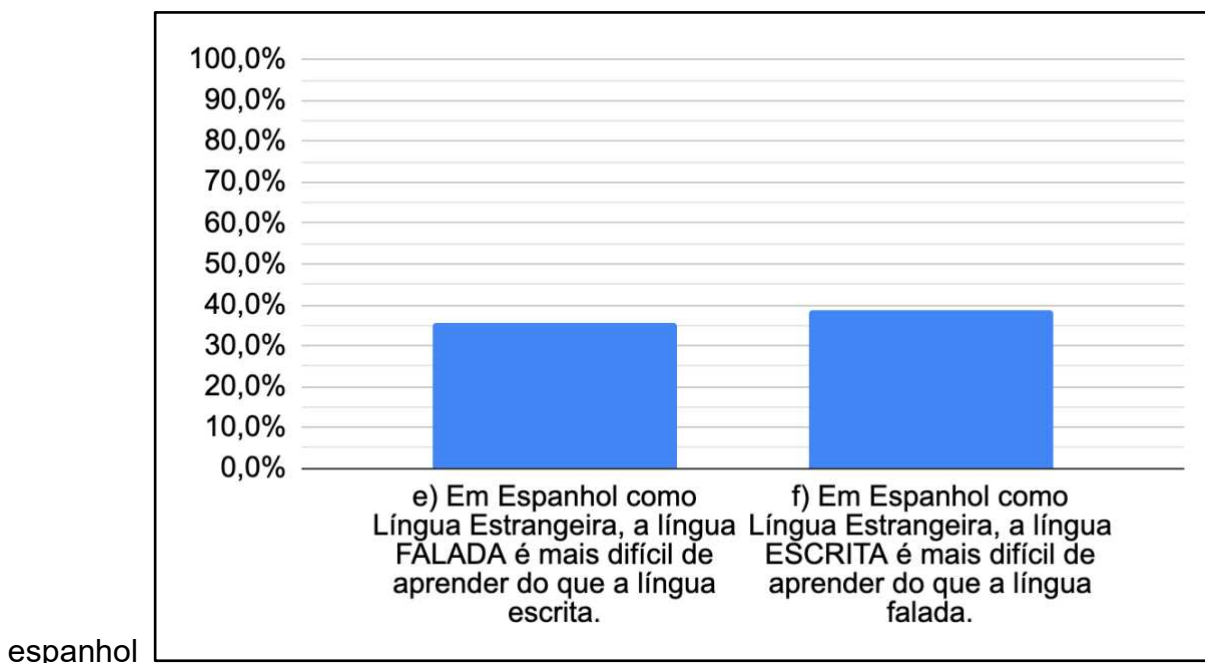
A falta de segurança ou de confiança foi apontada por dois participantes como fator relacionado à noção de aptidão, como no exemplo: P28 - "Não muito, ainda possuo muitas inseguranças em relação a isso" (Formulário inicial). Outros aspectos foram mencionados de forma isolada, como a falta de dominância, seja em áreas não especificadas ou em temáticas particulares, como o vocabulário: "Parcialmente, pois dependendo do contexto e situação pode ser que eu não consiga dizer uma palavra específica e muitas dessas vezes eu acabo tentando ir por adivinhação. Mas em geral me comunico bem" (Formulário inicial, P30).

Sete alunos (23,3%) manifestaram a crença de que não estão aptos para adequar sua linguagem. Entre as principais explicações apresentadas nesse grupo, figura a noção processual do desenvolvimento de tal aptidão, como algo que está em curso, expressa por quatro participantes e, em alguns casos, mencionando a necessidade de mais estudo, conforme o exemplo "**No momento** não[...] creio que preciso **estudar mais** as regras gramáticas e me adquirir mais repertório de gírias em espanhol" (Formulário inicial, grifo meu); a insegurança, sinalizada por dois participantes.

### 5.3.2 (In)Segurança Especificamente na Adequação da Modalidade e do Registro

As assertivas e) e f) buscaram levantar se os participantes sentiam mais dificuldade na aprendizagem de uma das modalidades, tratando-se especificamente da língua espanhola. Como demonstra o **Gráfico 20**, a porcentagem de participantes que afirmou sentir maior dificuldade em cada uma das modalidades é bem próxima, tendo 38% (12 participantes) afirmado que em espanhol a língua falada é mais difícil de aprender do que a língua escrita, enquanto 35,4% (11 pessoas) afirmou que a língua escrita é mais difícil de aprender.

**Gráfico 20** – Assertivas e) e f): Dificuldade da fala e da escrita na aprendizagem de



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Caso houvesse um desequilíbrio relevante na comparação da quantidade de participantes que sentem dificuldade na escrita e oralidade, consideraria incluir, na entrevista, uma questão que levantasse os aspectos que contribuíssem para tal disparidade. Além disso, consideraria abordar de forma privilegiada, no minicurso, a modalidade na qual os participantes tivessem maior dificuldade. Como isso não ocorreu, decidi por abordar no minicurso, aspectos da adequação linguística que é normalmente voltada para escrita ou para oralidade, porém sem intenção prévia de priorizar o trabalho com uma ou outra modalidade.

Houve 12 respondentes (38%) que não assinalaram nenhuma das duas assertivas, o que é um indício de que esses participantes acreditam que a aprendizagem das duas modalidades apresenta níveis idênticos ou muito semelhantes de dificuldade. Os participantes P2, P6 e P18 assinalaram as duas assertivas. Deduzi que esses alunos tenham interpretado mal as afirmações e, ao assinalar as duas assertivas, talvez tenham tido a intenção de expressar que ambas modalidades implicam dificuldade em espanhol, e não que uma seja mais difícil que a outra.

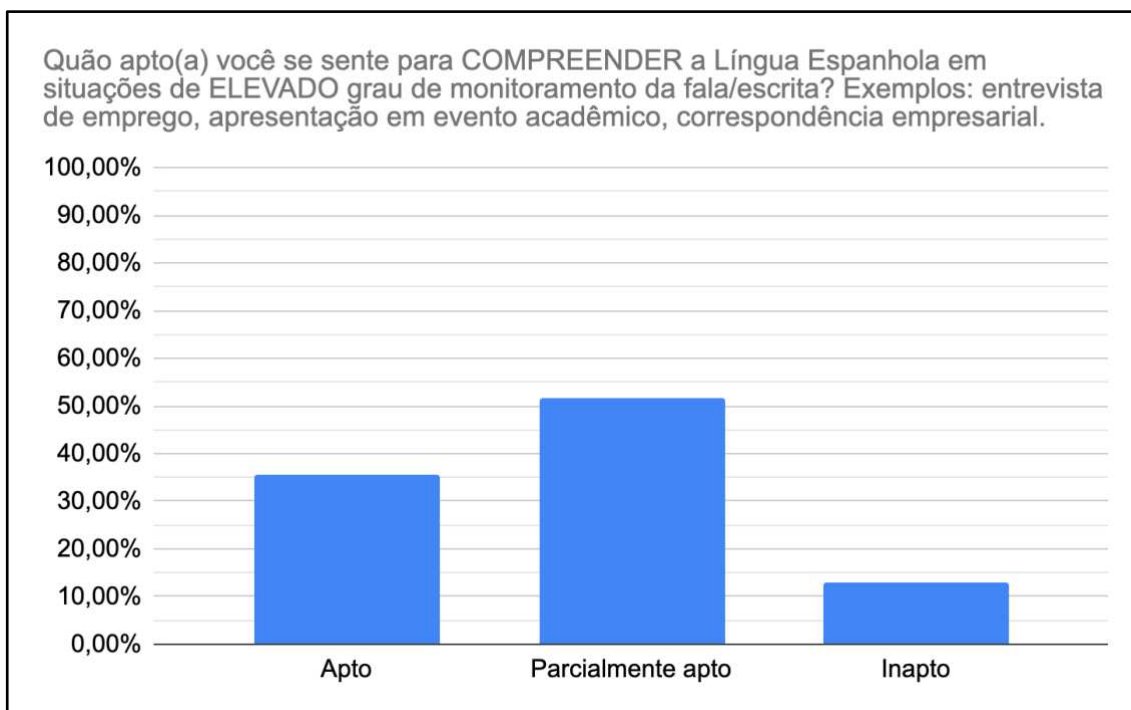
Sobre a dificuldade na aprendizagem da escrita, acrescento o relato de P33 durante a entrevista. A participante contou que não pratica muito a escrita fora das atividades regulamentares da graduação como recurso para manter contato com a

língua espanhola devido à crença de que ela escreve “errado”. Como podemos observar, a percepção de carência no desenvolvimento de uma habilidade linguística (como a expressão escrita, no caso) pode desencorajar o(a) aluno(a) a praticar tal habilidade: “Escrever ainda é um hábito que eu estou, assim, que às vezes devo escrever... eu escrevo muito errado ainda, eu acho, mas aos poucos vou me aprimorando, né?” (Entrevista com P33).

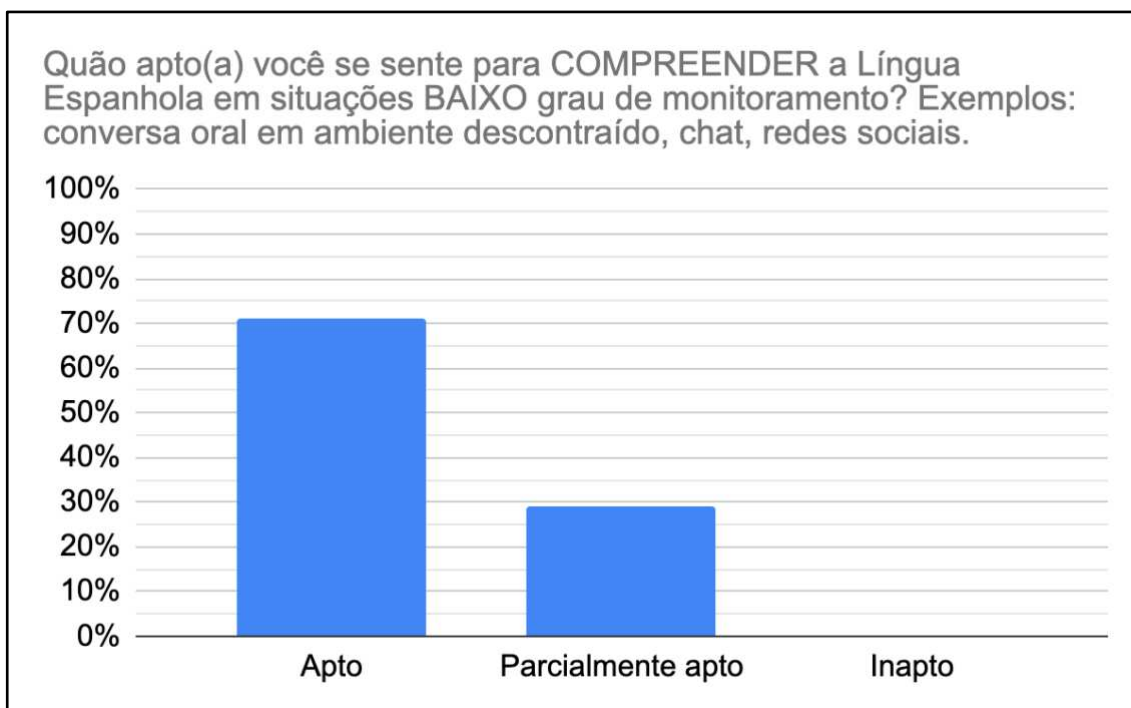
Nesse sentido, a insegurança linguística é um aspecto a ser observado e tratado nas aulas, tanto de LM quanto de LA, com a finalidade de possibilitar aos alunos maior consciência a respeito de seu nível de proficiência e dos níveis de proficiência que eles podem chegar a atingir por meio do trabalho acadêmico. Ao buscar sanar a insegurança linguística dos aprendizes, o professor tem mais possibilidades de muni-los de ferramentas para atenuar as lacunas no desenvolvimento de suas competências. Trabalhar, nas aulas de espanhol, mecanismos linguísticos de adequação a cada modalidade (oral e escrita) pode auxiliar o aluno nesse percurso de tomada de consciência e ampliar seu repertório para aplicar tais mecanismos em suas práticas linguísticas conforme seja conveniente.

Nas Questões 14, 15, 16 e 17 do formulário inicial, intencionei trazer ao foco a dimensão afetiva das atitudes linguísticas dos universitários no que diz respeito ao nível de segurança em interações com maior ou menor grau de monitoramento. Também coloquei como variável a divisão entre práticas de compreensão e de expressão linguística.

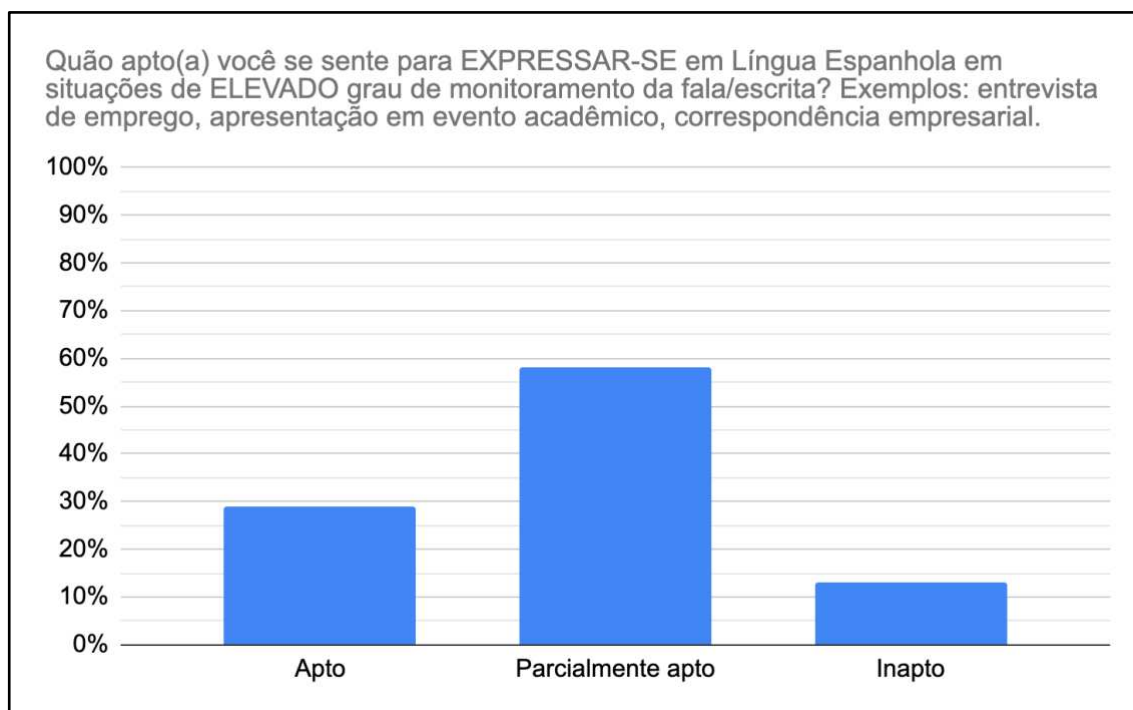
Conforme revelam os **Gráficos 21 a 24**, o grau de aptidão percebido pelos participantes oscila pouco quando cotejamos as habilidades de compreensão e expressão. Por outro lado, há uma mudança significativa quando comparamos situações de baixo e de elevado grau de monitoramento. Enquanto nas situações de elevado grau de monitoramento a maioria dos alunos sente-se parcialmente apta (51,6% para compreender e 58%<sup>1</sup> para expressar-se em espanhol), em casos de baixo monitoramento a maior parte dos alunos sente-se apta para interagir (71% dos participantes, tanto para compreender quanto para expressar-se). O percentual de alunos que se sente inapto é baixo nos casos de grau elevado de monitoramento (12,9% tanto para a compreensão quanto para a expressão) e muito baixo ou nulo nas situações de pouco monitoramento (0% para compreender e 3,2% para expressar-se).

**Gráfico 21** – Aptidão para compreender em elevado grau de monitoramento

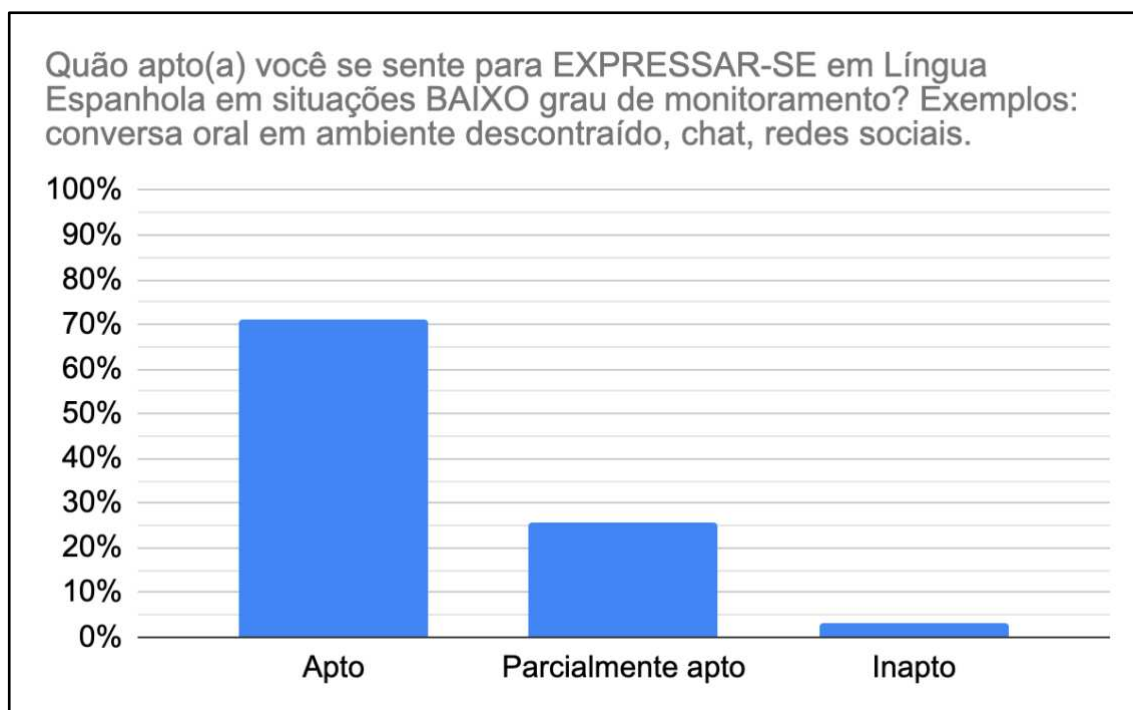
Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 22** – Aptidão para compreender em baixo grau de monitoramento

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 23** – Aptidão para expressar-se em elevado grau de monitoramento

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 24** – Aptidão para expressar-se em baixo grau de monitoramento

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

A partir desses dados, infiro que, entre os participantes, não há um sentimento de insegurança linguística generalizado no que se refere à adequação da linguagem

especificamente em diferentes níveis de monitoramento. Contudo, noto que o grau de aptidão percebido é maior em situações de baixo monitoramento. Considerando que o grau de monitoramento é mais elevado em registros formais e em usos de normas cultas, depreendo que os participantes se sentem menos seguros para adequar sua linguagem quando precisam interagir em situações em que esses registros e normas se estabelecem.

A baixa porcentagem de alunos que declararam sentir-se inaptos reforça o baixo índice de insegurança por parte dos discentes na habilidade de adequar seus recursos linguísticos. Considero que este seja um dado positivo a respeito da dimensão afetiva das atitudes linguísticas do grupo amplo. Tendo em vista a parcela de alunos que se sente parcialmente apta, decidi seguir investigando o desenvolvimento da adequação junto ao grupo restrito e buscar, nas entrevistas, levantar aspectos que exerçam impacto sobre a prática dessa habilidade, seja de forma positiva ou negativa, o que será analisado em subseção posterior, sobre o impacto das experiências pedagógicas nas crenças e atitudes dos graduandos.

Realço a resposta de P3, que demonstrou amplo conhecimento sobre aspectos de variação estilística. O aluno relacionou a adequação de registro informal ou formal na língua à gramática e aos gêneros textuais, afirmou que considera a abordagem tanto da gramática quanto dos desvios gramaticais como um recurso importante, defendeu que, por meio de determinados gêneros textuais, a linguagem formal ou informal aparece contextualizada e, com isso, o aluno tem a oportunidade de perceber as marcas linguísticas de cada registro. Além disso, exemplificou alguns gêneros nos quais a atenção às regras gramaticais (provavelmente se referia às regras da norma culta) é mais exigida, ressaltando que a situação é que determina o emprego do registro e das regras gramaticais:

Acredito sim na importância de **ensinar gramática e também o que foge** dela. Ao trabalhar com músicas, entrevistas... sempre vejo o uso do espanhol informal e coloquial e isso **deve ser contextualizado** para o aluno, pois ele nem sempre vai escutar VOS e sim VO ou ESTOY e sim E'TOY ou 'TOY. Saber as regras gramaticais de uma língua proporciona um maior letramento em **gêneros textuais que a pedem** como notícia, currículo, entrevista de emprego, redação de vestibular, já para gêneros que não necessitam desse uso formal, o aluno pode e deve usar a língua informal e coloquial. (Formulário inicial, P3, grifo meu)

Trago um trecho da resposta de P33 sobre norma culta, para representar a associação que muitos participantes estabeleceram entre escrita e monitoramento,

em diferentes questões dos relatórios e das entrevistas. Ao afirmar que, na oralidade, a linguagem é mais natural e espontânea, enquanto na escrita há maior preocupação com os deslizes, a aluna parece atrelar maior nível de monitoramento à modalidade escrita:

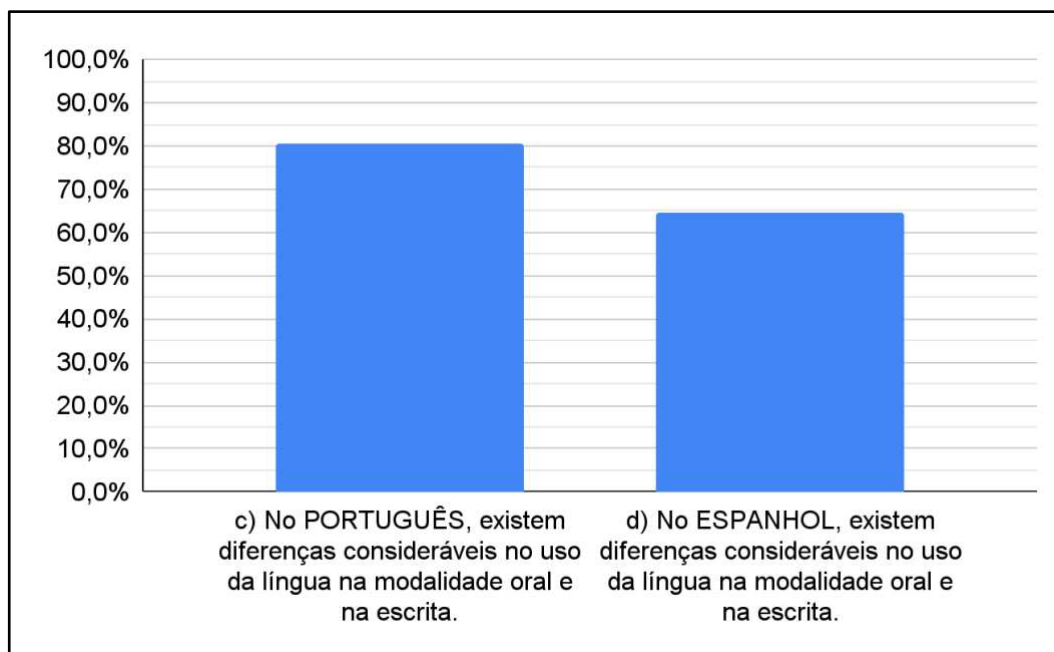
Porque a escrita, às vezes, a gente tem alguns deslizes com ela. E na hora que a gente **fala parece mais natural**. E a norma culta, na hora que a gente fala, eu acho que sai de maneira mais natural e mais espontânea. E a maneira escrita, a parte verbal, **a parte escrita, eu acho que às vezes tem muita gente que tem dificuldade** de trabalhar com a norma culta. Eu tenho essa dificuldade, assim, ainda, para aprender e tal (Entrevista com P33, grifo meu).

Embora, de fato, o monitoramento costume ser maior nessa modalidade, essa dicotomia não se dá de forma tão rigorosa. De qualquer forma, o maior nível de monitoramento parece ser um fator que aumenta a dificuldade de expressão em espanhol, de acordo com P33, o que explica uma maior insegurança dos aprendizes nessas formas de interação linguística.

### 5.3.3 Comparação entre Vivências e Atitudes Linguísticas na LM e na LA

Nas assertivas c) e d), busquei descobrir se os universitários enxergam escrita e oralidade como modalidades distintas, com suas características particulares, na sua LM e na LA. Como mostra o **Gráfico 25**, a maior parte dos discentes reconhece que o uso da língua tem características próprias na oralidade e na escrita. Contudo, a percentagem de respondentes que reconhece a diferença em língua portuguesa foi maior (25 pessoas, 80%) que a dos que reconheceram a diferença em língua espanhola (20 pessoas, 64,5%).

**Gráfico 25** – Assertivas c) e d): Diferença entre fala e escrita em português e em espanhol



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Considero que o reconhecimento dessas diferenças pode ser maior no caso do português por duas razões. A primeira razão pode ser o fato de os alunos terem mais vivência na LM e, por isso, estarem mais sensíveis às características de uma e de outra modalidade nesse idioma. A segunda é a possibilidade de que alguns participantes concebem as diferenças no português como consideráveis (conforme o termo usado no formulário) e no espanhol notam as diferenças como mais amenas.

Alguns fatores podem levar a um entendimento de que fala e escrita possuem maior contraste no português. Por exemplo, no espanhol, em geral, a relação entre a ortografia e a pronúncia é mais clara, enquanto no português brasileiro essa relação tende a ganhar mais contornos regionais e sociais. Inclusive, Bortoni-Ricardo (2005), ao analisar produções escritas de alunos de português da Educação Básica, identificou que parte dos erros dos alunos provinham de seu desconhecimento a respeito das convenções ortográficas. Uma das causas desses equívocos é o fato de que, na língua portuguesa, a relação entre ortografia e pronúncia se dá de maneira complexa e plurívoca, em que um fonema corresponde a muitas letras e uma letra representa muitos fonemas.

Outra parte dos erros diz respeito à transposição feita pelos alunos de hábitos da fala para a escrita. Nessa categoria, os erros são resultado da tentativa dos alunos

de aplicar as regras fonológicas no texto escrito. Duas ilustrações de transposição são: escrita de dois ou mais vocábulos livres como um único vocábulo: "grasaza Deus"; monotongação de ditongos decrescentes: beira >> bera; outro >> otru (Bortoni-Ricardo, 2005).

A gramática é um aspecto cujo funcionamento difere bastante entre as modalidades. Embora registro e modalidade sejam aspectos distintos, é frequente que a formalidade seja mais requisitada na modalidade escrita. Quando se atrela a escrita ao registro formal, a diferença entre oralidade e escrita no português se torna ainda mais patente. Existem diversas regras gramaticais que se aplicam à escrita formal e que não são tão exigidas na oralidade coloquial, como por exemplo, o uso de pronomes (Eu a vi na festa / Eu vi ela na festa), a concordância nominal (Falei com os meninos / Falei com os menino), formas verbais (O que nós queremos é resolver esse problema / O que a gente quer é resolver esse problema), uso de preposições (Posso ir ao banheiro? / Posso ir no banheiro?).

Esses exemplos, dos níveis fonético-ortográfico e gramatical, ajudam a evidenciar como, no português, a língua falada e a língua escrita podem ser percebidas praticamente como dois sistemas diferentes. Em certa medida, a relação entre pronúncia e ortografia também se estabelece de forma intrincada na língua espanhola, assim como as regras gramaticais têm sua configuração particularizada em cada modalidade. Não obstante, é mais provável que os participantes tenham vivenciado, em suas experiências com sua LM, muitos momentos de impasse ou de dificuldade em suas produções escritas, seja na vida escolar, ou em outras instâncias de uso dessa modalidade.

A percepção das distinções mais marcadas em português do que em espanhol também apareceu em outros dados da pesquisa, não só em relação à distância entre oralidade e escrita, mas no relaxamento das regras gramaticais de normas menos prestigiadas e na comparação da adequação de registros. Apresento como exemplos as falas de dois participantes durante as entrevistas.

P24, ao descrever sua perspectiva de norma-padrão, comenta que concebe a transposição da linguagem oral à escrita como algo sem complexidade no espanhol por perceber as duas modalidades como quase idênticas: "como a língua falada é praticamente igual à escrita no espanhol, teria que entender alguma coisa ou outra ali junto para poder desenvolver as duas juntas" (Entrevista com P24).

O outro exemplo foi extraído da entrevista de P2, quem expressou a crença de que no português brasileiro a distância entre formalidade e coloquialidade se dá de forma mais acentuada do que no espanhol. Em sua resposta, é possível subentender que a preocupação da aluna em não cometer falhas ou desvios na colocação pronominal advém da percepção de que, no português brasileiro, a regra tradicional de colocação pronominal não é aplicada à risca na linguagem coloquial. Ao considerar que tal relaxamento não ocorre na linguagem coloquial do espanhol, a estudante parece preocupar-se com a regra de colocação pronominal por percebê-la como um aspecto distintivo entre a linguagem coloquial de sua LM e da LA que está aprendendo:

[...] se fala que as colocações pronominais, né, é muito o dia a dia deles. Mas, ainda assim, eu tento prestar atenção como eles colocam para poder imitá-los, para me fazer entender. Para não cometer aqueles deslizes, né? Porque o nosso português, ele, assim, o formal é extremamente diferente do coloquial. E o deles não é muito, mas ainda assim tem algumas diferenças (Entrevista com P2).

Em outra questão da entrevista, P2 usa como exemplo a interação que ocorre em uma ação corriqueira como comprar pães. Embora reconheça que, entre falantes de espanhol, a comunicação na referida situação apresente algum nível de variação em relação à linguagem formal, para ela, a linguagem coloquial envolvida no ato de comprar pães não lhe parece tão discrepante da linguagem formal, como ocorre no Brasil entre falantes do português:

**No Brasil**, como a gente sempre conversa com a professora [nome omitido] ela fala que é um abismo, né? Assim, **a diferença de como a gente se expressa formalmente**, como a gente se comunica formalmente, **do coloquial**. Já para você comprar pães **no espanhol**, o que você espera, o que você usa é o padrão normal. Ainda assim, tem umas variações, né? O que te aproxima mais de um coloquial. Mas é usual. Não tem um abismo tão grande quanto existe na diferenciação entre norma formal, culta, e o uso da língua. (Entrevista com P2, grifo meu).

Assim como na subseção 5.2, ao tratar da percepção da aplicação de regras gramaticais em português e em espanhol, esclareço que não encontrei, até o momento, estudos robustos que me permitam afirmar de maneira categórica que as diferenças entre oralidade e escrita ou entre formalidade e informalidade sejam mais acentuadas em um idioma do que em outro. Coloco como ressalva apenas a fala de

P24, de que no espanhol a diferença entre as modalidades oral e escrita são praticamente iguais. Julgo que essa é uma afirmação um tanto extrema, que desconsidera sobremaneira as características particulares que predominam em cada modalidade, por isso a caracterizo como uma crença distorcida acerca da adequação linguística em língua espanhola.

Concluo o cotejo entre as vivências e atitudes em LM e em LA com um relato que retrata uma transposição sentida como positiva para o desenvolvimento da adequação linguística no espanhol. Durante a entrevista, P33 comentou como levou atitudes do português para o espanhol, e que considera que essa seja uma postura benéfica para o estudante de espanhol como LA em geral:

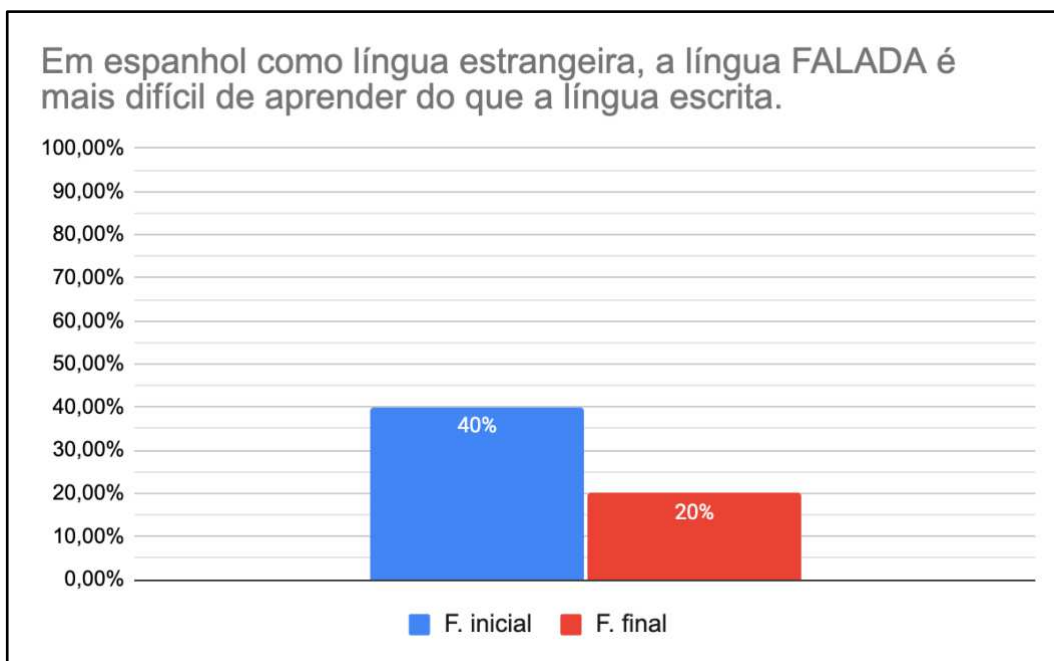
Sim, eu sempre procurei fazer isso [adequar a linguagem] no meu ambiente de trabalho, **com a língua materna, e eu acredito que isso é importante também para o estudante de espanhol**, para os alunos que estão aprendendo espanhol, também terem essa postura durante a sua vida. [...] Eu acho que a pessoa deve ter um espírito observador, né? (Entrevista com P33, grifo meu).

#### **5.3.4 Mudanças Percebidas nas Crenças e Atitudes sobre Adequação Linguística**

Uma vez que os dados do Formulário inicial sinalizaram que a maior parte dos alunos sente-se apta ou parcialmente apta para adequar sua linguagem às diferentes situações e gêneros discursivos, busquei verificar, no formulário final, o nível de (is)segurança dos participantes que concluíram o minicurso em relação a aspectos mais específicos da adequação, como as modalidades e os registros.

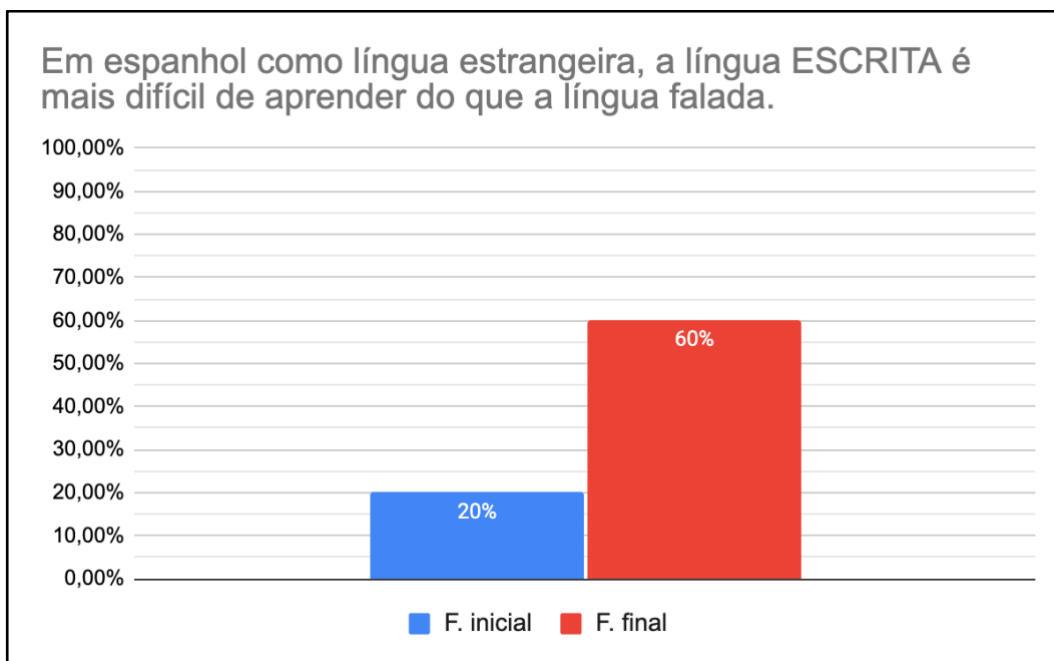
Como mostram os **Gráficos 26 e 27**, enquanto a taxa de alunos que declarou sentir mais dificuldade na modalidade oral caiu de 40% para 20%, o que considero uma oscilação leve, o percentual de respondentes que sente a escrita com maior dificuldade subiu de 20% para 60%, uma mudança mais considerável.

**Gráfico 26** – Alteração na assertiva e): Dificuldade da fala na aprendizagem do espanhol



Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 27** – Alteração na assertiva f): Dificuldade da escrita na aprendizagem do espanhol

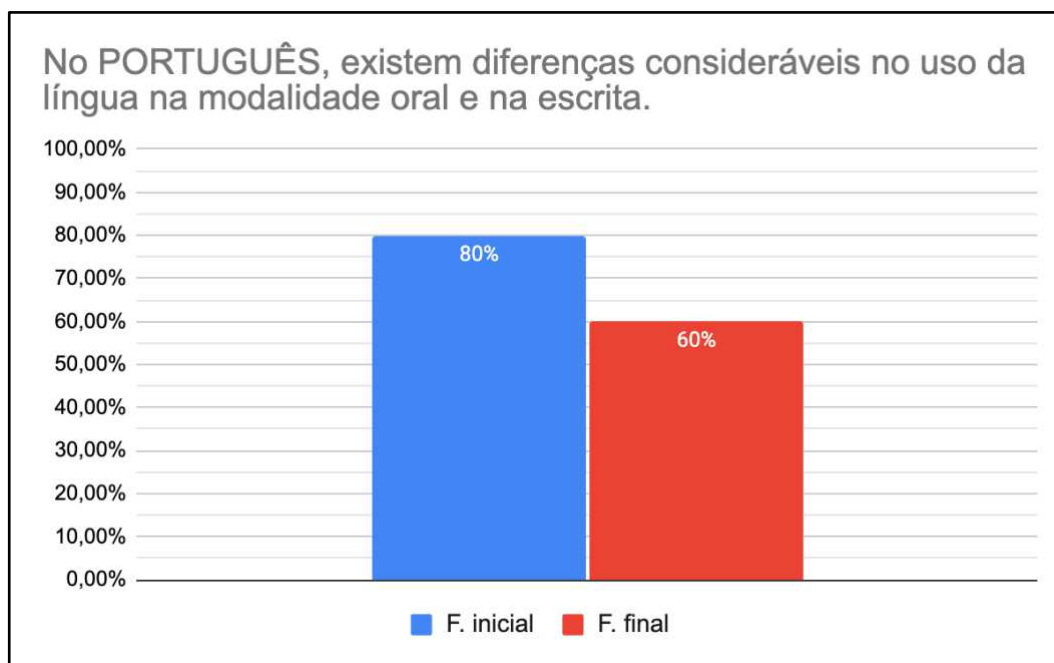


Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

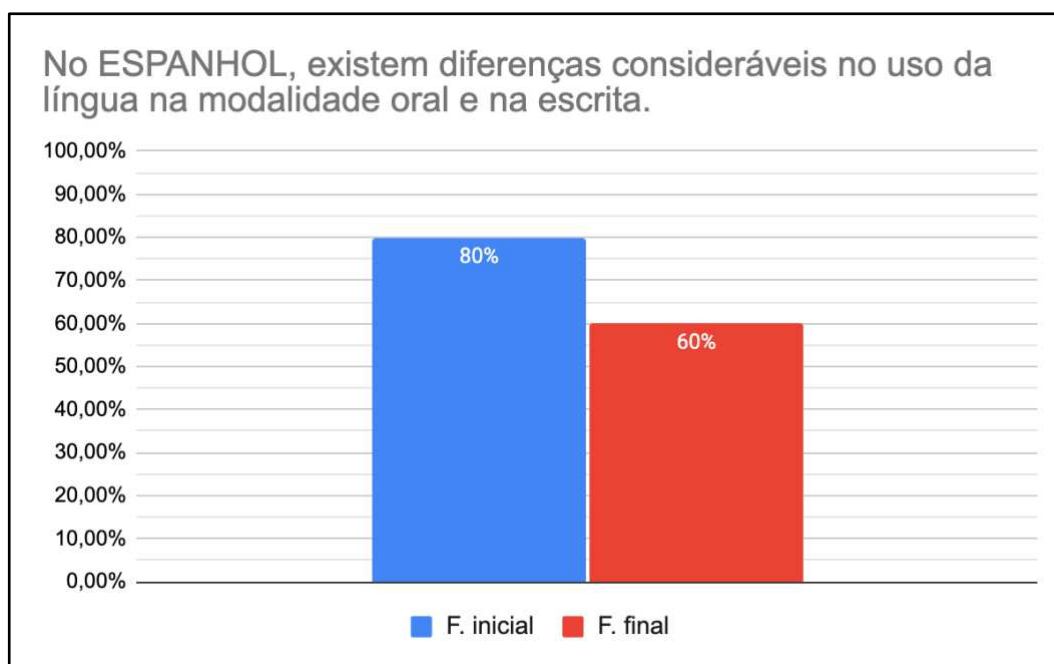
Como informado anteriormente, a percepção de dificuldade se mostrou equilibrada para as duas modalidades entre os participantes do grupo amplo, decidi que o minicurso não priorizaria o trabalho com uma ou outra modalidade, mas buscaria esclarecer sobre as diferenças nem sempre absolutas entre elas e fomentaria a análise de alguns elementos linguísticos que sofrem alterações no processo de adaptação da comunicação oral para a escrita. Por isso, a mudança no grau de complexidade que os participantes atribuem a cada modalidade não era esperada.

Contudo, vislumbro ser possível que alguns alunos tenham passado a enxergar a escrita como uma habilidade mais difícil em espanhol como consequência de maior consciência sobre a frequência com que os eventos de letramento exigem monitoramento e aplicação da norma culta de forma mais rigorosa. Tendo em vista que os graduandos não consideram que têm domínio da norma culta, é compreensível que, ao compreenderem que tal norma é predominante na modalidade escrita, passem a vincular sua insegurança também a essa modalidade. Dessa forma, avalio as mudanças na taxa de adesão às assertivas “e)” e “f)” como neutras.

No que diz respeito à comparação das vivências e atitudes linguísticas em LM e LA, a única mudança percebida após o minicurso foi uma leve redução na percepção das diferenças entre as modalidades escrita e oralidade pelos participantes. Essa atenuação se deu nos mesmos percentuais para o português e para o espanhol, indo de 80% para 60% dos respondentes, como mostram os **Gráficos 28 e 29**.

**Gráfico 28** – Alteração na assertiva c): Diferença entre fala e escrita em português

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 29** – Alteração na assertiva d): Diferença entre fala e escrita em espanhol

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Apesar de ser uma mudança sutil em números absolutos, considero que foi uma alteração negativa, pois levanta a hipótese de que o conteúdo e as discussões sobre a adequação linguística segundo a modalidade não tenham sido bem

assentadas por uma parte dos alunos. Ainda que seja a minoria dos participantes (ao final do minicurso, 40% deles não reconhece a existência de diferenças consideráveis entre as modalidades), esse não era um resultado previsto após a intervenção da pesquisa. Com isso, constato que o questionamento da dicotomia “fala x escrita” enquanto algo não tão rigoroso deve ser realizado com maior cuidado, para não comprometer o entendimento das características predominantes em cada modalidade, entendimento que considero de grande relevância para a aprendizagem e para o uso da LM e da LA.

#### **5.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS (COMO ALUNOS E COMO PROFESSORES EM FORMAÇÃO)**

Em geral, na Sociolinguística Variacionista, o estudo de crenças e atitudes passa pela avaliação que os falantes fazem de uma língua, de variedades específicas dessa língua e de seus usuários. Trata-se, ainda, de conhecer os valores sociais atribuídos às variedades dessa língua (GHESSI e BERLINCK, 2020). A pesquisa com falantes de LM, em geral, considera que tanto as experiências de contexto social fora da escola quanto as experiências de ensino e aprendizagem de LM têm impacto sobre a formação e reformulação de crenças (GHESSI e BERLINCK, 2020).

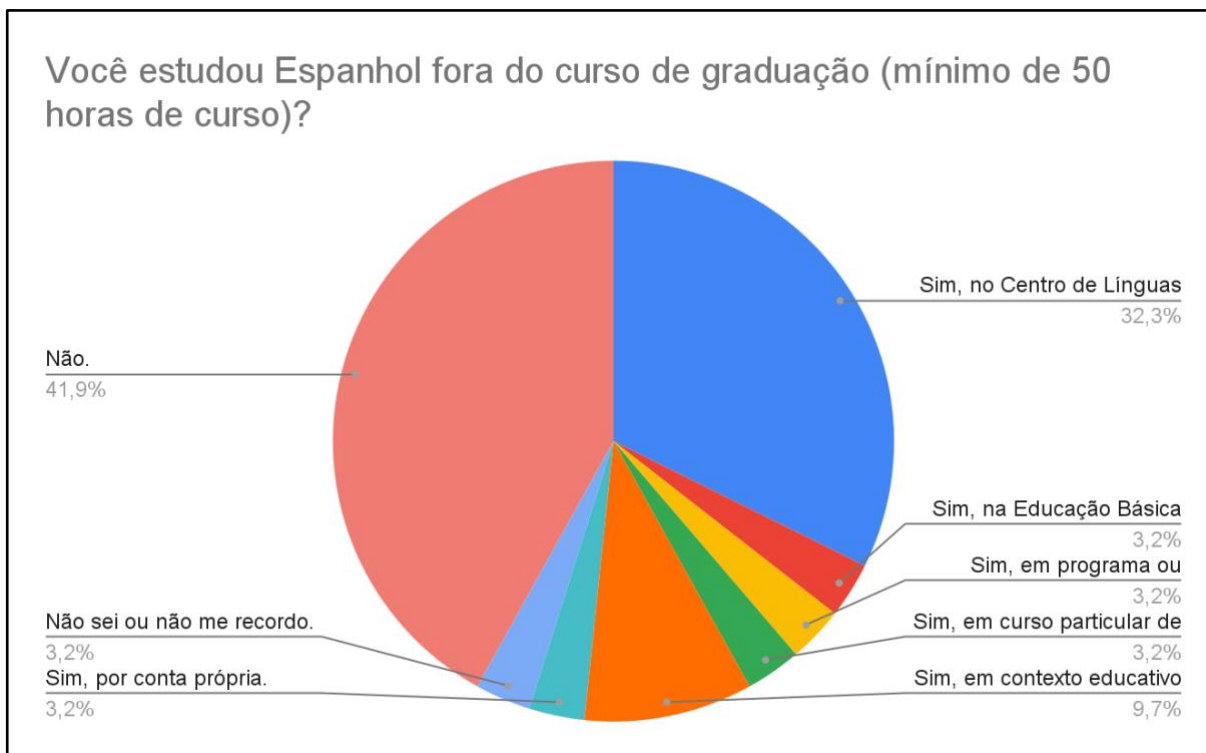
A pesquisa com alunos de uma LA tem suas particularidades, pois, uma vez que grande parte dos alunos não está inserido em uma comunidade de fala hispânica, as experiências envolvendo o processo formal de ensino e aprendizagem exercem grande influência sobre a criação e a reformulação das crenças e atitudes de tais alunos. Nesse sentido, apresento, na continuação, dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos participantes da pesquisa, no intuito de compreender como essas vivências moldaram suas perspectivas sobre a língua espanhola e sua diversidade. Esta seção apresenta dados que viabilizam a resposta das perguntas de pesquisa: Quais vivências de linguagem podem ter contribuído para a formação de crenças e atitudes? Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

#### 5.4.1 Informações Contextuais do Ensino e Aprendizagem de Espanhol

A Questão 4 do formulário buscou averiguar se os participantes tinham, além das aulas regulares do curso de graduação, outras experiências de estudo de espanhol. Conforme é possível visualizar no **Gráfico 30**, 16 pessoas (51,6% dos respondentes) declararam ter feito cursos formais nos quais estudaram espanhol fora das atividades da graduação. A maior parte dos participantes afirmou ter estudado espanhol em algum Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)<sup>34</sup> ou equivalente de outro(s) estado(s) do Brasil (32,3% ou dez respondentes). Uma participante (3,2%) estudou em programa ou projeto institucional (como Idiomas sem Fronteiras e cursos de extensão), um (3,2%) em curso particular e três (9,7%) em contextos diferentes dos que foram elencados nas alternativas.

---

<sup>34</sup> No Estado do Paraná, “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - Celem é um espaço pedagógico para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com funcionamento nas instituições de ensino da rede estadual de ensino. Os cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras) são destinados aos estudantes da rede pública estadual de ensino, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, num total de pelo menos 70% das vagas. A oferta de vagas é estendida aos professores e funcionários em efetivo exercício de suas funções nas instituições de ensino da rede pública estadual [...], num total de até 10% das vagas, e também à comunidade, num total de até 20% das vagas” (Paraná, 2024).

**Gráfico 30** – Espanhol fora da graduação

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Pouco mais da metade dos participantes acumulou uma carga horária significativa de estudos de espanhol fora das atividades curriculares obrigatórias da graduação. Essa busca indica um interesse por parte dos alunos em começar ou ampliar suas experiências de aprendizagem do idioma. Os dados também apontam para a predominância do CELEM como opção escolhida para os estudos do idioma, o que reforça a relevância de políticas e programas que ofereçam cursos de idiomas gratuitos ou com custo acessível às comunidades interna e externa das instituições de ensino.

Uma parte equivalente a 41,9% dos universitários declarou não ter estudado o idioma fora das atividades obrigatórias. Considerando, junto a essa porcentagem, 3,2% dos participantes que não soube ou não se recordou, mais 3,2% que estudou por conta própria, constatei que para quase metade dos respondentes (48,3% ou 15 pessoas), as aulas regulares do curso de graduação são a única referência em suas experiências de estudo formal de língua espanhola em um período mais prolongado (50 horas ou mais de carga horária de curso). Por isso, ressalto a necessidade de contemplar, nas atividades curriculares dos cursos de Letras Espanhol, a abordagem

da variação linguística com vistas a conscientizar os estudantes da realidade heterogênea do espanhol.

Em outra questão do formulário, indaguei os respondentes sobre suas pretensões ocupacionais, com o fim de identificar se o processo de ensino e aprendizagem dos participantes na graduação atendia a um objetivo, da parte deles, de atuação profissional.

Como mostra o **Gráfico 31**, a maior parte dos alunos (61,3% ou 19 respostas) pretende atuar como profissional da área de Letras, enquanto 3,2% (1 resposta) não pretende atuar como profissional de Letras e 35,5% (11 respostas) não soube responder.

**Gráfico 31** – Pretensão de atuação profissional



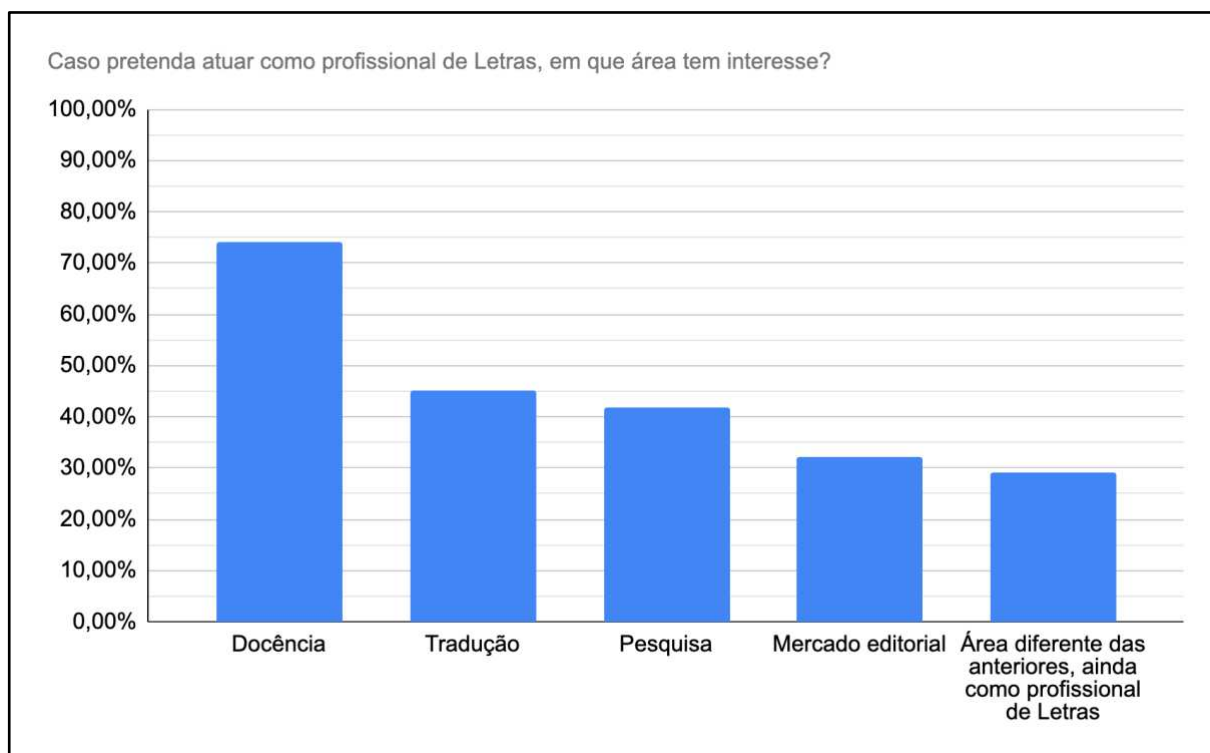
**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Seguindo nessa temática, busquei levantar informações mais específicas quanto às áreas de interesse dos alunos que consideravam atuar como profissionais de Letras. Apresentei opções de atuação para que sinalizassem quantas julgassem conveniente.

No **Gráfico 32** é possível observar que a docência figura como a área de maior interesse dos participantes (74,1%, 23 pessoas), seguida da tradução, considerada por quase metade dos alunos (45,1%, 14 pessoas) e da área de pesquisa

(41,93%, 13 alunos). A área menos marcada foi a do mercado editorial, com 32,2% (10 alunos), e 29% (nove alunos) afirmaram ter intenção de atuar como profissional de Letras, porém em área diferente das que foram apresentadas. Nenhum participante especificou qual seria a área de interesse.

**Gráfico 32** – Área de interesse como profissional de Letras



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

As respostas evidenciam que, além de a graduação ser um curso de licenciatura, que visa a formar professores de espanhol, por parte dos alunos, em sua maioria, existe de fato a intenção de exercer a docência. Dessa forma, se faz ainda mais oportuno ter em conta a dupla dimensão dos participantes da pesquisa: tanto a dimensão de aluno de espanhol quanto de professor em formação.

#### 5.4.2 Ensino e Aprendizagem de Variação Linguística de Forma Ampla

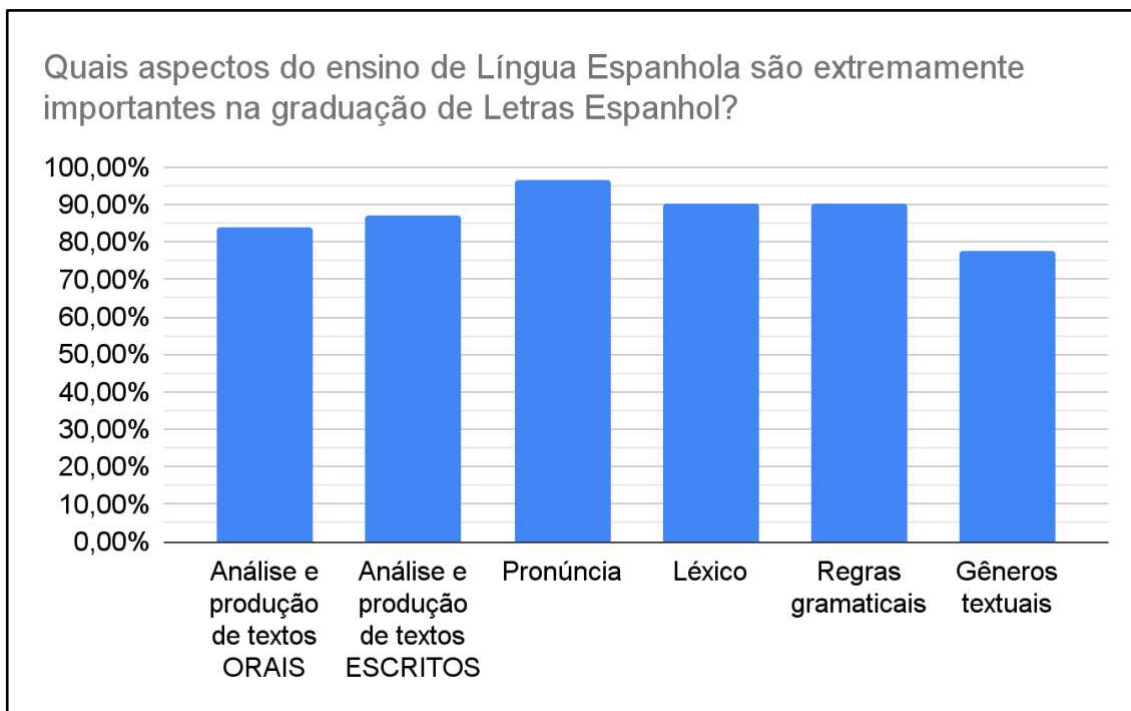
Na Questão 13 do formulário inicial, tive por objetivo levantar quais aspectos do ensino de espanhol os alunos avaliam como extremamente importantes para sua formação no curso de graduação. Na impossibilidade de elencar, entre as alternativas,

todos os aspectos passíveis de serem abordados no ensino de espanhol, elenquei alguns conteúdos gerais que costumam ser abordados em aulas de língua (Gêneros textuais, Análise e produção de textos orais e de textos escritos, Léxico, Pronúncia, Regras gramaticais) e adicionei conteúdos mais estreitamente relacionados à variação geográfica (Espanhol da Espanha, Espanhol da América<sup>35</sup>, Espanhol dos países que fazem fronteira com o Brasil, Espanhol rural, Espanhol urbano), à variação social (Gírias), à variação estilística (Linguagem formal, Linguagem coloquial, Adequação da linguagem à situação de comunicação), e às normas do espanhol (Norma-padrão do espanhol, Desvios da norma-padrão, Norma culta do espanhol).

Ao abordar a questão, analisei esses dois grupos (de conteúdos gerais e de conteúdos mais específicos de variação e normas) separadamente, como forma de comparar os grupos, também para distribuí-los em dois gráficos e, assim, proporcionar uma melhor visualização. Todos os conteúdos gerais apresentados nas alternativas foram marcados pela maioria dos respondentes. A pronúncia foi o tópico mais apontado (96,7%, 30 pessoas) como sendo de extrema importância na graduação em Letras, entre todos os tópicos apresentados nas alternativas, como é possível perceber no **Gráfico 33**.

---

<sup>35</sup> O agrupamento das variedades geoletais em dois grandes blocos (espanhol da Espanha e espanhol da América) foi usado para ser mais didático e trazer maior concisão na formulação da questão, oferecendo opções de respostas mais abrangentes. Contudo, manifesto estar consciente de que tal agrupamento acaba representando de forma inexata a classificação de variedades geográficas do espanhol.

**Gráfico 33** – Conteúdos gerais de extrema importância na graduação

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

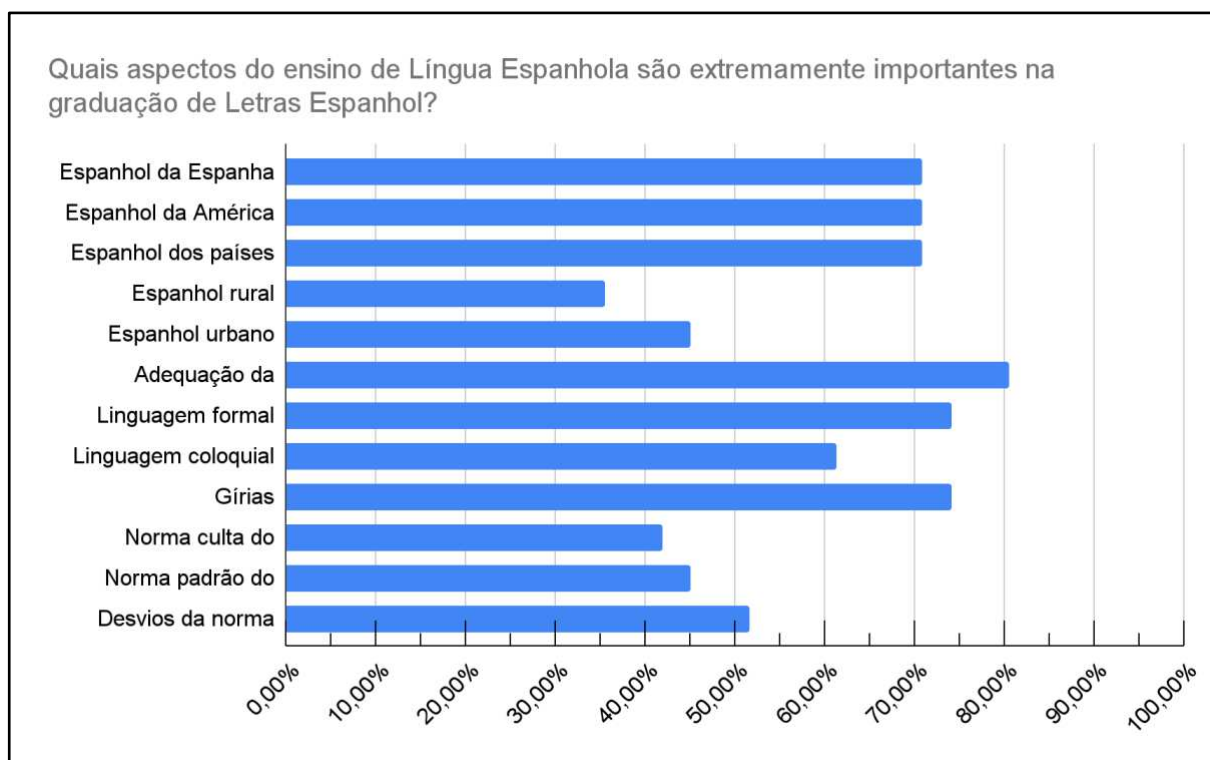
Pode ser que a pronúncia seja um conteúdo que os alunos têm em alta consideração pelo fato de sentirem dificuldade em (re)conhecer fonemas e em adequar seu aparelho fonador para fonemas de uma LA, com os quais não estão acostumados. Outra possibilidade seria uma herança de métodos e abordagens de ensino de LA que têm como foco a oralidade. Nesses métodos, a prática da pronúncia ocorre por meio de exercícios de repetição que visam à reprodução do falante nativo. De acordo com Acquaroni Muñoz (2000), diversos desses métodos, com diferentes nomenclaturas (audiolingual, áudio-oral, situacional), se concretizaram a partir da década de 1930 e deixaram plasmados fundamentos teóricos em inúmeros materiais didáticos de ensino de espanhol a partir da década de 1970. Contudo, não é possível afirmar se essa herança interferiu de fato nas respostas ao formulário.

O conteúdo menos sinalizado entre os gerais, como de extrema importância no curso, foi o de gêneros textuais, com 77% (24 pessoas), mas ainda assim com alta percepção de relevância entre os alunos.

Ainda em relação à Questão 13, entre os conteúdos relacionados à variação do espanhol, o mais sinalizado pelos participantes como sendo extremamente relevante foi a adequação da linguagem à situação de comunicação, com 80,64% das respostas (25 respostas). Isso indica que os participantes estão atentos à necessidade

de seleccionar os recursos linguísticos tendo em conta o contexto em que se dá a interação linguística. Como aparece no **Gráfico 34**, os conteúdos relacionados aos registros, formal e coloquial, assim como as gírias, também receberam indicação da maioria dos participantes, em uma porcentagem um pouco menor que a adequação da linguagem: 74,1% para linguagem formal e para gírias e 61,2% para linguagem coloquial.

**Gráfico 34** – Conteúdos de variação linguística de extrema importância na graduação



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

As variedades nacionais e regionais do espanhol (da América, da Espanha, de países de fronteira com o Brasil) receberam o mesmo nível de prioridade entre o grupo de alunos (70,9% de participantes marcaram cada uma das alternativas). Já as variedades rural e urbana foram apontadas pela minoria dos alunos (35,4% e 45,1% respectivamente). Fiquei em dúvida se os participantes têm consciência de que as normas cultas são variedades de falantes que se encontram no pólo urbano. Então, tive a compreensão de que seria produtivo, além de abordar a noção de norma culta na entrevista, levar essa discussão ao minicurso, posteriormente.

Entre as alternativas que faziam referência a conteúdos sobre normas linguísticas, o único sinalizado por mais da metade (51,6%) dos participantes como

de extrema importância foi o de desvios da norma-padrão. Os aspectos de norma-padrão e de norma culta do espanhol foram apontados por 45,1% e por 41,9% dos participantes, respectivamente, como mostra o **Gráfico 34**. Esses dados reforçam outros resultados, comentados em subseções anteriores, de que não há muito prestígio às normas cultas e padrão por parte dos alunos, pelo menos dentro do processo de ensino de espanhol.

Ainda no **Gráfico 34**, verifica-se que apesar de alguns conteúdos de variação e normas terem recebido sinalização da maioria dos participantes, eles receberam uma quantidade menos expressiva do que os conteúdos gerais do **Gráfico 33**, com exceção apenas do conteúdo de gêneros textuais. Mais adiante, no planejamento do minicurso, decidi incluir no programa um dos conteúdos gerais sinalizados pelos participantes por meio de atividades e discussões nas quais a variação linguística e as normas fossem abordadas de forma transversal. A intenção foi contemplar, no minicurso, temas do interesse dos participantes e evidenciar que a variação linguística perpassa outros conteúdos da língua espanhola. Justamente por ser um fenômeno inerente à língua, pode ser explorado de forma contextualizada ao abordar diversos aspectos e níveis de análise, como léxico e gramática, por exemplo.

Solicitei aos respondentes, na Questão 18, que avaliassem como eram ou como haviam sido contemplados os estudos e discussões a respeito da variação linguística do espanhol na graduação e que comentassem sobre esse aspecto. Inicialmente, constatei que a maioria dos participantes (83,8%, 26 respostas) afirmou que houve ou que havia (de forma constante) uma abordagem da variação linguística em sua formação.

Um grupo de quatro participantes (12,9%) ofereceu respostas que não informam se questões de variação linguística foram contempladas ou não em sua formação acadêmica. Outro participante (3,2%) comentou que sentiu falta, em sua formação, de estudar variedades regionais do espanhol, pois ficam "muito presos ao padrão" (Formulário inicial, P26). Como a resposta não foi muito específica, inferi que o aluno acredita que a variação linguística do espanhol não foi contemplada no curso de Letras.

Realizei uma categorização das respostas enquanto avaliações positivas ou negativas por parte dos universitários. Contudo, friso que se trata de uma categorização subjetiva, uma vez que a questão foi configurada para respostas abertas e recebeu algumas respostas um tanto evasivas, conforme exemplifiquei

anteriormente. Assim, reuni as respostas em quatro categorias de avaliação por parte dos alunos: avaliação positiva, avaliação neutra, avaliação mista e constatação de carências. Nenhuma resposta descreveu a abordagem da variação com termos expressamente negativos.

A categoria mais numerosa foi a de avaliação positiva, com 11 respostas (35,4%), as quais apresentaram termos favoráveis quanto à abordagem da variação, como nos trechos a seguir: "Avalio de maneira adequada [...]" (Formulário inicial, P6); "[...] o que pude ver até o momento têm sido satisfatório" (Formulário inicial, P27).

Identifiquei nove respostas (29%) de avaliação neutra, nas quais os participantes comentam aspectos como os que foram identificados anteriormente, mas não a qualificam de forma positiva ou negativa em nenhuma parte da resposta. Apresento, como exemplo, o comentário na íntegra de P12: "Acredito que durante a minha graduação obtive muito contato com textos diferentes e de diversas regiões, e discutimos em diversos momentos questões variacionistas" (Formulário inicial).

Nas avaliações mistas estão as respostas que identificam questões positivas, neutras e aspectos que poderiam melhorar na abordagem da variação. Houve cinco respostas (16,1%) de avaliação mista, como por exemplo a de P9: "Em relação a variação linguista acredito que o aspecto é abordado de uma maneira clara e dinâmica. Mas sinto falta de uma situação de conversação real entre nativos." (Formulário inicial, P9).

Por fim, duas respostas apresentaram comentários que estiveram mais focados nas carências da abordagem da variação do espanhol, como a de P22: "Acredito que a maioria dos professores tiveram ensino e compartilham da variante espanhola, o que não traz tantas discussões para o espanhol em diferentes países da América Latina, principalmente América Central" (Formulário inicial).

Ainda sobre a Questão 18, busquei encontrar, em suas respostas, quais aspectos apareceram com maior frequência associados à abordagem da variação linguística do espanhol. 12 alunos não desenvolveram nenhum comentário sobre temas específicos da variação que tenham sido contemplados nem sobre aspectos que tenham influenciado o tratamento da variação no curso. Como exemplo, temos a resposta de P6: "Avalio de maneira adequada e que possa atribuir aprendizagem nessa área de estudo" (Formulário inicial). O restante do grupo, equivalente a 19 pessoas, apontou fatores diversos relacionados à abordagem da variação linguística, entre os quais identifiquei algumas tendências.

Oito alunos mencionaram a variação geográfica em suas respostas, dentre as quais quatro afirmaram que foram contemplados aspectos regionais do espanhol, conforme o exemplo de P16: "Avalio que não foram contemplados se tratando de regras contemporâneas. No que envolve a variação do espanhol **em outros países**, me sinto contemplado." (Formulário inicial, grifo meu). Saliento o termo "regras contemporâneas", apontado pelo aluno como um aspecto ausente no curso até então. Embora não tenha ficado claro ao que o participante se refere com o termo, deduzo que ele possa ter manifestado a falta de discussões a respeito de fenômenos de mudança linguística ou tendências linguísticas mais recentes, que extrapolem ou contrastem visões mais conservadoras da língua, por conta da palavra "contemporâneas".

Outras quatro respostas, entre as oito que mencionaram a variação geográfica, a caracterizaram como uma discussão inexistente ou que não foi trabalhada de maneira satisfatória no curso, por exemplo, com a prioridade dada a uma variedade em detrimento de outras, como na resposta de P4: "[...] se estuda muito o espanhol da Espanha, deveria focar mais no espanhol da América Latina" (Formulário inicial). Destaco a resposta de P3, que elencou diversos exemplos de variantes do espanhol, com especial atenção ao *voseo*<sup>36</sup>. Além disso, o estudante expressa e reitera a necessidade de uma disciplina específica sobre variedades da língua espanhola:

Sinto que poderia haver uma matéria para o estudo de diferentes sotaques que existem na língua espanhola, como o de Andaluzia que palavras como ALMA falam ARMA ou o espanhol boricua que VERDE falam VELDE. E a questão da existência do VOS que é falado em toda a América Latina, em alguns países em sua totalidade e em outros menos, mas em todos os países da América Latina que falam espanhol, simplesmente é visto como uma curiosidade. Vejo pelos meus colegas de salas e tem muitas dificuldades no uso do VOSEO. Mas no geral, tem uma discussão boa na formação, só a questão do VOS e haver uma matéria para essas variações (Formulário inicial, P3).

Nessas quatro respostas que criticam a forma como a variação geográfica foi abordada no(s) curso(s) de Letras, é possível verificar uma atitude contestadora dos alunos, de defenderem um ensino que reflita uma visão pluricêntrica da língua espanhola. P3 citou marcas linguísticas de três diferentes áreas geoletais (andaluza,

---

<sup>36</sup> Uso do pronome *vos* e/ou de sua conjugação verbal para o tratamento de segunda pessoa do singular, presente em países da América de fala hispânica.

caribenha e rioplatense), o que demonstra que há participantes com um nível admirável de conhecimento sociolinguístico do espanhol, pelo menos no que diz respeito a aspectos geográficos. Faço apenas a ressalva de que, embora o uso do pronome *vos* e/ou da sua conjugação esteja difundido em diversos países da América hispânica, seu uso não está presente em todos os países, como afirmou P3.

Sete participantes avaliaram que a abordagem da variação teve um caráter de constância, como algo recorrente ao longo da formação. O aluno P18, por exemplo, afirmou: "Sempre de forma **contínua**, ou seja, trazendo novidades em **todos os momentos**" (Formulário inicial, grifo meu).

Cinco universitários sinalizaram o papel dos professores do curso, no atendimento a questões de variação, com uma postura ativa, preocupada em garantir que os temas de variação estejam presentes no processo de ensino, como afirmou P5 - "[...] Os professores sempre comentam e enfatizam a respeito da variação linguística da língua espanhola [...]" (Formulário inicial).

Três respondentes indicaram a fonética como um dos temas nos quais a variação foi (ou poderia ter sido) abordada. Entre tais respostas, duas mencionaram também o componente lexical. Para P11, a variação tende a ser explorada em ambos os níveis de análise (fonético e lexical), e sua abordagem supera a tradicional apresentação da variação linguística enquanto fato anedótico ou peculiar, algo que condiz com o que é proposto na Pedagogia da Variação Linguística, apesar da proposta não se restringir aos níveis de análise fonético e lexical:

Pelo meu ponto de vista, se mostra presente no curso a preocupação de apresentar a variação linguística (tanto fonética como lexical) não apenas como uma curiosidade, mas como item fundamental para compreendermos a dimensão da língua espanhola [...]" (Formulário inicial, P11).

Já para P26, os aspectos lexicais e fonéticos, associados às variedades linguísticas regionais, são preteridos no curso, devido à prioridade que recebe o espanhol padrão:

Discussões a acerca dos dialetos regionais; senti falta disso... ficamos muito preso ao padrão (que é importante) e deixam de lado essa parte da fonética e/ou léxico das resgiões ou pequenos povos (periferia) que possuem algumas outras formas de se falar (Formulário inicial, P26).

Dois participantes relacionam a abordagem à diversidade de textos e gêneros com os quais tiveram contato, conforme afirmou P1: "Avalio de forma positiva pois os professores abrangem **vários campos dos gêneros textuais**" (Formulário inicial, grifo meu).

O último aspecto recorrente nas respostas foi a observação do falante nativo enquanto vivência que possibilita a abordagem da variação linguística nas aulas de espanhol, presente nas respostas de dois alunos. P9 manifestou sentir falta de vivenciar interações. Por sua vez, P15 afirmou ter contato com exemplos diversificados de uso linguístico de nativos, proporcionados por docentes: "Os professores sempre trazem exemplos de nativos distintos" (Formulário inicial, P15). Nenhum participante relatou ter interagido diretamente com falantes nativos como uma oportunidade de observar e de aprender sobre a variedade da língua espanhola dentre as atividades do curso de Letras. Embora não seja uma queixa predominante entre os participantes, essa carência foi sinalizada também em algumas entrevistas com o grupo restrito.

O aluno P3 comentou sobre as dificuldades que enfrenta, já atuando como docente, para encontrar materiais que contemplem variedades geográficas americanas, o que reforça sua atitude contestadora sobre a perspectiva monocêntrica que perpassa os currículos e os materiais didáticos voltados ao ensino de espanhol como LA:

Já atuo na área e tenho muita dificuldade em encontrar materias que trazem o Espanhol da América Latina. [...] Mas em resumo, levar a diversidade de castelhano para sala de aula exige muito mais trabalho, pois a maioria dos sites, materiais didáticos só trabalham o espanhol da Espanha (Formulário inicial, P3).

Enquanto, no formulário inicial, levantei as pretensões futuras de atuação profissional do grupo amplo; na entrevista, objetivei verificar se os estudantes acreditam ser relevante o conhecimento sobre variação linguística do espanhol para a atuação profissional que almejam. Todos os nove entrevistados responderam afirmativamente à questão, como podemos observar logo no início de suas respostas: P2 - "Extremamente"; P4 - "Com certeza"; P17 - "Sim"; P19 - "Sim"; P24 - "Extremamente"; P25 - "Sim, para a área profissional é bem interessante"; P26 - "Nossa, certeza. Muito, muito"; P32 - "Sim"; P33 - "Eu acredito que sim" (Entrevistas).

Nas justificativas, quatro alunos (P19, P25, P32 e P33) mencionaram a atuação na docência, sendo que uma (P19) acrescentou a tradução. Uma entrevistada (P4) apresentou em um exemplo a atuação em uma multinacional, sem especificar o cargo. Outros quatro alunos (P2, P17, P24 e P26) não especificaram a área de atuação profissional pretendida.

Nos argumentos oferecidos para justificar suas respostas, três entrevistados alegaram que conhecer as variedades do espanhol é uma qualidade valorizada ou exigida no mercado de trabalho, como no exemplo a seguir. Outros três participantes (P19, P25 e P32) justificaram que conhecer a variação do espanhol possibilita ao professor atender às necessidades dos seus alunos, como esclarecer suas dúvidas e prepará-los para estar em contato com a língua quando estiverem em outros países.

P19 alertou sobre o risco de restringir o ensino de espanhol à variedade peninsular e, com isso, não preparar o aprendiz devidamente para interagir com falantes de outras variedades. Avalio que sua atitude linguística demonstra um posicionamento crítico diante do privilégio que tal variedade costuma receber no ensino da língua. Uma atitude similar pode ser observada na fala de P32, porém em relação à variedade chilena, que a entrevistada afirma utilizar por já ter morado muitos anos no Chile. As atitudes observadas nessas entrevistadas sinalizam que também entre o grupo restrito existe uma perspectiva pluricêntrica do espanhol. Apresento a seguir fragmentos de suas respostas:

P19 - [...] porque o castelhano não é limitado somente à Espanha, são vários lugares. [...] e aí vai que a gente só foca só na Espanha. Na Espanha é isso, é aquilo, o aluno vai lá para o Peru, Equador, pensando que é a mesma coisa, e no final é uma coisa totalmente diferente (Entrevista com P19).

P32 - [...] eu acho que a gente tem, sim, que ter um certo domínio para poder trabalhar e apresentar, também para aquele aluno que está ali na sua frente, as diversidades linguísticas. Não posso eu pretender, no jeito que eu pretendo ensinar espanhol, ensinar "olha, no Chile é assim, vai ser falado assim". Não, "no Chile se fala assim, mas na Espanha se fala assim, tem isso, tem isso outro" (Entrevista com P32).

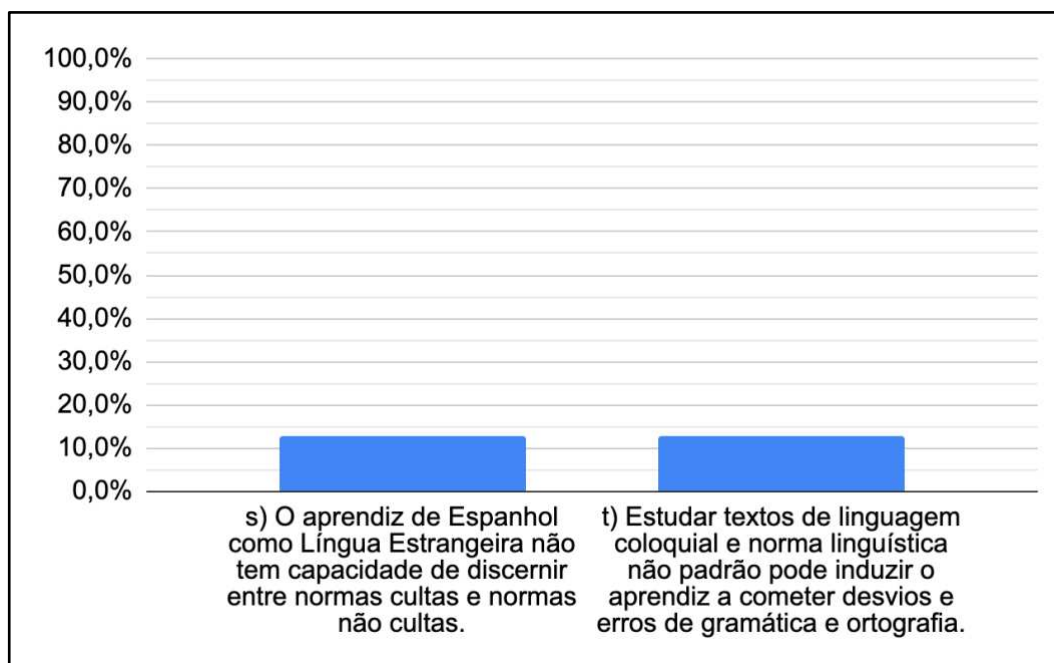
Destaco um fragmento da resposta de P25, que afirmou ser importante conhecer as variedades do espanhol, especialmente se há pretensão de se atuar na docência. Não obstante, acredita que a busca por conhecer uma quantidade muito grande de variedades linguísticas do espanhol pode acabar gerando no aluno uma sensação de desorientação. Para esse participante, suas crenças sobre a variação

linguística do espanhol como LA estão atreladas a um potencial sentimento negativo na dimensão afetiva da atitude linguística:

Aí o ideal é **conhecer dos vários países que falam espanhol, porém também é ideal focar em um**, [...] É interessante saber de vários países para... Ainda mais no ramo, **se vai ser professor, é interessante conhecer**, porém assim, para falar... Inclusive a escolha do acento, tudo, precisa ser um, porque não dá para mim começar uma frase com *yo* [pronuncia /y/ como consoante africada pós-alveolar surda [j]] e terminar com *yo* [pronuncia /y/ como aproximante palatal sonora [j]], depois passar para *yo* [pronuncia /y/ como consoante palatal fricativa sonora [j]]. Então isso daí também são coisas que ajudam a conhecer bem daquele país. Eu acho que muitas vezes o que atrapalha é querer tentar **fazer uma busca em vários países e depois acaba ficando perdido** (Entrevista com P25, grifo meu).

#### 5.4.3 Ensino e Aprendizagem de Normas Linguísticas

Na investigação da relação entre norma e o ensino e aprendizagem de espanhol, passo às assertivas s) e t). A primeira afirmava que o aprendiz de espanhol como LE não teria capacidade de discernir entre normas cultas e normas não cultas. Já a segunda indagou aos alunos se estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão poderia induzir o aprendiz a cometer desvios e erros de gramática e ortografia. A resposta, para ambas as assertivas, foi de 12,9 % de concordância, equivalente a quatro respondentes em cada assertiva, como mostra o **Gráfico 35**. As respostas indicam que grande parte dos respondentes entende que é possível incluir normas não cultas e não padrão nas práticas de ensino e aprendizagem de espanhol sem que isso prejudique o processo de desenvolvimento do aprendiz. Da mesma forma, a maioria compreende que o aprendiz dispõe de recursos para desenvolver sua capacidade de diferenciar normas da língua espanhola e suas características.

**Gráfico 35** – Assertivas s) e t): Consciência do aprendiz sobre normas

**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Nas Questões 5 e 6 da entrevista, busquei levantar possíveis ações de ensino e aprendizagem específicas ao desenvolvimento da norma culta, avaliadas de forma tanto positiva quanto negativa pelos participantes, bem como observar aspectos que remetem às atitudes linguísticas desses participantes em relação ao tema.

Com exceção de P17, que escolheu não responder a essa questão, todos os participantes sinalizaram, em suas respostas, que o domínio da norma culta é mais bem adquirido por meio de atividades práticas de uso da língua espanhola. Muitas das ações sugeridas pelos participantes na questão da norma culta se assemelham às ações relatadas na Questão 1, que perguntava sobre as formas pelas quais eles estabelecem contato com o espanhol fora das atividades curriculares da graduação. Neste momento da entrevista, os participantes foram incentivados a explicar de que forma essas ações práticas contribuem especificamente para o desenvolvimento do domínio da norma culta, mas nem todos esclareceram sobre essa particularidade. A maioria dos entrevistados se refere mais a iniciativas que devem ser tomadas pelos próprios graduandos do que a ações que caibam à instituição, à coordenação de curso ou aos docentes.

A maioria das recomendações e exemplos apresentados pelos entrevistados dizem respeito a práticas de uso e estudo do espanhol por meio do exercício de habilidades, citados por quatro participantes (P24, P25, P26 e P33), e de conteúdos

específicos, mencionados também por quatro entrevistados (P2, P24, P25 e P26), com predominância acentuada de conteúdos gramaticais:

[...] assim como português, **gramática, sintaxe**, é muito complicado [...]. Porque para mim, no meu caso, eu estou me dedicando mais a essa **leitura** e essas tarefas, digamos assim, de **prática**, né, formal mesmo, estruturalista, pelo menos para **gramática**. (Entrevista com P24, grifo meu).

As práticas relacionadas ao contato com mídias e gêneros textuais diversos foram apontadas por dois participantes (P25 e P26) e as de interação com falantes do idioma apareceram também em duas respostas (P19 e P32), conforme é possível observar nos exemplos a seguir:

P19 - Conversar com pessoas que são falantes talvez possa tá ajudando. [...] E eu acho que não é somente a gente ir atrás dos professores, mas tentar ter uma comunicação com as pessoas nati... é, hispanohablantes (Entrevista com P19).

P25 - Também eu digo que vai ser por meio da leitura e assistir, muitas vezes, vídeos no YouTube também [...] (Entrevista com P25)

Saliento, na fala de P2, a relação que a participante estabelece entre a gramática e o registro formal no uso da norma culta. Ela afirma sentir falta de vivenciar, com maior frequência, situações de interação que exigem maior rigor gramatical associado a um alto nível de formalidade, o que contribuiria para seu domínio da norma culta: “Ah, eu acredito que a prática gramatical. [...] só que a gente nem sempre tem a oportunidade de desenvolver esse conhecimento para formalidade, e não usa também” (Entrevista com P2).

A menção à grade curricular é feita por P24 para caracterizar a oferta de disciplinas de língua espanhola ao longo do curso, de forma contínua, como algo positivo, uma vez que proporciona a recorrência de conteúdos já vistos e que precisam ser reforçados ou aprofundados junto aos estudantes:

Às vezes a gente tá ali no terceiro ano vendo o conteúdo do primeiro, mas tem muita gente que ainda não conseguiu fixar as normas ali cultas do primeiro ano, né? Que às vezes só passa muito rápido, ou você viu uma vez ou outra, não viu mais. Então, para mim, eu vejo praticando, é fazendo exercício, é voltando, é lendo, relendo, praticando, até que isso uma hora vai internalizando em você (Entrevista com P26).

Com relação à atuação dos professores, encontrei duas visões que limitam a capacidade do docente de esgotar todos os conteúdos passíveis de abordagem. P32, por exemplo, traz sua própria perspectiva como professora, e pondera que a quantidade de propostas que o docente pode levar para a sala de aula é limitada às possibilidades do programa e dos alunos, enquanto a diversidade de conteúdos linguísticos que podem ser abordados é ilimitada:

Porque eu entendo que o professor, e eu sendo professora também, a gente não consegue transmitir 100% aquilo que seria necessário por diversas coisas. [...] tem muita coisa para a gente aprender de uma língua (Entrevista com P32).

Em algumas respostas, constatei a defesa de uma atitude proativa e autônoma por parte do estudante, frente ao desenvolvimento da norma culta: "Também acho que tenho muita dificuldade com a norma culta, mas eu acredito que nas coisas que a gente tem mais dificuldade é as coisas que a gente mais tem que enfrentar" (Entrevista com P19).

Na entrevista de P24, percebemos como as dimensões cognitiva, afetiva e conativa das atitudes linguísticas estão entrelaçadas e podem influenciar-se mutuamente. O entrevistado defende ser necessário ter dedicação e paciência para aprender a usar a norma culta. Acredita que atividades mais estruturais e tradicionais são mais eficazes para o seu próprio aprendizado, e fica subentendido um certo desconforto frente a atividades de caráter lúdico e interativo. Talvez tal constatação de sua parte tenha como motivo uma crença arraigada no caráter prescritivo do ensino como referência de qualidade. Mas é possível que se trate apenas de uma preferência pessoal baseada em seu estilo de interação, de aprendizagem, de organização mental, entre outros fatores.

Muita dedicação. E muita paciência, porque assim como português, gramática, sintaxe, é muito complicado e é muito diferente do português. Não é diferente, mas é diferente do nosso cotidiano, né, da língua. Tudo que eu digo, assim, mais formal, também, é caderno, livro e escrever. Porque para mim, no meu caso, eu estou me dedicando mais a essa leitura e essas tarefas, digamos assim, de prática, né, formal mesmo, estruturalista, pelo menos para gramática. Porque joguinhos interativos, eu, para mim não funciona, funciona para com... Agora norma, culta mesmo, teria que ser mais, bem tradicional mesmo, seria mais nesse sentido (Entrevista com P24).

Também averigui aspectos de dimensão afetiva e cognitiva da atitude linguística de P26. No início de sua entrevista, o participante revela sentir aborrecimento e, ao mesmo tempo, resignação, frente ao caráter maçante que algumas atividades de prática podem adquirir:

P26 - Então é aquela coisa: — "Ah gente, vamos ver hoje sobre o presente indicativo"... — "Pô, presente do Indicativo?" [tom de enfado] Mas é assim, é você praticar, é criar verbo, é você saber identificar uma forma verbal dentro de um texto, de uma música [...]. Então acho que a melhor coisa é praticar mesmo, eu acho que eu não consigo ver uma outra forma. **É chato às vezes** [riso], mas assim, **não tem muito para fazer**, né? Pesquisadora - Entendi. Aí, por exemplo, esses exemplos que você deu de música, série, conjugação verbal, gramática... Para norma culta, por exemplo, você acha que com música, série, isso ajuda a dominar a norma culta? P26 - Não, não 100%, porque a música, por exemplo, ela vem com várias **licenças poéticas**, né? O que a gente chama de... as que seriam **agramaticais**, algo assim que, tipo assim, tá **certo entre aspas**, mas aquela palavra não existe, às vezes é que ela tá... por exemplo, *para todo tipo, pa to tipo*, sabe? Que vai **cortando as palavras. Aquilo não é uma norma culta, mas a gente, por meio daquilo, aprende**. Assim, então, vai variar muito. Eu acho que música, de forma geral, não sei se ajudaria na norma culta ali, né? Mas ajuda, por exemplo, você saber quando a palavra tem o gênero masculino, feminino, qual artigo usar, qual preposição usar. Então, tá falando de meio de transporte, a preposição *em*. Eu acho que isso ajuda. 100% não, porque tem essas particularidades, essas licenças aí, poéticas, que a gente pode chamar. Pesquisadora - Entendi. Então, pelo que eu estou entendendo, que você está falando, se for bem discriminado, o que ali foge um pouco da norma culta e o que está dentro, qualquer prática pode ajudar. É isso? P26 - Eu acho que é bem-vinda. Isso (Entrevista com P26, grifo meu).

Quando questionado sobre a possibilidade de aprender sobre a norma culta por meio de músicas, P26 se refere aos desvios da norma culta que observa nas músicas como "licenças poéticas", usos "agramaticais" ou "erros entre aspas". Ele inclusive cita um exemplo de característica frequente em outras normas, especialmente na modalidade oral, que é a perda da última sílaba em palavras como *para > pa* e *todo > to*. Mesmo oscilando entre nomenclaturas para se referir aos desvios, suas observações indicam um nível considerável de consciência sociolinguística no que diz respeito a identificar elementos linguísticos que são frequentes e apropriados a certo registro, modalidade ou gênero. Sua fala não indica uma visão preconceituosa a respeito dos desvios percebidos, pois sabe que naquele contexto comunicativo aquele funcionamento é pertinente.

Seguindo em sua explicação, P26 oferece exemplos de aprendizados que podem resultar da análise das músicas por parte do aluno de espanhol (uso de preposição, gênero de substantivos e artigos) e, após consulta da pesquisadora,

confirma que a identificação da norma em uso e dos seus elementos linguísticos característicos pode auxiliar o aluno a saber empregar a norma culta, ao se estabelecer um contraste entre essa e outras normas, o que elas têm em comum e o que têm de diferente.

Seguindo na linha de raciocínio sobre saber discernir entre usos cultos e não cultos, trago o comentário de P19, que citou a variante *todes*, que constitui uma das propostas de uso da linguagem inclusiva. Ela mencionou essa linguagem como exemplo de uso que não domina, e que pode aprender por meio da troca de conhecimento com outras pessoas que falam espanhol:

A gente tem que tá pesquisando porque às vezes uma coisa que eu não sei outra pessoa pode tá sabendo. [...] Que, querendo ou não, uma coisa ou outra pode tá mudando. [...] Às vezes pode mudar um pronome, uma forma de tratamento, que antes era utilizado muito, agora não pode ser utilizada. Ainda mais com essa variante agora de "todes"... o... é, da linguagem inclusiva. Porque, literalmente, eu não sei como que é a linguagem inclusiva em espanhol (Entrevista com P19).

A linguagem inclusiva é concebida, segundo Ansaldo (2024, p. 31-32, tradução minha) como um conjunto de "alternativas que buscam dar conta da diversidade de gêneros e escapar do sistema binário"<sup>37</sup> em diversos idiomas, incluindo o espanhol. Na entrevista, P19 mencionou a linguagem inclusiva como um possível processo de mudança linguística, que ela desconhece e, por isso, não saberia se o uso se aplicaria à norma culta.

P19 e P26 apresentam tais exemplos (linguagem inclusiva e desvios da norma culta) para ilustrar conhecimentos que são úteis para poder dominar a norma culta. Parece que os participantes percebem que, para empregar bem a norma culta, é necessário ser capaz de discriminar variantes e a sua pertinência em cada situação. As visões desses dois participantes estão em alinhamento com a descrição do falante culto feita por Preti (2005). O que qualifica o falante culto não é o uso purista de uma única forma de usar a língua, mas sim a sua versatilidade, sua capacidade de transitar por diferentes variedades linguísticas (Preti, 2005).

Saliento, na resposta de P32, a crença de que o domínio da norma culta está condicionado ao fato de o aluno viver uma experiência de imersão: "Então eu imagino

---

<sup>37</sup> Texto original: "alternativas que buscan dar cuenta de la diversidad de géneros y escapar del sistema binario" (Ansaldo, 2024, p. 31-32).

que a fala culta tinha que ser só através do intercâmbio, da pessoa viver mesmo um tempo imerso dentro daquela cultura, porque a língua é cultura" (Entrevista com P32).

Considero que tal crença consiste em um mito. Embora uma experiência de imersão como o intercâmbio amplie consideravelmente as vivências do estudante na LA, pois a convivência com falantes da LA e a necessidade de interagir em situações autênticas de comunicação, com uma intencionalidade bem delimitada, têm o potencial de acelerar o processo de aprendizagem; somente o fato de estar em um país onde a LA é falada não garante ao aprendiz uma experiência de imersão de qualidade. Isso vai depender do nível de integração do aprendiz na comunidade, de sua disposição para interagir e para superar possíveis sentimentos negativos como o medo, a ansiedade e o desgaste, que muitas vezes levam o intercambista a evitar situações de interação e a buscar algum nível de conforto no isolamento ou na interação majoritariamente com falantes de sua LM.

Julguei pertinente indagar, conjuntamente, sobre fatores que são prejudiciais para se desenvolver o domínio da norma culta em espanhol. Mudando a perspectiva da questão, podem surgir novos elementos ou algumas tendências podem ser reforçadas ao analisar os novos dados gerados.

O fator mencionado em maior quantidade foi a falta de prática de uso do espanhol, sinalizado por quatro entrevistados. Em seguida, aparece a interferência do português no aprendizado do espanhol, apontado por três participantes, e a rotina desfavorável, também sinalizada por três participantes. A respeito da falta de prática de uso do espanhol, verifica-se que as justificativas que foram apresentadas seguem a mesma lógica das que foram oferecidas na questão anterior, na qual a maioria dos alunos sinalizaram propostas de prática de uso e estudo do espanhol como possibilidades de aprimorar o domínio da norma culta.

Contrasta com essa tendência o relato de P32, que por ter morado fora por alguns anos se sente proficiente na expressão oral, porém não tem desenvoltura na análise metalinguística e sente dificuldade em identificar e explicar o motivo de determinados usos do espanhol, como a organização sintática do verbo "*gustar*" em contraste com o verbo "gostar" do português:

Como a minha aprendizagem não foi em uma sala de aula, foi na fala já, eu falo super bem. Mas se você falar pra mim "me explica porque você falou assim"... Agora que eu estou aprendendo porque que é usado assim, qual que é... enfim. Então, eu acredito que esse é um empecilho, porque é algo que a gente não usa no nosso cotidiano. Então a gente tende a esquecer por

que que usa "a *mí me gusta*", se a gente no português fala "eu gosto" [...] (Entrevista com P32).

Enquanto na questão sobre a percepção da variação da LM e da LA o aspecto da interferência havia aparecido como resultado de possíveis mal-entendidos dos participantes, na questão sobre o domínio da norma culta, a interferência parece ser, de fato, um complicador potencial para o desenvolvimento dessa habilidade, de acordo com as explicações dos entrevistados.

P2 relata o caso em que percebeu que um tipo específico de interferência se repetiu quando realizou uma publicação em ambiente acadêmico. Pelo relato, a interferência estava se repetindo mesmo após a aluna ter adquirido consciência de que a escolha do termo que estava empregando era influenciada pelo português e que não era adequada. Sua fala também traz um aspecto afetivo de sua atitude linguística frente aos desafios do domínio da norma culta, pois a entrevistada afirmou que estava evitando se referir ao verbo em espanhol porque sentia desconforto ao tentar fazê-lo:

O uso, mas acredito também que a interlíngua, a interferência que a gente tem, que você vai no raciocínio, às vezes, gramatical do português [...]. Por exemplo, comigo aconteceu sobre o *refletir*. Eu ainda não consegui fixar como é *refletir* em espanhol. Eu já errei duas vezes. Então, é um verbo que eu quero estudar. Aconteceu essa semana, inclusive. Daí, falei "nossa", eu vivi em dois contextos diferentes. Um contexto foi em prova... Eu não estou falando nem o verbo em espanhol, porque me dá um certo desconforto ainda. E daí, numa publicação que eu fiz [...]. Aí eu falei "gente, eu errei de novo" (Entrevista com P2).

A seleção lexical se torna uma tarefa mais complexa para P33 por conta da interferência do português em situações nas quais precisa empregar a norma culta. A explicação da participante vincula o impacto da interferência na norma culta devido ao nível de monitoramento percebido com maior rigor no uso dessa norma.

P33 - Para mim a pior parte é a interferência do português, porque o português tem muitas palavras que são parecidas com o espanhol, então às vezes eu fico muito na dúvida nessa questão, né? Se é ou se não é. Pesquisadora - Você acha que a interferência do português, quando você está falando sem ser na norma culta, ou escrevendo, quando é algo mais assim do popular, você acha que essa interferência não atrapalha tanto? Ela atrapalha mais na norma culta? P33 - No popular ela não atrapalha tanto, eu acredito. Porque eu acho que é uma maneira mais natural, o popular. Já a norma culta é uma maneira que você tem que trabalhar de maneira ríspida. Exige mais um trabalho realmente mental seu. Então o português tem uma certa interferência nesse processo de aprendizagem (Entrevista com P33).

P24 não citou textualmente o termo "interferência", mas descreveu como a interpolação do português afeta sua expressão em espanhol: "Então, às vezes a gente pensa no português, que é parecido, e a estrutura da frase é completamente outra" (Entrevista com P24). De qualquer forma, os três participantes (P2, P33 e P24) parecem ter um grau considerável de consciência sobre o modo como se configura a transferência negativa no processo de atualização da interlíngua<sup>38</sup>, e como afeta de forma particular as interações com níveis mais altos de monitoração estilística.

No tocante à rotina desfavorável dos estudantes, duas entrevistadas apontaram a falta de tempo como fator dificultador. P25, por exemplo, se refere em especial à falta de tempo para aprimorar conhecimentos gramaticais: "E muitas vezes, talvez, no ritmo que a gente vive hoje, a falta de tempo muitas vezes para sentar e estudar uma gramática" (Entrevista com P25). A participante P19 comenta sobre a rotina do aluno universitário. Para ela, esse cotidiano, caracterizado como intenso e desgastante, soma-se à eventual falta de metodologia adequada adotada pelo professor como um fator dificultador do domínio da norma culta. Ao contrário de P24, que afirmou preferir atividades mais tradicionais e estruturais às de caráter mais lúdico e interativo, P19 acredita que a norma culta implica alto nível de complexidade e, por isso, o emprego de uma metodologia que estabeleça um ambiente descontraído seria mais proveitoso.

E acredito que a maioria dos professores não tem um método adequado de tá estudando a norma culta [...]. Na questão da necessidade dos alunos. E acredito que também a rotina de uma pessoa adulta, atualmente, que tem que estar conciliando trabalho com faculdade, acaba dificultando muito [...]. Por exemplo, **a gente já tem uma rotina pesada**, tem gente trabalhando o dia inteiro, tem outras coisas que podem afetar, problema pessoal. Chega na faculdade, tem um professor que não muda sua metodologia, **para tá ensinando uma coisa que é difícil, de uma maneira um pouco mais fácil, mais suave** (Entrevista com P19, grifo meu).

<sup>38</sup> A interlíngua se refere ao "Sistema linguístico empregado por um falante não nativo (FNN); um sistema que possui características da língua materna, características da língua meta e outros propriamente idiossincráticos, e cuja complexidade vai se incrementando em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas pelos novos elementos que o falante interioriza" (Santos Gargallo, 1999, p. 28, tradução minha). Texto original: "Sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo (HNN); un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincráticos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza" (Santos Gargallo, 1999, p. 28).

As falas de P4 e de P19 foram as únicas que atribuíram responsabilidades aos professores ou ao curso. A maioria das propostas ou das identificações de fragilidades diz respeito às condições ou atribuições dos alunos universitários.

Também nesta questão o aspecto gramatical teve destaque, mencionado por quatro entrevistados (P2, P24, P25 e P32), seja como conteúdo que precisa ser mais estudado, seja como exemplos de conhecimentos que os participantes julgam relevantes para o emprego da norma culta. Os aspectos léxico-semânticos foram citados em três entrevistas (P2, P19 e P33). Com base em tal frequência de alusões, e analisando a forma como os alunos abordam tais aspectos em suas respostas, constato que os participantes atrelam o domínio da norma culta ao domínio de regras gramaticais e de seleção de um vocabulário que julgam ser mais complexo, conforme demonstram os trechos a seguir:

P19 - Querendo ou não, é... são... palavras difíceis (Entrevista com P19).

P25 - [...] talvez, no ritmo que a gente vive hoje, a falta de tempo muitas vezes para sentar e estudar uma gramática. Isso são coisas que podem interferir, porque eu preciso da gramática [...] (Entrevista com P25).

#### **5.4.5 Ensino e Aprendizagem da Adequação Linguística**

Nas respostas ao formulário inicial, o aspecto/conteúdo "Adequação da linguagem à situação de comunicação" foi o mais sinalizado pelos participantes do grupo amplo (80,6% das respostas), entre os temas mais estreitamente relacionados à variação linguística, como um aspecto de grande relevância no ensino de língua espanhola da graduação. Por isso, busquei averiguar, na entrevista, quais são as atitudes dos participantes em relação às formas de desenvolver essa habilidade.

Os entrevistados sugeriram ações tanto de iniciativa atribuída aos alunos quanto aos professores, além de sinalizarem a competência do curso como um todo na colaboração deste aspecto na formação dos futuros professores. Essa distribuição das responsabilidades não foi tão marcada quando os entrevistados responderam sobre as formas de desenvolver o domínio específico da norma culta do espanhol. Levanto a suposição de que os graduandos atribuem mais ao próprio aluno a tarefa de desenvolver tal domínio porque, em geral, não acreditam que a norma culta deve ser priorizada no curso em comparação com as normas populares. Conforme exposto

anteriormente, o privilégio ao ensino de uma ou outra norma foi defendido por pouquíssimos respondentes.

Em seis entrevistas, a diversidade de atividades, de textos e de contextos de comunicação levados para as práticas de ensino e aprendizagem foi mencionada como um aspecto que contribui para fomentar a capacidade de adequação linguística do aluno. Sobre o contato com diferentes contextos, P2 menciona sua experiência de trabalho voluntário, onde atua no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, em que pôde notar a diferença da linguagem usada por uma turma de nível iniciante e por uma turma de nível avançado, cujos alunos ocupam cargos de prestígio social e têm nível superior de ensino:

Eu acredito que o cotidiano e também a leitura acadêmica é muito importante. Porque são contextos diferentes. Por exemplo, vou usar muito o voluntariado para te explicar, tá? [...] Porque é um ambiente distinto do ambiente dos iniciantes, por exemplo, dos naturais que estão aprendendo português. Por quê? Porque, por exemplo, a gente tem médicos, a gente tem militares. E o coloquial é diferente de um perfil mais formal, assim. Então, acredito que é importante a gente aprender isso (Entrevista com P2).

Seis dos nove entrevistados citaram a prática de leitura como ferramenta para o domínio de mecanismos de adequação linguística. A entrevistada P33 afirmou que a leitura ajuda a consolidar uma postura observadora por parte do aluno, que analisa como se dá o uso da língua em diferentes contextos e gêneros textuais. Outros três entrevistados citaram especificamente a leitura de textos acadêmicos, como artigos científicos. P2, por exemplo, explicou que a leitura acadêmica é um entre os diferentes contextos com os quais o aluno deve ter contato.

Em quatro respostas foram sinalizadas áreas de estudo, disciplinas e conteúdos específicos que, de acordo com os entrevistados, colaboram para o desenvolvimento da capacidade de regular o uso da língua conforme cada situação de interação. As disciplinas de prática oral e escrita e de literatura, bem como os conteúdos de conjugação verbal, expressões idiomáticas e colocação pronominal, foram citados uma vez cada um. A gramática foi citada duas vezes como conteúdo relevante. Prevalece, de qualquer modo, a defesa pelo equilíbrio entre o ensino de gramática e de outras dimensões da língua.

Destaco a seguir a fala de P26, que advoga pela articulação dos conteúdos da língua com temas da atualidade, pela oferta de disciplinas que contemplem

atividades práticas ao longo de todo o curso e por mais equilíbrio entre o estudo da gramática e outras práticas:

Acho que a melhor forma para a gente conseguir chegar nesse objetivo é mais essas aulas práticas. [...] Então eu sinto que falta um pouco ali dessa prática, dessa vivência, da gente tá falando do que está acontecendo agora, né? [...] Por exemplo, a gente tem [nome da disciplina omitido], que é o único lugar que a gente tem ali um espaço de poder falar de assuntos ali atuais naquele momento, mas a gente sabe que essa disciplina vai dividir um espaço com muita gramática, então fica aquele peso, mais gramática, menos conversação. Então eu acho que a gente poderia ter uma disciplina que desse uma continuidade até o final do curso, como as práticas orais e escritas (Entrevista com P26).

Três alunos citaram o contato com a língua por meio de materiais audiovisuais diversos, como filmes, séries, reportagens, vídeos no Youtube e músicas, meios que também haviam aparecido na questão sobre formas de contato com o espanhol fora das aulas da graduação. Esse dado condiz com o que afirma Pereira (2021), de que a internet e as plataformas de *streaming* têm sido uma alternativa considerável de aproximação à língua espanhola por parte de alunos que não estão inseridos em uma comunidade hispânica:

Por meio da propagação de novos contextos de produção cultural na internet, como Spotify, canais de streaming como Netflix, Amazon Prime, etc., é possível que o estudante tenha contato com produções de diferentes nacionalidades, a que antes não teriam acesso, podendo impactar em seus imaginários e representações (Pereira, 2021, p. 60).

Três entrevistados mencionaram que interagir com outras pessoas em língua espanhola auxilia o aluno a adequar melhor sua linguagem. Igualmente, o trabalho conjunto de aluno e professor foi apontado em três entrevistas como algo crucial, como ilustra a fala de P19: “[...] porque acredito que não depende só dos professores, também depende da gente estar procurando. [...] eu acredito que é um trabalho dos dois. [...] o aluno não pode depender só do professor” (Entrevista com P19).

Indaguei, ainda, quais seriam os desafios para que um aluno desenvolva sua capacidade de moldar a linguagem. A maior parte das respostas se refere, por um lado, às dificuldades emocionais por parte dos alunos e, por outro, aos métodos e abordagens usados nas atividades de ensino.

Os desafios de ordem emocional foram expostos por cinco entrevistados. Eles retratam essas reações emocionais como limitações próprias ou como reações a

posturas dos colegas ou dos professores. P4 sente-se chateada pela postura de alguns colegas de curso, que praticam uma espécie de chacota quando ela apresenta trabalhos em espanhol. A participante reconhece um senso de superioridade por parte de alguns estudantes, o que lhe causa dificuldades em suas práticas linguísticas e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua habilidade em moldar a linguagem:

P4 - Quando você vai falar, ou quando você vai apresentar um seminário em espanhol... Tem alunos na sala que tiram sarro. Isso é uma coisa que atrapalha muito [...] como se a pessoa, ela fosse uma pessoa assim totalmente intelectual e nós fôssemos pessoas que não teriam a capacidade de estar fazendo um curso de espanhol (Entrevista com P4).

A vergonha de expor dúvidas e de fazer perguntas foi apontada por P17 como uma adversidade, possivelmente agravada pelo tratamento que o docente possa ter para com o aluno:

[...] a questão, que eu sinto às vezes, que é a vergonha de ficar perguntando. Porque a gente não sabe como, pelo menos eu como aluna, a gente não sabe se vai tá viajando, se minha pergunta vai ser, por exemplo, para outra pessoa, estúpida demais, e para mim vai ser uma coisa, tipo assim, que eu não sabia. E a questão também do tratamento que o professor às vezes tem com a gente, porque às vezes pode ser um conteúdo que ele já explicou uma, duas, três, quatro vezes e a gente acaba não pegando (Entrevista com P17).

A vergonha também apareceu na entrevista de P26, porém manifesta em relação à prática de oralidade. Além da vergonha, P26 afirma que alguns alunos sentem também medo ao serem impelidos a falar em espanhol em sala de aula. O universitário alertou para a necessidade de uma abordagem cautelosa, por parte do docente, ao incentivar os alunos a falar na LA, bem como paciente e assertiva, em esperar os alunos concluírem suas falas para então pontuar desvios e falhas sem, com isso, desencorajá-los:

Forçar o aluno a falar o espanhol. Claro que com muita cautela e que não faça com que ele fique constrangido. [...] tem muito aluno que se sente acuado, então, quando é corrigido, fica "nossa, eu sei que ela vai me corrigir, ou ele vai me corrigir, não gosto" [...]. Aí eu não sei se isso tem a ver também, mas até a questão, por exemplo... Tipo assim, a gente tá falando em espanhol e, no meio do meu raciocínio ou raciocínio alheio, o professor corta pra corrigir, e aí você perde toda a sua linha de raciocínio. Então, antes de corrigir, eu acho que tem que ouvir pra, até pro aluno meio sintetizar o que ele tá querendo dizer, que às vezes, pra ele é muito difícil dizer o que ele está dizendo [...]. Eu entendo que é importante corrigir, mas acho que há um momento certo ali também pra isso (Entrevista com P26).

Outra questão de dimensão afetiva que emergiu nos relatos foi a aparente insegurança, por parte de P24, para interagir com outras pessoas em espanhol na internet. O participante relata uma incompatibilidade etária e de interesses com o meio virtual. P24 passa a impressão de desaprovação em relação às práticas percebidas por ele nas interações via internet:

O que me passa batido, mas eu não tenho oportunidade de falar... eu não tenho idade de buscar aplicativos online que as pessoas tenham realmente interesse em aprender a falar línguas, né? Você sabe como é o mundo virtual. Olha, bem triste nesse sentido [...]. Essa conversação mesmo [...]. Um papo mais... Não sério, mas um papo interessante (Entrevista com P24).

A insegurança linguística, no caso da aprendizagem de espanhol como LA, parece ir muito além da sensação de não dominar a variedade que se acredita ser requisitada ou adequada. É um sentimento conectado a outros, como a vergonha e o medo, e afeta não somente a forma como o aluno usa a língua espanhola, mas também a forma como aprende, abrindo espaço para o agravamento de casos de bloqueio emocional, baixa autoestima, prejuízo da fluidez do discurso e a esquiva de atividades pedagógicas específicas (como a prática de expressão oral diante de colegas ou de outros falantes de espanhol).

Três participantes suscitaram aspectos relativos à abordagem usada nas atividades de ensino. O uso de métodos tradicionais foi apontado como um empecilho por P33, que afirmou acreditar que tais métodos são muito engessados. Contudo, a participante não explicitou o motivo pelo qual enxerga esse engessamento como um desafio para o aluno desenvolver sua capacidade de adequação linguística:

Eu acho que os métodos tradicionais, né? Porque os métodos tradicionais são muito engessados e tal. Então eu acho que se a pessoa colocar, fazer uma aula dinâmica, eu acho que a pessoa consegue aprender de uma maneira mais, assim, que consiga fixar melhor o conteúdo [...] (Entrevista com P33).

P4 e P26 afirmaram que a falta de atividades práticas de uso do espanhol no curso constitui um desafio. No caso de P26, a carência de atividades práticas diz respeito particularmente à produção oral:

Talvez, o professor, ali, forçar um pouco mais. Forçar o aluno a falar o espanhol. [...] Eu sei que, claro, o aluno tem que ser autodidata, mas tem muito aluno que não tem esse perfil, então, é necessário você forçar ali, ficar em cima para que ele possa falar. E mais do que isso, você conduzir toda a

aula em uma única língua [...]. Então, acho que manter desde o início, começar a aula em espanhol, terminar ela em espanhol. Claro que vai ter uma coisinha ou outra, que a gente vai falar em português [...]. Mas eu acho que forçar ali, acho que seria bem interessante (Entrevista com P26).

Os dois participantes também não explicitaram o motivo de a falta de atividades práticas ser um empecilho para os alunos desenvolverem a adequação linguística. Não obstante, deduzo que a relação estabelecida, tanto nas falas de P4 e P26 quanto na de P33 (exposta anteriormente, sobre métodos tradicionais), é de que atividades mais práticas incentivarão os alunos a analisar o contexto comunicativo proposto, sua intenção ou função, seu(s) interlocutor(es) e exigiriam que eles acionassem os mecanismos e elementos linguísticos necessários para atender aos aspectos que envolvem cada situação.

P24 também afirmou sentir falta da interação oral enquanto possibilidade de vivência em espanhol. Ele afirmou ter dificuldade de vivenciar tal prática pela falta de disponibilidade de possíveis interlocutores: "[...] eu sinto falta de conversar mesmo. E os meus amigos que moram fora também, seguem essa rotina. Estão trabalhando, estão estudando, estão vivendo suas vidas. Então acaba não tendo tempo mesmo para conversar" (Entrevista com P24).

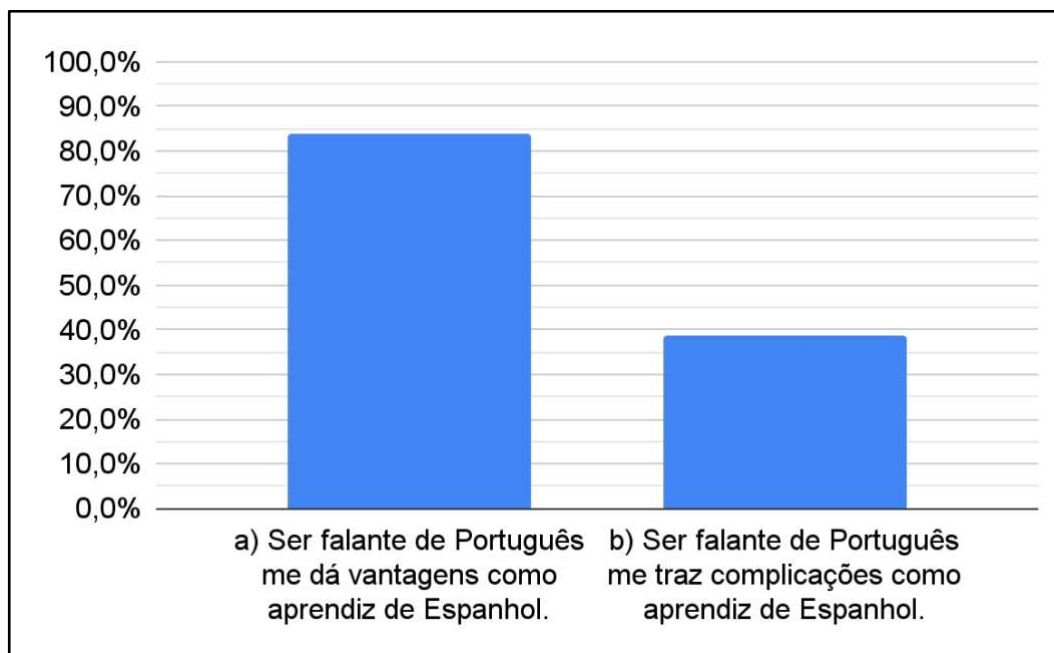
Por fim, a falta de tempo foi apontada por dois participantes como sendo um fator de impedimento ao aprimoramento da habilidade em questão, conforme ilustra a fala de P17: "Acho que o que mais atrapalha é a falta de tempo. Parece que o dia é muito curto" (Entrevista com P17).

#### **5.4.6 Comparação entre Atitudes e Vivências Linguísticas no Português como LM e no Espanhol como LA**

Nas assertivas a) e b) busquei averiguar de que forma os participantes enxergavam o impacto da relação entre sua LM e a LA que estudam no processo de aprendizagem. Conforme se observa no **Gráfico 36**, 26 alunos (83%) consideram que ser falante de português lhes dá vantagens como aprendizes de espanhol. Uma parcela menor, equivalente a 12 pessoas (38%), afirmou que ser falante de português lhe traz complicações na aprendizagem de espanhol. Isso mostra que está mais presente entre os participantes a crença nos benefícios da proximidade entre sua LM

e a LA que estudam. Sete participantes (22,5%) assinalaram ambas as assertivas, o que mostra que esses alunos percebem tanto as vantagens quanto as desvantagens de estudar uma língua próxima a sua LM.

**Gráfico 36** – Assertivas a) e b): Relação entre português e espanhol na aprendizagem

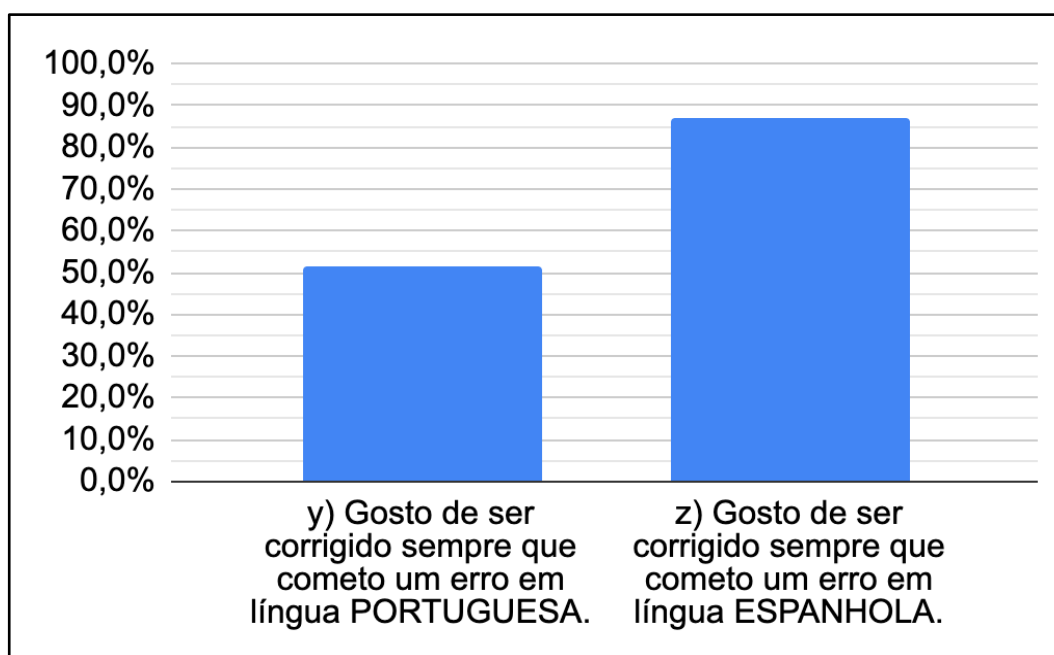


**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Tal visão pode ser explicada a partir do que afirma Almeida Filho (2004) a respeito de estudantes de línguas próximas, de que nas fases iniciais do processo de aprendizagem é mais sobressalente uma sensação de forte progresso da aquisição. Com o passar do tempo, essa sensação vai dando lugar a uma tendência de estagnação na interlíngua. Entre os alunos do grupo restrito, a referência a essa estagnação foi ainda foi marcante, visto que mais da metade dos entrevistados apontou a interferência do português como aspecto negativo para o domínio da norma culta e/ou da adequação.

Também objetivei analisar o componente afetivo das atitudes linguísticas dos participantes com relação ao erro e à correção nas assertivas y) e z). Constatei que a maioria dos respondentes expressou uma atitude positiva frente à correção de seus "erros", tanto em LM quanto em LA. Porém, a porcentagem de participantes que afirmou gostar de ser corrigido em espanhol (87%, 27 pessoas) é bem maior do que a porcentagem em português (51,6%, 16 pessoas), como mostra o **Gráfico 37**.

**Gráfico 37** – Assertivas y) e z): Aspecto afetivo em relação à correção em português e em espanhol



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

As falhas e desvios são, em muitas situações, usados como pretexto para menosprezar e discriminar usuários de normas estigmatizadas, parte de uma perspectiva que Faraco (2008) chama de "norma curta" (cf. Capítulo 3, de Pressupostos Teóricos), infelizmente comum no Brasil. Por isso, deduzi que a diferença constatada no **Gráfico 37** pode advir de uma potencial atitude dos participantes processarem a correção em LM como um episódio mais vergonhoso do que a correção em LA.

Entretanto, também em LA a vergonha ou constrangimento de ser corrigido é sentida por estudantes, fato inclusive abordado por um participante nas entrevistas. Nesse sentido, suponho também que a porcentagem maior de respondentes que gostam de ser corrigidos ao cometerem um erro em espanhol pode revelar um entendimento, por parte dos alunos, de que são proficientes em sua LM e, por isso, não sentem tanta necessidade de serem corrigidos em português quanto em espanhol, uma língua que ainda estão aprendendo.

Cabe ressaltar que o termo "erro" pode ter sido entendido pelos participantes como algo que abrange não só os elementos linguísticos não gramaticais ou não possíveis, mas também os elementos linguísticos possíveis, porém sem prestígio social ou em desacordo com normas prescritivistas. Considerar o segundo caso como

usos incorretos é uma percepção muito frequente entre usuários de uma língua, baseada em questões subjetivas de cunho social, não linguístico (Silva-Corvalán, 1989), como foi esclarecido no Capítulo 3, de Pressupostos Teóricos. Nesse sentido, é possível que uma parte dos respondentes, que afirmou gostar de ser corrigidos quando cometem erros, também tenha manifestado que experimenta um sentimento positivo ao ser advertida quando comete um desvio de norma de prestígio, justamente por não diferenciar o erro do desvio.

A formação docente das participantes foi colocada como atuação que pode se beneficiar do contraste da variação da LM com a da LA. P25 e P26 apontaram, na entrevista, a relevância de conhecer a diversidade linguística do português e do espanhol para a atuação profissional. P26, por exemplo, alerta para aspectos que dizem respeito à dimensão afetiva das atitudes linguísticas do graduando:

Eu acho que fazer esse contraste entre o português e o espanhol é bom para mostrar que no espanhol existe isso, mas no português também existe isso. Eu acho que isso até deixa o aluno mais tranquilizado [...]. **Eu como professor, futuro professor, a gente tá em constante aprendizado. Eu vou ser aluno para o resto da vida. Então eu não vou saber tudo**, não vou saber todas as palavras do dicionário. Então eu acho que essa coisa, esse contraste, ajuda muito e **ajuda também a tranquilizar o aluno**, ali, que, pô, no Brasil tem isso e eu consigo lidar bem com isso [riso], eu sei que na Espanha e na América também vai ter e tá tudo bem (Entrevista com P26, grifo meu).

Para P26, o conhecimento da variação do português possibilita, ao professor e ao aluno, ter consciência de que a expectativa de conhecer todas as variedades de uma língua é impraticável tratando-se de uma LM, ainda mais em uma LA. Segundo o graduando, alcançar essa consciência ajuda a trazer um sentimento de maior tranquilidade frente à imensa quantidade de variedades desconhecidas com as quais um falante ou aluno pode deparar-se. P26 expõe um processo no qual as práticas de ensino e aprendizagem, visando à promoção da consciência sociolinguística, são capazes de promover uma atitude positiva, especialmente em seu componente afetivo. Compreendo que essa prática, descrita por P26, pode amenizar um tipo de receio, exposto por uma diminuta parte dos graduandos, de que o estudo da diversidade do espanhol resulte em um sentimento de desorientação no aprendiz.

#### 5.4.7 Mudanças Percebidas na visão sobre experiências pedagógicas

A questão feita aos participantes durante as entrevistas, a respeito das formas pelas quais a adequação linguística é mais bem desenvolvida, e quais são seus principais desafios, foi refeita no formulário final para levantar possíveis mudanças decorrentes da ação de intervenção da pesquisa. Os aspectos apontados variam bastante entre cada uma das quatro participantes analisadas, tanto antes quanto depois do minicurso.

O único aspecto que foi observado repetidamente foi a menção à variedade nas práticas de uso da língua ou nos recursos utilizados para essas práticas. Contudo, cada participante ofereceu exemplos distintos. A referência a esse aspecto, que já havia aparecido nas respostas de três entrevistas (P4, P17 e P33), passou a figurar nas respostas de todas as alunas no relatório final, o que considero um incremento positivo. A resposta de P19 ilustra essa assertiva:

Dentro da sala de aula, os professores podem fornecer atividades que simulem situações de comunicação reais, onde os alunos precisam adaptar sua linguagem de acordo com o contexto e o interlocutor. Fora da sala de aula, os alunos podem praticar a adequação linguística ao interagir com falantes nativos, consumir mídia em espanhol e participar de atividades sociais que envolvam o uso da língua (Relatório final, P19)

Apesar de o minicurso não ter contemplado uma variedade grande de atividades práticas devido às suas limitações de carga horária, as reflexões e análises de textos orais e escritos podem ter contribuído para as participantes ampliarem sua noção a respeito da relevância da variedade de contextos de interação e de recursos didáticos para o desenvolvimento da adequação linguística.

Outra mudança percebida, em menor quantidade, foi a inclusão, por parte de duas participantes (P19 e P33), da interação com falantes nativos como um recurso para o desenvolvimento da adequação linguística. Nenhuma das graduandas havia mencionado esse aspecto em suas entrevistas, mas o incluíram em seus relatórios: “Quando você consegue desenvolver certo grau de intimidade com o nativo ou com situações efetivas de linguagem isso caberia para situações fora de sala e no ambiente de dentro de sala de aula” (Formulário final, P33).

Não considero tal mudança como negativa, posto que não identifico nas respostas das participantes a crença no mito da natividade descrito por Train (2002).

Afirmo isso com base na constatação de que as duas participantes citaram a interação com nativos juntamente com outras alternativas de ações, não de maneira exclusiva. Ademais, analisando o conjunto do formulário final, verifiquei que nenhuma das participantes marcou as duas assertivas que descrevem a natividade como referência exclusiva de qualidade ou parâmetro superior de correção (“Para falar e escrever bem a língua espanhola devo falar e escrever como um falante nativo de espanhol.”; “Um falante nativo fala e escreve de forma mais correta do que um falante estrangeiro.”). Levanto, inclusive, a possibilidade de o minicurso ter promovido uma percepção da necessidade de conhecer melhor as comunidades de falantes de espanhol e suas características, algo que as alunas expressaram fazendo menção à interação com nativos.

Alguns tópicos presentes nas respostas ao formulário final, e que não haviam sido mencionados nas entrevistas, apareceram de forma isolada, e não têm relação direta com as discussões do minicurso, por isso não considero que sejam indícios de algum impacto da intervenção da pesquisa nas atitudes dos graduandos. Apresento, na continuação, três tópicos que, mesmo tendo aparecido na resposta de apenas uma participante, mantêm uma ligação direta com os conteúdos trabalhados no minicurso.

P17 apontou como desafio para o aprimoramento da adequação linguística o trabalho didático com gírias: “Desafios é trabalhar com as gírias” (Formulário final, P17). A intenção de levar a discussão sobre as gírias para o minicurso foi de explorá-las como uma forma de mostrar ao aluno de espanhol características marcantes de usos populares (a até vulgares) e do registro informal, no sentido de alertá-los para as possíveis consequências que esses usos podem trazer para a interação entre interlocutores, bem como de sinalizar ao aprendiz os termos e expressões equivalentes às gírias, mas que são de uso corrente no polo oposto, culto e formal. Não obstante, talvez a problematização sobre as limitações de se trabalhar com gírias tenha marcado de forma mais contundente a reelaboração das concepções da participante, pois isso ela passou a ver a abordagem desse conteúdo como um desafio. Sendo assim, considero a alteração na resposta de P17 como neutra.

A falta de consciência sobre as normas foi levantada por P19 como um empecilho para o desenvolvimento da adequação linguística: “Os maiores desafios para desenvolver essa habilidade incluem a consciência das normas linguísticas e socioculturais” (Formulário final, P19). Considero que a inclusão desse aspecto foi um incremento positivo na elaboração da aluna sobre práticas de ensino e aprendizagem.

Pondero que a participante não explicou os motivos de ter sinalizado esse tópico, e pode tê-lo mencionado simplesmente por achar que seria uma resposta esperada. Ainda que eu tenha explicado e lembrado aos participantes que eles deveriam responder aos formulários sem se preocuparem com o que seria bem visto, "correto" ou esperado, sempre existe a possibilidade de os participantes ajustarem suas respostas de acordo com o que julgam ser uma resposta esperada. Porém, as outras respostas dissertativas de P19 ao formulário também incluíram temas sobre variação e normas, de forma até mais complexa do que na questão sobre a adequação linguística, o que sugere que a participante de fato ampliou sua compreensão sociolinguística a respeito do espanhol e teve incorporadas essas considerações em suas crenças sobre o idioma, seu ensino e aprendizagem.

O terceiro incremento que pontua diz respeito ao aporte da Linguística Contrastiva. A estudante P33 concluiu sua resposta mencionando que as vivências de linguagem sugeridas por ela podem estar pautadas nessa área de estudo: "o aluno teria contato com a linguagem de maneira efetiva usando ou sendo orientado através da linguística contrastiva" (Formulário final, P33). Diferentemente de respostas oferecidas nas entrevistas, em que a ênfase era colocada no desafio de lidar com a transferência negativa da LM para a LA, a fala de P33 refere-se a um aporte mais amplo, visto por ela como benéfico para o ensino de espanhol a brasileiros.

Em outra questão do formulário final, P33 explica sua visão a respeito de uma assertiva, pontuando tanto vantagens quanto perigos emergentes da aprendizagem de uma LA próxima à LM:

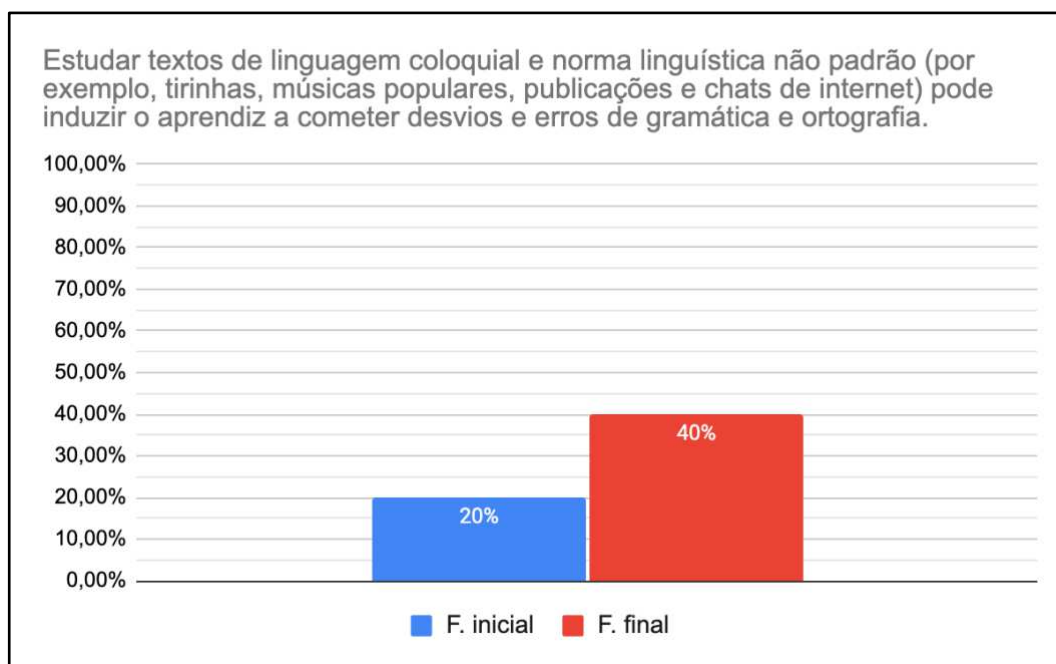
Ser falante de português me traz benefícios pois o português apresenta em sua grande parte uma base parecida com a do espanhol e por tanto acredito que por isso muitas pessoas dizem ou consideram o espanhol muito parecido ou fácil de aprender. Mas sabemos que não é assim (Formulário final, P33).

Avalio essa diferença como positiva, e acredito que o minicurso pode ter esclarecido aos participantes que o cotejo dos dois idiomas, mesmo não se aprofundando nos estudos da Linguística Contrastiva, estimula a identificação de elementos que podem ser transferidos da LM para a LA de forma proveitosa e dos elementos cuja transferência exige cautela ou até mesmo deve ser impedida.

No que concerne ao impacto de práticas de ensino e aprendizagem de usos linguísticos que se distanciam do registro formal e da norma-padrão, identifiquei no

formulário final uma mudança negativa em relação à assertiva t), que afirma que estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão (por exemplo, tirinhas, músicas populares, publicações e chats de internet) pode induzir o aprendiz a cometer desvios e erros de gramática e ortografia. Como mostra o **Gráfico 38**, A taxa de concordância dos cinco respondentes analisados em relação a essa afirmação era de 20% no relatório inicial e aumentou para 40% no relatório final.

**Gráfico 38** – Alteração na assertiva t): Consciência do aprendiz sobre normas



**Fonte:** Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

Embora não tenha havido um aumento significativo em números absolutos, considero que a alteração foi negativa, pois sugere a indução de atitudes negativas de uma das participantes em sua dimensão afetiva em razão da ação do minicurso: maior sensação de desorientação ao estar em contatos com variedades não padronizadas. Acho provável que se o minicurso tivesse contato com uma carga horária maior, com mais possibilidade de aprofundamento dos conteúdos e mais momentos de verificação do que foi absorvido pelos participantes, haveria chances de que essa assertiva recebesse uma taxa menor de adesão.

Acrescento a essa interpretação uma perspectiva mais otimista dos dados, de que a crença no teor da assertiva pode resultar também de um olhar mais cauteloso a respeito da forma como a abordagem da diversidade linguística do espanhol como LA deve ser colocada em prática. De fato, se as variedades não padronizadas,

sobretudo as mais estigmatizadas, não forem identificadas, descritas e contextualizadas de forma adequada, tanto no que diz respeito à qualidade das informações quanto à sua pertinência ao nível e às necessidades dos aprendizes, o alunado não conhecerá os valores sociais das variantes apresentadas, não disporá de bons recursos para operar seu repertório linguístico e realmente poderá se sentir confuso e perdido ao usar a língua que está aprendendo.

### **5.5 SÍNTESE DAS CRENÇAS E ATITUDES**

Retomo de forma sintetizada os resultados relacionados às crenças e atitudes dos participantes a respeito da variação linguística do espanhol de forma geral. A porcentagem de alunos que reconhece a existência da mudança linguística e dos tipos de variação linguística apresentados no formulário é extremamente alta, alcançando a totalidade de reconhecimento dos participantes em relação à variação geográfica. As menores taxas de concordância se deram em relação à variação estilística e à social, cada uma com 93,5% dos alunos.

Chamou a atenção a variação de tipo geográfica ter sido frequentemente mencionada nos relatos e exemplos apresentados pelos participantes, não somente em questões do formulário inicial, mas principalmente em questões de temática mais ampla nas entrevistas. As menções se deram sobretudo nos níveis lexical e fonético, enquanto a variação estilística e a análise morfossintática receberam menor destaque, sendo abordadas apenas na questão sobre o desenvolvimento do domínio da norma culta. Esse destaque à variação geográfica foi mais atenuado nas respostas ao formulário final, e a menção a aspectos de diferentes tipos de variação foi mais bem equilibrada, após os participantes terem concluído o minicurso.

Em relação às formas como os alunos buscam estabelecer contato com a língua espanhola fora das atividades curriculares da graduação, a maioria indicou o uso de recursos audiovisuais, como músicas, filmes, documentários, séries, vídeos e vídeos em geral. Além disso, eles realizam leituras e interagem com falantes hispânicos, especialmente em interações orais. Embora essa questão não tenha abordado diretamente a variação linguística, uma vez que procurei observar o que poderia emergir naturalmente sobre o tema, dois participantes mencionaram que buscam contato com variedades geográficas diversificadas do espanhol por meio de

músicas e vídeos. De maneira indireta, em uma terceira entrevista, emergiu a variação estilística, com um participante relatando que, ao entrar em contato com o espanhol, imagina potenciais contextos de uso dos elementos linguísticos que encontra.

A maioria dos entrevistados acredita que a percepção da variação linguística do português influencia positivamente a percepção da variação do espanhol. Contudo, três entrevistados mencionaram as transferências negativas do português para o espanhol como um aspecto prejudicial à aprendizagem do idioma, sem comentar sobre nenhum aspecto ou fenômeno variacional específico cujo conhecimento ou percepção tenha sido prejudicada por essa transferência. Entendo que as menções às interferências do português, de forma geral, foram evocadas muito mais por uma preocupação constante por parte de alguns aprendizes, por terem consciência de sua própria interlíngua. As menções às transferências negativas apresentaram redução quando observadas nas respostas ao formulário final.

Constatei que a maioria dos alunos expressou emoções positivas quanto à sua proficiência, tanto em português quanto em espanhol, com uma leve vantagem no índice de respondentes que se sente orgulhoso pela forma como fala e escreve em português. No entanto, a taxa de participantes que afirmou sentir orgulho de como usam sua LM sofreu uma pequena redução após o minicurso, algo que não era almejado na pesquisa, e que mostra que algumas questões podem não ter sido bem esclarecidas aos graduandos, ou que os aprendizes podem ter identificado sensações das quais não se davam antes do minicurso.

Uma análise de caráter mais qualitativo, que levou em conta aspectos particulares de cada entrevistado, indicou que uma parcela dos participantes expressou crenças sobre a variação do espanhol e seu processo de aprendizagem que evidenciam um considerável grau de consciência sociolinguística: maior tranquilidade diante da vasta gama de variedades linguísticas desconhecidas, devido à percepção da variação no português; uma postura crítica em não privilegiar uma única variedade nas práticas de ensino de espanhol, revelando uma perspectiva pluricêntrica da língua espanhola.

Observei, ainda que em baixos índices, uma crença que pode refletir visão distorcida da realidade linguística do espanhol ou de seu processo de aprendizagem: a percepção de que, no português brasileiro, existe mais variação do que no espanhol (sem se referir a nenhuma variedade em particular), manifestada por duas participantes. Apesar disso, após o minicurso, quando questionadas sobre sua

percepção da variação do português e do espanhol, as duas participantes já não expressaram tal crença.

Passo à síntese dos dados sobre normas do espanhol. Quase todos os participantes concebem a norma culta e a norma-padrão como conceitos distintos e os descrevem de maneiras diferentes. Em relação à representação da norma culta, os participantes apontaram características variadas, como alto nível de formalidade, maior conformidade às regras e padrões tradicionais de correção e uma forte ligação com a modalidade escrita. Essas características estão alinhadas à descrição da norma culta nos estudos da Sociolinguística, mas de maneira fragmentada, uma vez que cada entrevistado destacou apenas uma ou duas características, com exceção de P2, que foi a única que apresentou uma visão relativamente mais abrangente do conjunto de traços descritivos da norma culta.

As descrições sobre a norma-padrão foram ainda mais diversas. Cinco participantes mencionaram características que correspondem à definição de norma-padrão segundo a Sociolinguística: conformidade com regras e noções tradicionais de correção; uso mais específico ou particular da língua; maior estabilidade, em oposição à variabilidade das variedades linguísticas; relação com a noção de estrutura; e a função de aumentar a intercompreensão entre os usuários da língua. Assim como nas descrições da norma culta, a visão desses cinco participantes foi fragmentada. Além disso, nenhum deles mencionou o caráter artificial da norma-padrão, como uma construção idealizada para determinadas finalidades, que se distancia das normas dinâmicas e naturalmente variáveis.

Os demais participantes ofereceram caracterizações que se distanciaram ou até mesmo que se mostram incompatíveis com o conceito de norma-padrão adotado neste trabalho: uma classificação de variedade geográfica da língua; uma variedade de uso mais amplo (com maior número de falantes e amplitude de contextos de uso); uma variedade de uso mais frequente; e uma variedade de uso cotidiano, distante da norma culta. Cabe salientar, ainda, que um participante não soube descrever de que forma concebe a norma-padrão.

Quando questionados sobre a importância do domínio das normas cultas e populares para a sua formação, a maioria dos participantes (77,3%) atribuiu graus de importância que vão de moderado a absoluto, tanto ao domínio de normas cultas quanto de populares. Entre as justificativas apresentadas pelos respondentes, 45% indicam que dominar as normas é uma forma de ampliar ou aprofundar os

conhecimentos sobre a língua, 32,2% afirmam que dominar as normas é necessário para ser capaz de adequar a linguagem e 22,5% explicaram que a atuação profissional para a qual estão se formando exige tal domínio.

Apesar de reconhecer sua relevância, em duas outras questões os discentes demonstraram não considerar a norma culta como um aspecto prioritário a ser desenvolvido ao longo do curso. Apenas 16,1% acreditam que as aulas de espanhol como LE na graduação devem priorizar a norma culta do espanhol e menos da metade dos participantes (41,9%) marcou esse aspecto como sendo de grande relevância na graduação. Ainda assim, uma pequena parcela de respondentes demonstrou uma visão rígida sobre o uso desta norma pelos professores, pois 12,9% afirmaram que um bom professor de espanhol como LE fala sempre de acordo com a norma culta da língua.

No tocante às regras gramaticais, aspecto frequentemente atribuído ao emprego da norma culta, verifiquei que a maioria dos participantes considera tratar-se de um conhecimento importante, porém alguns participantes, ainda que em minoria, sinalizam crenças rígidas sobre seu cumprimento ou crenças negativas sobre o estudo de regras variáveis. Por um lado, a maioria dos participantes concorda com a afirmação de que é importante saber as regras gramaticais do português (74%) e do espanhol (87%) e a totalidade (100%) dos estudantes acredita ser importante estudar regras gramaticais variáveis. Por outro lado, 16,1% acreditam que estudar regras variáveis pode confundir o aprendiz de espanhol e 19,3% pensam que um bom falante deve respeitar sempre as regras da norma-padrão.

Na comparação dos dados anteriores e posteriores ao minicurso, houve ampliação do entendimento dos participantes sobre o conceito de norma e sobre suas implicações no ensino de espanhol, articulando diferentes aspectos que determinam o funcionamento de uma norma e as diferentes dimensões (normal e normativa) e abordagens (prescritiva e descritiva) que se pode adotar ao tratar desse conceito. Entretanto, essa mudança não foi constatada em todos os participantes, posto que P17 manteve sua visão de norma linguística como um conjunto de regras gramaticais.

A valorização equilibrada de normas cultas e populares, que já era alta entre os participantes observados, recebeu aderência da totalidade dos graduandos após o minicurso. Essa não era uma mudança almejada, pois não considero problemático que a norma culta seja priorizada no Ensino Superior, uma vez que os alunos precisam

dominar diversos gêneros discursivos que empregam linguagem acadêmica e a norma culta.

Contudo, ressalto uma mudança percebida, que avalio como positiva na análise dessa questão. Enquanto as justificativas antes eram mais escassas e vagas, no formulário final todos os participantes apresentaram justificativas mais elaboradas, com argumentação consistente e, em quase todas as respostas, articulando discussões que foram contempladas no minicurso. A explicação para a valorização do domínio das normas que mais recebeu menções foi a contribuição de tal domínio para a capacidade de adequar a linguagem.

Na observação de possíveis estigmas, preconceitos e idealizações, verifiquei que existia entre os participantes do grupo amplo, ainda que em baixa proporção, uma perspectiva de privilégio da escrita em relação à oralidade na qualificação do uso do espanhol (16,1%) e de validação exclusiva das regras do espanhol padrão como referência de bom uso da língua (19,3%).

A respeito de uma possível influência do mito da natividade no ensino e aprendizagem de espanhol, constatei que, mesmo de forma pouco expressiva, alguns participantes manifestaram acordo com a crença de que falar bem equivale a falar como um nativo (12,9%) e de que o falante nativo escreve e fala de forma mais correta que um estrangeiro (16,1%).

Na análise comparativa das respostas iniciais e finais dos cinco participantes que fizeram o minicurso, o índice de concordância com a superioridade da escrita reduziu de 20% a 0% e o de concordância com a equivalência entre o bom uso do espanhol e reprodução da fala nativa diminuiu de 40% para 0%. Considero, portanto, que a intervenção realizada na pesquisa foi eficaz na mudança de parte das crenças distorcidas ou idealizadas dos graduandos.

O nível de segurança linguística especificamente em relação ao domínio da norma culta é baixo no português, e ainda mais baixo em espanhol. 22,5% dos participantes consideram que têm domínio da norma culta da língua portuguesa e apenas 9,6% consideram dominar a norma culta em espanhol. Após o minicurso, houve uma leve queda do sentimento de domínio da norma culta do português, de 20% para 0%, entre os cinco participantes analisados nessa etapa, uma mudança que não era esperada, mas que pode revelar uma maior consciência dos participantes a respeito de suas lacunas enquanto falantes cultos em LM.

Diferentemente dos baixos índices de crenças na aplicação rigorosa e inflexível das regras da norma padrão como sinal de qualidade, o conhecimento das regras gramaticais é apontado como referência de qualidade pela maioria dos participantes. Contudo, o índice de concordância de tal crença em relação ao espanhol (87%) foi mais alto do que no português (74%). Analisando os dados em conjunto, julgo provável que essa diferença se dê em razão de alguns estudantes perceberem a língua espanhola como menos sujeita à variação, com menor distância entre a linguagem formal e a informal, e com maior aderência às regras gramaticais da norma culta ou da norma-padrão por parte de seus usuários.

A taxa de alunos que expressaram a crença de que pessoas analfabetas cometem mais erros foi baixa para ambos os idiomas. Parece ser amplo entre os participantes a perspectiva de priorizar a efetividade da interação acima do cumprimento ou não de regras padronizadas.

Ainda sobre a relação entre LM e LA, na concepção e no domínio da norma culta, alguns graduandos relataram que levam não somente seus conhecimentos prévios do português para o espanhol, mas também seus medos e inseguranças, por não dominarem essa norma no português, por não terem tido a oportunidade de estudar sobre o tema ou por terem sido recriminados por professores e familiares ao apresentarem traços linguísticos estigmatizados.

Passando às crenças e atitudes sobre a adequação linguística, verifiquei que não há um sentimento de insegurança generalizado entre os graduandos no que se refere à sua capacidade de moldar sua linguagem a diferentes situações comunicativas e gêneros textuais em espanhol. O índice de respondentes que afirmou se sentir inapto foi de 23,3%. Alguns estudantes desse grupo afirmaram sentir-se inseguros ou perceber o desenvolvimento da adequação como um processo em andamento. Alguns identificaram também a carência de conhecimentos de gramática e de léxico.

Os estudantes que se sentem parcialmente aptos a adequar sua linguagem correspondem a 33,3% dos respondentes. Alguns também ressaltaram o caráter processual do aprimoramento da habilidade e apareceram, entre as respostas, relatos de fragilidade maior em habilidades expressivas da língua. Por fim, 43,3% dos respondentes afirmaram sentir-se apto para adequar sua linguagem. Alguns comentários reforçaram a relevância do desenvolvimento desta habilidade, e evidenciaram que o conhecimento de vocabulário é necessário para alcançar tal

aptidão. Sinalizaram a vivência da língua e a formação de qualidade como elementos fomentadores da capacidade de adequação.

Uma parte dos participantes do grupo amplo declarou sentir maior dificuldade na aprendizagem de uma modalidade (oral ou escrita) em relação à outra, em língua espanhola. Porém, a quantidade de alunos esteve bastante equilibrada entre as duas modalidades: 38% percebe maior dificuldade na aprendizagem da oralidade e 35,4% na aprendizagem da escrita. Entre os participantes do minicurso, a sensação de dificuldade diminuiu de 40% para 20% em relação à aprendizagem da modalidade oral e cresceu de 20% para 60% no que se refere à aprendizagem da escrita em língua espanhola. Interpreto essa mudança como um possível resultado do trabalho de conscientização realizado no minicurso, de descrever as características da norma culta da língua espanhola. Uma vez que os participantes declararam não dominar a norma culta do espanhol, é compreensível que estejam mais conscientes sobre o grau de dificuldade da modalidade escrita, ao considerar que nessa modalidade é frequente a demanda pelo uso de tal norma.

Outra mudança constatada em relação às modalidades foi que, após o minicurso, a taxa de participantes que reconheceram diferenças consideráveis entre a fala e a escrita caiu de 80% para 60%, tanto em relação ao português quanto ao espanhol. Considero que essa não foi uma alteração desejada e que, mesmo representando a mudança de apenas uma aluna, chama a atenção para a necessidade de se trabalhar as características das modalidades e o questionamento da rigidez na dicotomia “fala x escrita” de forma cuidadosa, para não gerar uma falsa sensação de que não existem diferenças entre as modalidades, o que impacta de forma negativa no desenvolvimento da adequação da linguagem a cada uma dessas modalidades.

Verifiquei também a sensação de aptidão dos participantes em relação ao uso do espanhol em situações de alto grau de monitoramento, que constitui uma das características de uso da norma culta. Enquanto em casos de baixo monitoramento a maior parte dos alunos sente-se apta para interagir em espanhol (71% dos participantes, tanto para compreender quanto para expressar-se), nas situações de elevado grau de monitoramento a maioria dos alunos sente-se parcialmente apta (51,6% para compreender e 58%<sup>1</sup> para expressar-se em espanhol).

Em uma análise mais qualitativa a partir das entrevistas, observei a manifestação de crenças que demonstram um grau de consciência sociolinguística

por parte dos graduandos do grupo restrito: reconhecimento da relevância de diferentes normas e do domínio e discernimento necessários para utilizá-las adequadamente; associação da formalidade ao rigor gramatical; associação da modalidade escrita ao grau elevado de monitoramento (que embora não seja condicionante, é uma relação frequente); associação do elevado grau de monitoramento a uma maior dificuldade em se expressar; percepção de maior nível de variação linguística no registro informal. Apareceu, na fala de uma entrevistada, a dimensão afetiva de sua atitude a respeito da adequação: a aluna relatou uma sensação de desgaste mental em situações que exigem maior monitoramento linguístico.

Duas crenças expressas nas entrevistas de dois participantes, e que também foram subentendidas em respostas de alguns participantes ao formulário inicial, foram consideradas neutras: a diferença entre os registros formal e informal é muito maior no português do que no espanhol; e a distância entre as modalidades oral e escrita é maior no português do que no espanhol. A identificação das distinções entre os registros e modalidades por parte dos estudantes pode ser mais evidente no português por duas razões: primeiro, os estudantes possuem maior vivência com a LM, tornando-se mais sensíveis às particularidades de cada registro e modalidade no português; segundo, existe a hipótese de que as variações de registro e modalidade no português sejam, de fato, mais significativas do que no espanhol. Entretanto, até o momento, não encontrei pesquisas robustas que confirmem essa segunda hipótese.

Constatai uma atitude positiva por parte de uma aluna, que contou que transpõe para a língua espanhola a postura analítica desenvolvida no português, de observar como se configura a adequação em diferentes contextos e gêneros e de buscar colocar essa adequação em prática nas suas vivências com a língua. De acordo com o relato da entrevistada, a transferência dessa atitude da LM para a LA tem auxiliado sua aprendizagem.

## **5.6 SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Sobre o contexto geral de ensino e aprendizagem do grupo amplo, pontuo que quase metade dos respondentes só estudou formalmente a língua espanhola por meio das atividades regulares da graduação. A maioria pretende atuar como profissional de

Letras, com predominância na docência. A propósito, a atuação como professor, seja atual ou futura, é um fator que intensifica a relevância que alguns graduandos atribuem ao conhecimento de variação linguística, tanto da sua LM quanto da LA. Entre o grupo restrito, todos os participantes afirmaram que conhecer a variação linguística do espanhol é fundamental para a atuação profissional que almejam. Quatro deles mencionaram especificamente a docência.

Pedi que os participantes indicassem os aspectos da língua espanhola, dentre uma quantidade de aspectos elencados, aos quais eles atribuíam grande relevância no ensino de língua da graduação. Os aspectos mais específicos dos estudos de variação linguística foram, em média, menos assinalados pelos respondentes do que os aspectos mais gerais. Entre os aspectos gerais, os mais sinalizados como de grande relevância foram a pronúncia, o léxico e as regras gramaticais. Entre os aspectos mais estreitamente relacionados à variação linguística, o mais marcado foi a adequação a diferentes situações comunicativas, seguido da linguagem formal e das gírias.

A respeito de como foram contemplados estudos e discussões sobre variação linguística da língua espanhola na graduação, apenas 22% evidenciaram carências na abordagem, em alguns casos, indicando, concomitantemente, pontos positivos. Os aspectos mais presentes nos comentários dos participantes a respeito da variação linguística no curso foram a constância (uma abordagem contínua ao longo do curso), a iniciativa de professores para contemplar tal abordagem e a discussão específica da variação geográfica (seja de forma suficiente ou de forma insuficiente), principalmente em conteúdos fonéticos e lexicais. Na análise deste último tópico (variação geográfica), verifiquei entre cinco alunos uma postura contestadora de uma perspectiva monocêntrica da língua espanhola, que perpassa a abordagem da variação linguística na graduação, ou da necessidade de uma visão mais pluricêntrica em tal abordagem.

No que diz respeito a normas não cultas e não padrão, alguns alunos manifestaram uma visão negativa da aplicabilidade de seu estudo, porém não se trata de porcentagem expressiva. 12,9% acreditam que o aprendiz de espanhol como LE não tem capacidade de discernir entre normas cultas e normas não cultas e a mesma porcentagem pensa que estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão pode induzir o aprendiz a cometer desvios e erros de gramática e ortografia. Sobre a segunda afirmação, figurou na comparação entre as entrevistas e o formulário

final uma leve oscilação na concordância dos participantes analisados, que foi de 20% a 40% (equivalente a uma pessoa em números absolutos). Qualifico a oscilação como neutra, visto que tanto pode resultar de uma maior insegurança dos alunos frente ao estudo da diversidade do espanhol quanto um incremento da cautela perante à forma como as variedades não padrão e não formais precisam ser abordadas.

Nas entrevistas ao grupo restrito, os meios mais bem avaliados pelos participantes para o desenvolvimento do domínio da norma culta do espanhol foram aqueles que envolvem a prática de uso do idioma, como o contato com mídias e gêneros textuais, a interação com falantes hispânicos e a realização de exercícios relacionados a conteúdos específicos. Entre os conteúdos mencionados, os gramaticais prevaleceram. Os principais desafios identificados para o desenvolvimento do domínio da norma culta foram a falta de prática do espanhol e a interferência do português na aprendizagem do idioma. Os aspectos gramaticais foram enfatizados, sendo considerados conteúdos que necessitam de mais estudo, evidenciando que os alunos associam o conhecimento de regras gramaticais ao desenvolvimento da norma culta, embora aspectos léxico-semânticos também tenham aparecido, porém em menor medida.

No que se refere à adequação da linguagem a diferentes situações de interação, os alunos acreditam que essa habilidade é mais bem desenvolvida por meio da diversidade de atividades didáticas, textos e contextos de comunicação explorados nas experiências de ensino e aprendizagem. Alguns alunos destacaram a prática da leitura — com ênfase na leitura de textos acadêmicos —, o contato com materiais audiovisuais e a interação com falantes de espanhol como fatores favoráveis ao desenvolvimento da adequação linguística.

Os principais desafios apontados para o desenvolvimento dessa habilidade incluem: as dificuldades emocionais, como o receio de expor dúvidas ou de falar em espanhol com os colegas, bem como o medo e o constrangimento de ser corrigido; o uso de métodos e abordagens de ensino considerados inadequados, como a falta de atividades práticas de uso do espanhol nas disciplinas do curso.

Na análise comparativa das quatro participantes que realizaram as entrevistas e responderam ao formulário final, verifiquei um aumento na defesa da variabilidade de atividades de uso da língua para o desenvolvimento da adequação linguística. Apareceram, nas respostas finais, duas menções novas à interação com nativos, porém como mais uma opção de vivência, não de forma idealizada. Também houve

acréscimo de dois tópicos abordados no minicurso, de maneira direta e indireta, nas respostas de duas estudantes: necessidade de consciência sobre as normas e aporte da Linguística Contrastiva na abordagem da variação linguística.

No tocante à comparação entre atitudes e vivências linguísticas em LM e em LA, a maioria dos respondentes (83%) acredita que o fato de ser falante de português lhe dá vantagens na aprendizagem de espanhol. Apesar de minoritária, uma parcela considerável crê que ser falante de português lhe proporciona desafios na aprendizagem de espanhol.

Parte do grupo amplo expressou emoções positivas quanto à correção por terceiros, mas o índice de conforto em relação à correção é maior em língua espanhola (51,6% gostam de ser corrigido sempre que comete um erro em português e 87% gostam de ser corrigido sempre que comete um erro em espanhol).

Destaco as falas de dois entrevistados que, em meu ponto de vista, refletem crenças distorcidas sobre o impacto de práticas de ensino e aprendizagem no desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendiz de espanhol: a noção de que a experiência de imersão prolongada ou de intercâmbio é imprescindível para o domínio da norma culta; a crença de que o contato com uma grande quantidade de variedades linguísticas do espanhol gera sensação de desorientação no aprendiz.

## 6 RELATO E ANÁLISE DA AÇÃO: O MINICURSO

Os instrumentos de geração de dados aplicados, apesar de terem sido planejados para levantar informações sobre as crenças e atitudes dos participantes, também têm o potencial de causar transformações nessas crenças e atitudes, conforme demonstra a resposta de P2 ao formulário inicial: "Esta última questão me trouxe muitas reflexões sobre como aprendo e faço uso dos idiomas, bem como sobre as perspectivas, não absolutas, com relação a eles" (Formulário inicial). Já o minicurso foi concebido não somente como um instrumento de geração de dados, mas também (e principalmente) como meio de intervenção sobre o objeto de pesquisa, as crenças e atitudes linguísticas. O curso foi uma etapa crucial para implementar a pesquisa-ação, ao possibilitar a compreensão do objeto pesquisado provocando nele uma alteração.

Dessa forma, esta seção busca, além de descrever cada etapa da intervenção realizada junto aos participantes, responder às seguintes perguntas de pesquisa: Que efeitos um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou na manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol? Que efeitos tal trabalho pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol?

A partir do objetivo da pesquisa e das análises preliminares do formulário inicial e das entrevistas, tracei os objetivos próprios para o minicurso, apresentados a seguir:

Objetivo geral:

- Reunir, desenvolver e observar a aplicação de práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, que possam fomentar a conscientização linguística de alunos de espanhol como Língua Adicional a respeito da Variação Linguística e das normas linguísticas do espanhol.

Objetivos específicos:

- Fomentar a conscientização dos participantes a respeito do conceito de norma linguística na perspectiva da Sociolinguística, bem como dos conflitos de normas existentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no contexto educacional brasileiro;

- Estimular a sensibilização de seus participantes para a observação e prática de análise linguística em espanhol no sentido de desenvolver seu domínio de normas cultas e não cultas e de desenvolver sua capacidade de adequação linguística em diferentes gêneros discursivos e em diferentes situações interativas;
- Elencar e discutir vivências de linguagem que possibilitem aos alunos de espanhol atentarem aos mecanismos linguísticos e valores sociais envolvidos na prática de adequação linguística.

Os conteúdos abordados no minicurso foram selecionados considerando a sua pertinência ao tema e aos objetivos da pesquisa, os fatores e categorias levantados nos instrumentos de geração de dados anteriores (formulário inicial e entrevista), os objetivos específicos delimitados para o minicurso, as condições de logística e de disponibilidade da instituição e dos participantes, os prazos estipulados para o desenvolvimento da pesquisa e o acesso a materiais e a outras pesquisas que pudessem embasar as discussões e atividades propostas. Comentarei, na continuação, algumas decisões metodológicas tomadas para o minicurso, com base nos dados gerados no formulário inicial e nas entrevistas.

Um dos aspectos que chamou a atenção nas respostas ao formulário inicial foi que, ao comentarem se a variação linguística do espanhol é ou foi abordada no curso de Letras, a variação geográfica recebeu destaque nos relatos e exemplos. Por isso, reforço a relevância de evidenciar outros aspectos da variação, incluindo as variações social e estilística, a mudança linguística, bem como o conceito de norma linguística.

Especificamente sobre as normas, notei que uma parte considerável dos alunos não se sentiam aptos a usar a língua espanhola em situações que requerem o emprego da norma culta. Já na entrevista, percebi por parte dos licenciandos um grau moderado a alto de confusão entre os conceitos de norma culta e norma-padrão. Por isso, incluí no programa do minicurso informações sobre a diferença entre norma culta e norma-padrão, bem como sobre a descrição da norma culta e meios de aproximação com textos orais e escritos em que essa norma é demandada.

Por outro lado, não deixei de realizar discussões também sobre as normas populares, para tratar dos estigmas que são vinculados a esse uso da língua. Embora não haja respostas ao formulário inicial com teor preconceituoso com relação a normas populares, julgo pertinente tratar desse tema pois, em seu exercício docente,

os alunos de licenciatura podem se deparar com crenças e atitudes linguísticas de seus alunos que reflitam esses valores, e estarão, provavelmente, mais preparados para lidar com tal situação e para levar seus alunos a questionarem suas visões acerca das normas. Além disso, mesmo não sendo por parte da maioria dos participantes, emergiram nas entrevistas visões estigmatizadas dos desvios da norma culta, assim como a crença de que cabe ao professor de espanhol corrigir os desvios da norma culta do português de seus alunos. Então, usei o minicurso como uma oportunidade para levar os participantes a compreender, de forma crítica, a vinculação de estigma e de prestígio às normas na sociedade e as disputas de poder que mantêm a hegemonia de algumas normas em detrimento de outras.

Uma das questões do formulário inicial buscou averiguar quais conteúdos e níveis de análise linguística os participantes julgavam como extremamente importantes na graduação de Letras Espanhol. Essa questão tinha o intuito, não somente de medir um certo nível de prioridade que os participantes atribuíam a alguns conteúdos, mas também de poder, posteriormente, incluir algum desses conteúdos de forma transversal nas discussões do minicurso, para que os alunos percebessem o fenômeno da variação linguística e as questões de norma e de adequação ao tratarem de temas de seu interesse.

Por conta da carga horária limitada do minicurso, tive que escolher apenas um tema transversal, que foi o léxico, pois, quando questionados sobre sua aptidão para adequar a linguagem, os participantes sinalizaram o conhecimento de vocabulário como algo necessário para desenvolver tal habilidade. A partir dessa decisão, realizei pesquisas sobre a relação entre escolhas lexicais, aprendizado de léxico, normas linguísticas e adequação da linguagem. Propus estudar como certos valores sociais e informações sobre normas aparecem em dicionários de espanhol, bem como promover discussões sobre as gírias nas normas populares e sua abordagem no ensino de língua.

Lancei mão do contraste entre normas mais cultas e normas mais populares para identificar mecanismos de adequação linguística e fomentar o desenvolvimento dessa habilidade por parte dos universitários. Esse tipo de contraste foi evidenciado em atividades específicas, mas também apareceu em perguntas, exemplos e comentários tanto por minha parte quanto dos alunos, ao longo do minicurso. Tais ações vão ao encontro do que propõe Cyranka (2014a, p. 152), quando relata que “a análise contrastiva de estruturas linguísticas nas diferentes variedades foi utilizada

como estratégia” em sua pesquisa de aplicação da Pedagogia da Variação Linguística no ensino de português.

Também me vali do contraste entre a LM dos participantes, o português, e a LA, o espanhol. Conforme dito anteriormente, esse contraste visou a sensibilizar os alunos em relação aos mecanismos linguísticos usados na adequação de uma linguagem mais descuidada a uma linguagem mais monitorada, do registro informal ao formal, das normas mais populares às mais cultas, e vice-versa. Por conta de os alunos terem maior nível de fluência na LM, resultou mais fácil destacar os valores sociais das variedades em português para, então, buscar evidenciar esses fenômenos na língua espanhola. Pereira (2021, p. 84-85) propõe que, no ensino formal de uma LE, os significados sociais das variantes sejam explicitados e que, para isso, pode ser proveitoso “utilizar de contraste linguístico com casos de variação na LM para sensibilização dos aprendizes sobre a diversidade linguística e reflexões sobre ‘erro’ na LM e LE”. Tal decisão de planejamento foi reforçada pelo fato de que, nas entrevistas, quase metade dos entrevistados reconheceu que a percepção da variação na LM contribui para uma melhor compreensão da variação na LA como um fenômeno natural.

## **6.1 PRIMEIRA PARTE: ENCONTROS PRESENCIAIS**

Conforme anunciado no Capítulo 4, de Procedimentos Metodológicos, o minicurso “Variação e norma linguística no ensino e aprendizagem de espanhol” foi realizado entre os dias 30 de janeiro e 23 de fevereiro de 2024, em salas de aula da instituição na qual os participantes do grupo restrito estavam matriculados. Treze participantes se inscreveram, porém dois deles não compareceram a nenhum encontro. Dos onze participantes que iniciaram o minicurso, dois alunos deixaram o curso durante os encontros presenciais, outros dois desistiram de realizar a proposta de atividade na modalidade remota e sete o concluíram.

A carga horária total do minicurso foi de dez horas. Cinco horas de curso foram ministradas de forma síncrona presencial, divididas entre quatro encontros de uma hora cada, na parte inicial do minicurso, e mais um encontro de uma hora ao final do minicurso, após a realização das atividades na modalidade assíncrona. A média de participantes presentes em cada encontro síncrono foi de seis alunos. Quatro

estudantes precisaram participar de alguns encontros síncronos na modalidade remota, por meio do aplicativo Google Meet para conferências online. No intervalo de tempo após os quatro encontros presenciais e antes do último encontro, os alunos realizaram atividades na modalidade assíncrona, que somaram cinco horas de carga horária.

A seguir, procedo ao relato dos encontros e atividades realizados, acrescentando as observações provenientes do meu diário de campo e os dados obtidos por meio dos formulários de avaliação parcial e dos trabalhos entregues pelos participantes.

### **6.1.1 Primeiro Ciclo de Encontros Presenciais**

No primeiro encontro síncrono, após as apresentações pessoais, recordei aos participantes algumas informações gerais, como o tema e o objetivo da pesquisa, como se daria sua participação naquela etapa da pesquisa e quais eram suas garantias asseguradas. Também lhes apresentei os objetivos específicos do minicurso e esclareci que não se tratava de um curso voltado ao domínio de nenhuma norma específica, mas sim a uma sensibilização e levantamento de ferramentas para que eles mesmos pudessem ampliar seu domínio de normas em suas vivências futuras, dentro e fora de sala de aula, de forma consciente.

Os graduandos foram (re)apresentados aos conceitos de variação e de mudança linguística, bem como às classificações de variação geográfica, social e estilística. Solicitei que mencionassem exemplos dos tipos de variação, fossem em português ou em espanhol. A respeito da variação geográfica, P16 comentou que havia feito amizade com uma moça de Portugal, e que teve dificuldade para compreendê-la quando interagiam oralmente, pois era mais difícil assimilar as diferenças fonéticas, além de achar que ela falava muito rápido.

Sobre a variação social, P8 relatou uma situação que viveu quando se mudou de uma metrópole a uma cidade do interior. Ele achou estranho quando um senhor lhe perguntou: "Qual é a sua graça?" e contou que levou um tempo para descobrir que o senhor estava perguntando pelo seu nome. No que se refere à variação estilística, P34 comentou sobre a palavra do espanhol "*pana*", que conheceu por meio de um falante venezuelano, e percebeu que era usada informalmente. Esclareci que o uso

da palavra "*pana*" não se limita a ilustrar a variação estilística (de fato, trata-se de termo usado em linguagem espontânea), mas também da geográfica (trata-se de americanismo) e da social (usado na linguagem juvenil), como confirma o *Diccionario de Americanismos*:

pana.  
l. 1. m-f. EU, Mx, Pa, RD, PR, Ve, Ec, Bo:O; Ho, ES, Ni. **juv.** Amigo íntimo, compañero inseparable. **pop + cult** → **espon.** ♦ compio; panita. (Pana, 2024, grifo meu)

Complementei a explicação sobre os tipos de variação com mais exemplos na língua espanhola e iniciei as discussões mais centradas na adequação linguística.

**Figura 1** – Eu tenho dois lados



Fonte: South America Memes (2023)

**Figura 2** – Eu escrevendo x Eu falando



Fonte: Alves (s.d.).

Por meio de duas imagens provenientes de redes sociais, apresentadas na **Figura 1** e na **Figura 2**, os alunos foram levados a refletir sobre a forma como os falantes em geral, bem como os próprios participantes, adequam seus comportamentos (como gestos, postura, vestimenta) à situação na qual se encontram e, em especial, como se dá essa adequação no uso da língua.

Alguns participantes compartilharam situações e experiências nas quais percebem a necessidade de adequar seu comportamento e sua linguagem. P17 contou que usa um pouco de gírias, mas ponderou que não o faz de forma exagerada. P33 disse acreditar que o jeito de as pessoas falarem está começando a interferir na forma com que elas escrevem. Também comentou sobre uma pessoa em cargo superior, em seu trabalho, que escreve "errado" nas comunicações dentro do âmbito profissional, e que ela repara nisso.

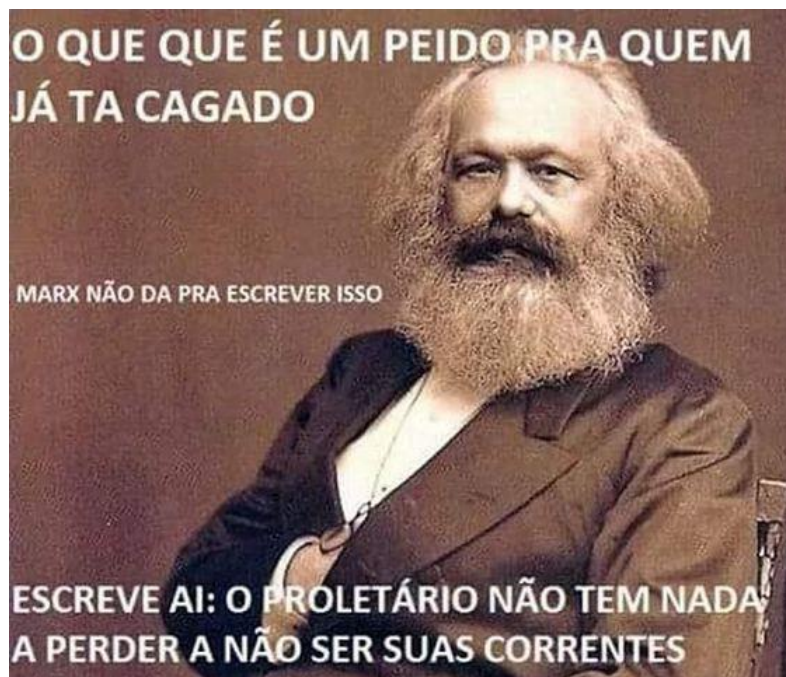
P7 contou que busca se corrigir mais quando escreve mensagens de texto aos colegas de trabalho, mas que percebe que a maioria dos colegas não demonstra o mesmo nível de cuidado que ela. P16 relatou que se identifica com o personagem

"cinéfilo insuportável", retratado na Figura 1, pois escreve de maneira extremamente espontânea e cômica na rede social *Twitter* (nome antigo da rede social *X*), mas, quando se expressa em uma rede social voltada para conteúdos sobre cinema, escreve de maneira mais formal, usando termos polidos e conceituais.

Especificamente sobre a comunicação em espanhol, P8 comentou que, nas vezes em que escreve para algum hispânico, fica confuso sobre qual nível de formalidade usar. Fica em dúvida, por exemplo, se deve usar ponto de interrogação no início da pergunta, pois percebe que muita gente não usa e tem receio de soar formal demais para a situação. Já P32 relatou algo que vivenciou quando morou em um país hispânico. Ela contou que, quando chegou ao Chile, tratava as pessoas como *tú*, até as mais velhas. Então alguém a advertiu de que era mais adequado tratar algumas pessoas como *usted*, para expressar formalidade e respeito.

Na última parte do primeiro encontro, foi apresentada uma série de memes em português e em espanhol, seguindo a mesma dinâmica dos exemplos da **Figura 3** e da **Figura 4**. Todos esses memes apresentavam, em uma situação fictícia, uma mensagem inicial, expressa com elementos da norma popular, do registro informal e alguns da modalidade oral, que era substituída por uma mensagem de linguagem mais cuidada, de registro formal e em conformidade com a norma culta. O conjunto completo das imagens usadas no encontro figura no material elaborado para o minicurso, disponibilizado nos apêndices ao final desta tese.

**Figura 3 – Meme Marx**



Fonte: Denck (2016)

**Figura 4 – Meme Cortázar**



Fonte: LAS 30 (s.d.)

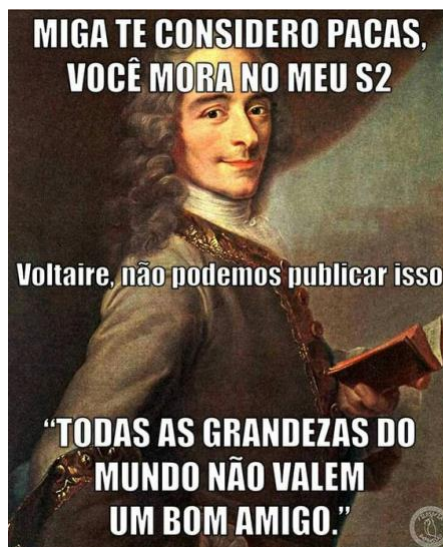
Instruí os participantes a analisarem os textos dos memes e a identificar quais eram os elementos linguísticos que mais marcavam a adequação das mensagens. Nesse momento, eles afirmaram ter compreendido o sentido das mensagens e percebido que, por se tratar de autores, intelectuais e autoridades, havia sempre a necessidade de mudar a forma de usar as palavras. Porém, tiveram dificuldade em identificar os elementos linguísticos mais característicos dos diferentes registros, das

modalidades (ainda que a oralidade estivesse parcialmente representada) e das normas em questão. Inclusive, P8 afirmou ter constatado que já acha difícil identificar elementos e características das normas e da adequação linguística no português, e que no espanhol achou ainda mais difícil. Também se lembrou da primeira vez que viu uma representação gráfica de emoticon [:-)], que a amiga que lhe enviou, ao perceber que ele havia ficado confuso, pediu para ele inclinar a cabeça. Então, ele entendeu que se tratava da representação de um rosto sorrindo.

Primeiramente, analisei uma figura para exemplificar a tarefa a ser feita e, na sequência, complementei a descrição de mais algumas figuras. Como o tempo não foi suficiente para concluir as análises, o restante da atividade foi realizado como tarefa e retomado em encontro posterior. Uma participante afirmou ter gostado dos memes e pontuou quais foram os que lhe chamaram mais a atenção.

O início do segundo encontro foi destinado a esclarecimentos a respeito das modalidades oral e escrita. Com base em Cassany i Comas (2004), retomei algumas propriedades de cada modalidade que haviam sido mencionadas no encontro anterior. Depois, ponderei que existem muitos gêneros textuais mistos, que se valem, em menor ou maior medida, de ambas as modalidades, como uma entrevista publicada em revista ou uma obra de teatro representada em um espetáculo. Outro gênero mencionado pelo autor (2004) é o chat, que apesar de ser escrito, ocorre de forma quase simultânea. Além disso, os interlocutores nesse gênero costumam preocupar-se menos com as convenções ortográficas e gramaticais, além de reproduzir graficamente a pronúncia das palavras do discurso oral informal. Na sequência, foram propostas reflexões a respeito da relevância de uma abordagem variacionista no ensino de língua e, em particular, no ensino de LA.

**Figura 5** – Meme Voltaire



Fonte: Leo Bernardes (s.d.)

Depois, solicitei que os participantes presentes compartilhassem os elementos linguísticos que haviam identificado nas mensagens das figuras apresentadas no encontro anterior. P7 comentou, por exemplo, que as abreviações "miga" e "pacas" na **Figura 5** são mais informais, assim como o emoji "S2", que se refere a um coração. Acrescentou que "grandeza" é uma palavra mais formal ou culta.

**Figura 6** – Meme Sun Tzu



Fonte: Escreve Aí (2016)

Outros exemplos de percepções dos participantes podem ser extraídos da análise da **Figura 6**. P9 identificou a conjugação verbal "nóis tem", porém sem saber como descrever a relação do elemento linguístico com a adequação. Confirmei que a ausência de concordância verbal está presente em algumas normas populares, e que é um uso estigmatizado. Também chamou a atenção para a letra "i" em "nóis", como uma marca de oralidade. Uma participante complementou com outro exemplo desse fenômeno, na palavra três, que em algumas normas é pronunciada como "treis". Também comentei, ainda na Figura 6, que o verbo "haver" está mais presente na linguagem formal escrita, e que na fala mais coloquial ele é substituído pelo verbo "ter". Perguntei, então, aos participantes se seria usual dizer a um amigo, em um bar, uma frase como "No bairro X há uma igreja". P4 disse que pareceria que ela estava "se achando". Reiterei que usar uma linguagem demasiadamente formal em ambiente informal pode acabar soando esquisito ou pedante.

Quase nenhum participante fez observações sobre as mensagens em espanhol. Por isso, lhes apresentei minhas próprias observações e alertei para o fato de que alguns textos apresentavam vulgarismos e insultos, que podem acarretar consequências indesejadas a depender do contexto de interação e da relação entre os interlocutores. Por fim, disponibilizei na sala do minicurso, no Google Classroom, um material com todas as mensagens e os elementos linguísticos identificados para eventuais consultas por parte dos estudantes.

Em seguida, apresentei aos participantes o conceito de norma linguística. Inicialmente, foram expostas as dimensões de norma normal e de norma normativa, apoiadas em Faraco (2008), acompanhadas de exemplos de normas, como a norma culta e a norma-padrão. Com base no autor (2008) e em Bortoni-Ricardo (2005), os graduandos tiveram acesso aos aspectos que caracterizam os falantes cultos. Ao tratarmos da perspectiva de "norma curta", denunciada por Faraco (2008), P17 mencionou uma professora e influenciadora digital que publicava vídeos em rede social com informações sobre a língua portuguesa, em que relaciona "falar direito" à ideia de requinte e elegância. Embora não tenha usado os mesmo termos de Faraco (2008), P17 demonstrou ter identificado, nas postagens da influenciadora, uma visão purista e preconceituosa para com os falantes de normas populares.

A partir dessa explanação, o foco do curso foi direcionado à caracterização da norma culta no português e, mais ainda, no espanhol. Essa atenção especial à norma culta se deu considerando o perfil dos participantes, estudantes universitários que com

frequência precisam produzir textos orais e escritos em conformidade com tal norma no ambiente acadêmico. Também me pautei nos dados do formulário inicial, que indicaram que a maioria dos graduandos ainda não se sentia apta para interagir em ambientes monitorados e nem sentia ter domínio da norma culta no espanhol.

Instaurei entre os participantes reflexões sobre as implicações dos conflitos de normas no ensino de línguas, como a necessidade de os alunos serem respeitados em relação às normas que utilizam em seus ambientes mais familiares e conscientizados sobre a função da escola e da universidade, de ampliar seu domínio de normas, sobretudo as que são necessárias em espaços de letramento. No caso do ensino de espanhol, expliquei aos graduandos que, tratando-se de uma língua pluricêntrica, não faz sentido que o seu ensino promova a manutenção de uma visão de norma monocêntrica, como a supervalorização ou até a legitimação exclusiva da norma peninsular do espanhol. Esclareci que tal visão ainda está presente no imaginário de estudantes brasileiros de acordo com os trabalhos de Mantoani (2018) e de Bugel e Santos (2023), conforme exposto no Capítulo 3 de Pressupostos Teóricos, e que precisa ser desmistificada.

P18 relatou uma situação que viveu, envolvendo normas e preconceito linguístico no ambiente escolar. Ele contou que, quando estava em idade escolar, transferiu-se de uma escola pública da periferia para uma escola pública de bairro mais central, e que percebeu diferença no modo dos colegas falarem. Disse que às vezes até tinha dificuldade de entender algumas coisas. Contou que, certa vez, ao conversar com uma professora de história, falou "cinco real", sem concordância nominal, ao que a professora o repreendeu de forma bastante dura e ele se sentiu muito constrangido.

Ao falar de variação e ensino, sobre o aluno ser consciente da diversidade, P18 comentou sobre a importância de contemplar também a diversidade racial nas aulas de língua. Afirmar que o trabalho com a linguagem é um importante aliado na construção de uma educação antirracista e de valorização da diversidade étnica e cultural.

Depois da conclusão do segundo encontro, os participantes foram solicitados a responder a um breve formulário para avaliarem como havia sido aquele primeiro ciclo do curso. A intenção era de averiguar se eles estavam absorvendo as informações e se seria necessário realizar alguma alteração na programação para os

encontros subsequentes. Ao todo, oito participantes responderam ao formulário de avaliação da primeira semana do minicurso.

A primeira questão do formulário dizia: "Há algum aspecto, ideia ou conteúdo do minicurso que foi novo para você ou que você pôde relembrar e/ou aprofundar? Qual(Quais)?" O conteúdo mais sinalizado como já estudado anteriormente, mas relembrado no minicurso, foram os tipos de variação linguística (P7, P9 e P24). Uma participante, P19, afirmou que esse foi um conteúdo novo para ela. Por isso, julguei que foi oportuno ter feito uma revisão desses aspectos ao início do minicurso.

Entre os conteúdos apontados como novos, o mais citado foi a norma linguística, que figurou nas respostas de três participantes. Enquanto P7 e P9 se referiram apenas ao conceito e a alguns exemplos de normas, P17 afirmou ter ampliado sua percepção sobre o fenômeno da variação linguística ao aprender sobre as normas cultas e populares.

Um aspecto que apareceu em duas respostas foi a adequação linguística. P34 contou ter se lembrado de quando aprendeu, em uma graduação cursada por ele anteriormente ao curso de Letras, a importância de conhecer diferentes culturas e formas de linguagem, assim como a adequar sua linguagem ao comunicar-se com os alunos. P19 disse ter visto como algo novo a relação da variação linguística e a adequação da linguagem, e afirmou ter se interessado por tal aspecto.

Outros conteúdos e informações foram mencionadas de forma particular enquanto novidades para o participante, como: a necessidade de se contemplar a variação no ensino e de combater o senso de superioridade de algumas variedades; a variação em nível lexical; as "novas modalidades da linguagem nos dias de hoje" (Formulário de avaliação parcial do minicurso, P17) — que interpreto como novos gêneros discursivos ou como variantes em um processo de possível mudança linguística.

P18 informou que o conteúdo visto já havia sido abordado no curso de graduação, mas que no minicurso ele foi apresentado a novas nomenclaturas, que facilitaram o seu entendimento. O participante não especificou quais foram as nomenclaturas novas, contudo, a julgar pelas respostas dos demais participantes, possivelmente envolvem o conceito de norma linguística.

A segunda pergunta do formulário trazia o seguinte questionamento: "2 - Você acha que as aulas que tivemos até aqui terão algum impacto na sua formação acadêmica e profissional? Qual(Quais)?" Todos os participantes afirmaram que sim,

as aulas tiveram impacto na sua formação, e todos sinalizaram tal impacto como relevante e/ou positivo. Entre as especificações dos impactos, estão: a revisão, atualização e/ou ampliação de conteúdos (P4 e P18); o aprofundamento dos temas abordados no minicurso (P7); a ampliação do repertório linguístico e acadêmico do graduando (P34); incentivo à prática de pesquisa por parte do graduando (P34); melhor entendimento da variação e das variedades para explicar aos alunos de espanhol (P24); conscientização sobre variação e contribuição para a capacidade de adequação (P19); a conscientização para o respeito à procedência do aluno, bem como o estímulo a ampliar o conhecimento de normas do aluno sem depreciar sua variedade (P9).

A terceira e última questão do formulário de avaliação do minicurso buscou levantar possíveis lacunas para serem solucionadas nos próximos encontros: "3 - Você ficou com alguma inquietação ou dúvida a respeito de algum aspecto?". A única curiosidade apresentada foi expressa por P18, a respeito de qual será o resultado final da pesquisa de doutorado.

Com isso, os dados avaliativos em relação à assimilação dos participantes foram extremamente positivos, já que todos os participantes indicaram que estavam compreendendo o conteúdo. Muitos deles, inclusive, sinalizaram como causa a maneira como esse conteúdo estava sendo apresentado, conforme ilustram as respostas a seguir: "Não, acredito que os conceitos estão bem apontados e exemplificados" (P9); "Até agora, não. A professora tem sido muito clara e objetiva na aplicação dos conteúdos" (P34).

### **6.1.2 Segundo Ciclo de Encontros Presenciais**

Iniciei o terceiro encontro com a exposição de projetos e obras de descrição das normas cultas em português e em espanhol, em diferentes cidades, para que os participantes tivessem ciência de iniciativas de descrição das línguas baseadas em estudos da Sociolinguística. Também foram apresentados sites educacionais que elencam características da norma culta em espanhol, realizando a devida observação crítica de algumas afirmações e crenças presentes nesses sites e que são questionadas pelos estudos sociolinguísticos, por exemplo, de que um aspecto diferencial da norma culta é o uso de léxico rico (quando nas normas populares

também há riqueza lexical) e que nessa norma conjuga-se "corretamente" os verbos, associando a noção de correção às normas prestigiadas e ignorando que existem usos linguísticos possíveis em outras normas, mas que são julgados como incorretos por não seguirem as condutas prescritivas.

Junto à discussão sobre as normas cultas do espanhol, considerei ser relevante trazer aos participantes perspectivas de diferentes configurações ideológicas a respeito da língua espanhola, que permeiam os currículos de ensino, as obras descritivas e normativas, os materiais didáticos e paradidáticos, as políticas linguísticas. Com base em López García (2010) e Pereira (2021), entre outros autores, levei considerações sobre o espanhol neutro, o pan-hispanismo, assim como as concepções monocêntrica e policêntrica do espanhol. Pontuei as implicações de cada perspectiva para o ensino de espanhol como LA.

Ao tratar do espanhol neutro, P34 contou que sentiu que nos países hispânicos o gênero neutro é mais bem aceito do que no Brasil. Percebi que o participante estava confundindo a visão do espanhol neutro e a perspectiva da linguagem inclusiva, que tem como uma das propostas o uso do gênero neutro na língua, conforme elucidado anteriormente, na análise da entrevista de P19 (Capítulo 5). Esclareci sobre a diferença entre as duas propostas (espanhol neutro e linguagem inclusiva) e dividi com os participantes, brevemente, discussões amparadas no trabalho de Ansaldo (2024). O fato de dois participantes, P19 e P34, terem trazido a perspectiva da linguagem inclusiva à discussão em duas etapas da pesquisa, indica que pode existir uma demanda no curso de Letras Espanhol por atividades curriculares que auxiliem o graduando a compreender melhor essa proposta, como ela se concretiza na língua e quais são as possíveis repercussões (positivas e/ou negativas) de seu uso.

Iniciei a abordagem de questões lexicais envolvendo normas e adequação da linguagem. Comentei que diferentes valores sociais, tanto positivos quanto negativos, podem ser atribuídos às palavras e expressões. Como exemplo, apresentei, com base em Eberenz (2012), alguns pares de palavras relacionadas às partes do corpo, e que podem ter um uso mais formal ou informal, como os pares: *maxilar / quijada; columna vertebral / espinazo; rostro / cara; mejilla / cachete; mentón / barbilla; cuello / pescuezo*. Na sequência, dialogamos sobre as vantagens e limitações dos dicionários como fonte de informação a respeito dos usos e valores relativos aos termos com os quais o aluno se depara ou que necessita usar em suas interações em espanhol.

**Figura 7** – Abreviações do *Diccionario de Americanismos*



**O DICIONÁRIO**



Em duplas, tentem deduzir o que indicam as abreviaturas finais.



afec. ⇒ afectuoso	esp. ⇒ espontâneo	pop. ⇒
Bo ⇒ Bolivia	est. ⇒ estudiantil	prest. ⇒
carc. ⇒ carcelario	fest. ⇒ festivo	prost. ⇒
Co ⇒ Colombia	hiperb. ⇒ hiperbólico	rur. ⇒
cult. ⇒ culto	inf. ⇒	sat. ⇒
delinc. ⇒ delinencial	juv. ⇒	urb. ⇒
desp. ⇒ despectivo	obsol. ⇒	Ve ⇒
drog. ⇒ drogadicción	p.u. ⇒	vulg. ⇒
esm. ⇒ esmerado	polic. ⇒	

( ) ⇒ encierra variantes  
 ♦ ⇒ Introduce sinónimos, si son menos de diez  
 → ⇒ Indica restricción - (cult → espon): culto, pero solo en estilo espontâneo  
 ^ ⇒ Indica adición especificativa - (espon ^ fest): espontâneo y además festivo

23

Fonte: [https://www.asale.org/sites/default/files/Abreviaturas\\_del\\_DA.pdf](https://www.asale.org/sites/default/files/Abreviaturas_del_DA.pdf)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *Diccionario de Americanismos*

Apresentei aos participantes algumas abreviaturas do *Diccionario de Americanismos*, elaborado pela *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE), seguidas de seus termos em versão não abreviada, ilustrando as informações que podem acompanhar um verbete e auxiliar o falante/estudante na compreensão e no uso do verbete. Depois, os alunos foram incentivados a deduzir ou adivinhar quais seriam os termos expressos por outras abreviaturas, conforme mostra a **Figura 7**. Esse procedimento não teve por intenção avaliar as respostas dos participantes — pois cada dicionário se vale de critérios próprios para determinar suas abreviaturas de forma subjetiva —, mas sim estimular os alunos a prestar atenção à forma como alguns dicionários sinalizam os valores sociais de verbetes, e, conseqüentemente, prestar atenção aos possíveis valores sociais que as palavras podem carregar. O conjunto de alunos conseguiu inferir corretamente cada um dos termos referentes às abreviaturas que apareciam desacompanhadas dessa informação. Nessa atividade, os participantes se mostraram bastante engajados.

Ao final do terceiro encontro, ocorreu uma devolutiva de tarefa que havia sido solicitada aos participantes no encontro anterior. Eles deveriam assistir a uma seqüência de cenas da série colombiana "La niña", ler a transcrição e responder à pergunta a seguir, em relação a um dos três personagens que interagem: "Como você

avalia a adequação de linguagem que o(a) personagem realizou enquanto conversava no corredor e quando respondeu às perguntas da entrevista? Mencione as palavras e/ou frases ditas pelo(a) personagem que possibilitaram você chegar a essa resposta".

Para iniciar a devolutiva, indaguei os estudantes sobre o que acharam das cenas, o que compreenderam delas, e se tinham consultado algum material para saber se os termos eram mais cultos ou mais populares. P9 respondeu que realizou a tarefa somente baseada em sua observação dos termos. P7 disse que não conhecia direito alguns termos e deduziu seu significado e as informações contextuais do seu uso. P34 afirmou que costuma consultar os dicionários, mas que não costuma encontrar informações sobre valores sociais atribuídos aos verbetes. Acrescentou que os utiliza mais frequentemente para verificar regras gramaticais, entre outras informações.

Constatarei que, em geral, os participantes se apoiam na inferência como recurso de compreensão textual e de análise linguística. A inferência é um excelente recurso de compreensão (Acquaroni Muñoz, 2004), no qual o leitor lança mão de diversos processos mentais para deduzir as informações às quais não tem acesso, em uma interação constante com seus conhecimentos pré-existentes que possam ser úteis e com as informações contextuais disponíveis. A estratégia de verificação de informações desconhecidas, por sua vez, deve ser usada com cautela. Segundo Acquaroni Muñoz (2004) ela pode afetar o fluxo da leitura, uma vez que o leitor estaria constantemente interrompendo para buscar um termo no dicionário, por exemplo. Ainda assim, a verificação constitui uma estratégia válida e pode ser usada em um momento posterior à leitura inicial para evitar prejuízo à dinâmica de processos como a decodificação, inferência e interpretação. Considero que o aluno de espanhol, em especial o que está em formação para a docência, precisa habituar-se a usar e dominar, além de estratégias de inferência, variados recursos de verificação de informações desconhecidas ao acessar qualquer texto que deseje analisar ou explorar didaticamente, seja oral ou escrito, verbal ou não verbal.

As informações trazidas pelos participantes nesse momento do minicurso indicam que eles não estão habituados a lançar mão de dicionários e outros tipos de materiais de consulta para verificar os valores sociais atribuídos às palavras que aprendem. Por isso, julgo que foi salutar realizar as atividades de contato com dicionários e outras fontes de informação, a análise de textos com foco nos valores

sociais das palavras utilizadas em inter-relação com informações sociolinguísticas dos usuários e do contexto de interação. Também foi proveitoso realizar discussões acerca do emprego desses materiais em aulas de LA e das limitações desses materiais em certos casos, como a descrição de normas populares, como na discussão sobre as gírias, relatadas mais adiante.

Ainda a respeito da tarefa de análise das cenas, apesar de alguns alunos terem apresentado confusão em determinados aspectos da tarefa — por exemplo, ao analisar a fala de uma personagem que não tinha sido marcada nas instruções, ou ao identificar palavras ou expressões como marcas do registro formal, quando se tratava de linguagem coloquial — a maioria das análises apresentou observações pertinentes a respeito da transcrição das cenas, identificando nuances sobre as relações entre os personagens, as comunidades com as quais conviveram, seus papéis sociais no momento das cenas, seus comportamentos e suas falas.

Para finalizar o terceiro encontro, apresentei uma compilação das respostas dos participantes, que haviam sido postadas no Google Classroom, possibilitando aos que estavam presentes comentar suas observações e complementar a análise. A cada comentário feito, os alunos iam acenando, parecendo entender, concordar e perceber o sentido ao lembrar das cenas. Foi disponibilizada aos participantes uma versão nova da transcrição, com as palavras e expressões mais populares destacadas e acompanhadas de suas definições (contendo abreviações como as que foram apresentadas anteriormente) provenientes de dicionários e de outros materiais de consulta.

Contemplando também aspectos geográficos, comentei sobre algumas características do espanhol americano, baseada em consultas ao *Diccionario de Americanismos* (*berraco, china, de una*) e mais especificamente da variedade andina do espanhol, fundamentada na descrição de Moreno Fernández (2000) (conforme o Capítulo 3 de *Pressupostos Teóricos*), como a adverbialização de adjetivos (*les tocó muy duro*), o uso de diminutivos (*ahorita*) e do pretérito indefinido por pretérito perfeito (*yo a las dos de la mañana fui y se la deposité a mi mamá para no llegar acá toda ojerosa*). Mais particularmente, ressalté traços do espanhol da Colômbia, como o uso de *usted* mesmo quando há uma relação de confiança entre os interlocutores, uso de diminutivo com *-ic-* (*puestico*) e de algumas palavras e expressões regionais (*son puros gomeles*).

A transcrição das cenas da série "La Niña" foram retomadas no começo do quarto encontro, com o intuito de aprofundar a análise sociolinguística. Os alunos foram instados a acessar a versão atualizada da transcrição (com informações sobre as palavras e expressões destacadas) e a responder às seguintes perguntas: "1 - É possível saber como situá-las entre pólos mais ou menos formais, mais ou menos cultos?; 2 - É possível conhecer quais os valores sociais atribuídos às palavras destacadas na transcrição disponibilizada no Google Docs?; 3 - Você acha que as origens socioculturais e a escolaridade dos candidatos influenciaram na forma como se comunicaram durante as entrevistas? De que modo?".

Os estudantes fizeram suas observações a respeito das questões e complementei com minha análise. Tais observações e análises foram sintetizadas e incorporadas ao material do minicurso. Apresento a síntese a seguir, com o intuito de evidenciar o teor dos conteúdos sociolinguísticos discutidos:

- Santiago e Natalia são da mesma região de Bogotá e pertencem à mesma classe social (elite). A descrição de Vitor sobre eles ("*son puros gomelos*"; "*se les acaba la ciudad en la ochenta y cinco*") ressalta esse aspecto. Santiago usa registro informal no corredor e formal na entrevista. Seu pai tem nível superior de ensino e ele parece ter estudado em uma instituição de ensino de alto padrão. Demonstra dominar a norma culta, apesar de falar pouco nas entrevistas. Não demonstra tanto senso de hierarquia para com os docentes quanto os demais personagens, pois permanece sentado ao responder às perguntas e até fala com tom de sarcasmo e desprezo em alguns momentos.
- Vitor emprega norma popular no corredor. Na entrevista, demonstra formalidade no comportamento, na vestimenta e na maneira de se dirigir aos entrevistadores. Transita para a linguagem popular em alguns momentos, principalmente quando fala de suas origens (escola distrital, perspectiva do pai, ocupação dos pais), mas não chega a usar palavras vulgares.
- Belky viveu nas montanhas e só recebeu ensino formal na adolescência. Também usa um pouco de linguagem popular nas entrevistas, e acaba se complicando por não conhecer o termo "eutanásia", mais usado no âmbito científico. Ela quase deixou escapar a palavra "camarada", e prontamente usou outro termo. "Camarada", naquele contexto, é um termo carregado ideologicamente, e ela queria omitir sua origem naquela situação por saber que seria estigmatizada (Material do minicurso).

De forma semelhante ao que ocorreu com a exploração das cenas no encontro anterior, os participantes se mostraram atentos e participativos, além de sinalizar compreensão e concordância em relação às discussões realizadas. Ao complementar as análises, expliquei que nas cenas é possível identificar como cada personagem buscou adaptar seu discurso segundo o que era esperado na situação

de interação, também conforme sua vivência sociocultural e educacional, bem como as normas que domina. Os personagens manifestam, nas cenas analisadas, diferentes níveis de adequação e de domínio linguístico ao tentar empregar a norma culta. Conclui esta atividade comentando a afirmação de Preti (2005), de que uma forte característica do falante culto é a sua capacidade de transitar pelas diversas situações de interação adequando a norma que ele emprega em cada situação, algo que cada personagem da cena analisada desempenhou de forma mais ou menos satisfatória, conforme o nível de domínio que possui das normas que foram requeridas.

Dei prosseguimento ao encontro com reflexões sobre o uso de gírias em diferentes normas e a relevância de sua abordagem no ensino de língua. Segundo Preti (2007), as gírias são caracterizadas por serem um sinal identificador de um grupo social, e por uma certa fugacidade no período em que seu significado é restrito ao grupo onde se originou. Embora o autor (2007) afirme que as gírias são mais frequentes nas normas populares e na fala dos jovens, pondera que elas constituem um importante recurso expressivo até mesmo na linguagem literária.

Por conta de seu caráter efêmero, é comum que muitas gírias não estejam registradas nos dicionários, com exceção de dicionários especializados. Por isso, apresentei aos graduandos exemplos de fontes alternativas de informações a respeito das gírias em língua espanhola, como artigos acadêmicos e páginas ou perfis de ensino e aprendizagem de espanhol. Realizei discussões junto aos alunos sobre as possíveis implicações de se explorar as gírias nas aulas de língua, em especial de LA. Preti (2012, p. 113) condena o "coloquialismo forçado" que resulta de o professor simplesmente buscar usar gírias para se identificar com os alunos. Para o autor, a chave de seu uso consiste em sua pertinente adequação à situação.

Para oferecer aos participantes possibilidades de atividades de ensino de língua que contemplem o estudo das gírias, relatei os procedimentos e resultados da pesquisa de Rodrigues (2019), que ministrou oficinas de português no Ensino Fundamental<sup>39</sup>, culminando na criação coletiva de um mini vocabulário de gírias com a finalidade de desenvolver o repertório semântico-lexical dos alunos, centrando-se

---

<sup>39</sup> A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina, em seu Artigo 21, que a "educação escolar compõe-se de:  
I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II – educação superior" (BRASIL, 1996).

nas variações social e estilística. Nessa parte do encontro, os alunos pareceram um pouco cansados e dispersos, em geral.

Na esteira da apresentação das atividades realizadas nas oficinas de Rodrigues (2019), apresentei as instruções para a elaboração de uma proposta de atividade de ensino de espanhol como LA, que eles deveriam cumprir no transcorrer da porção do minicurso em modalidade remota. Eles também tiveram acesso a um modelo do plano de atividade. As instruções e o modelo estão disponíveis nos apêndices desta tese.

Para concluir o quarto encontro presencial, os participantes realizaram uma dinâmica com pares de palavras sinônimas e frases com significado aproximado, em espanhol. Eles receberam cartões com as palavras ou frases e foram orientados a relacionar os pares, sinalizando qual dos elementos soava mais culto e qual soava menos culto. Os participantes aparentaram se divertir ao cumprir essa tarefa e sinalizaram entender, sem grande dificuldade, que alguns pares estavam mais distantes (por exemplo: *labura con cosas de guita / ejerce funciones financieras*) enquanto outros estavam bastante próximos (por exemplo: *nos dieron el permiso / obtuvimos la licencia*) no contínuo entre norma culta e norma popular. Também entenderam que os pares não tinham significados perfeitamente equivalentes, mas sim aproximados.

Ao final do último encontro, P32 relatou que certa vez um aluno lhe perguntou, em espanhol, sobre o significado de uma expressão do português: "*Profesora, ¿qué quiere decir 'eita pega'?*". Ela disse que ficou surpresa com a pergunta, mas explicou que expressava espanto, tanto para coisas boas quanto para coisas ruins. Contou que, mesmo depois de responder, continuou pensativa sobre a pergunta do aluno, por ter sido algo inesperado. Diante do relato, mencionei que esse tipo de pergunta costuma causar reflexão, pois muitas vezes os falantes, assim como estudantes e docentes, usam as expressões sem parar para refletir sobre seu significado ou as situações de seu uso. Acrescentei que a pergunta do aluno foi uma excelente oportunidade para instigar um espírito questionador e investigador frente à linguagem. Sugeri que, a partir desse tipo de pergunta, é possível, por exemplo, orientar o aluno a pesquisar entre seus familiares e colegas sobre como eles usam a expressão em questão e, depois, cotejando seus achados com consultas a outros materiais, sintetize uma resposta à sua questão original. Trata-se de ações que têm a possibilidade de instigar a prática de pesquisa e de análise linguística dos alunos.

Ao término deste segundo ciclo de encontros presenciais, os participantes receberam novamente o formulário de avaliação parcial, que foi respondido por sete participantes. As perguntas deste segundo formulário foram as mesmas três perguntas do anterior.

Na primeira questão, a respeito de quais conteúdos foram novos, revisados ou aprofundados, as respostas foram bastante variadas. A diversidade linguística foi mencionada por P7 e P34 como um aspecto que já havia sido abordado e, no minicurso, foi revisado. Outros aspectos mencionados em caráter de revisão foram a adequação da linguagem em ambiente escolar (P34) e o conceito de norma linguística (P19).

Os conteúdos apontados como novos pelos participantes foram as gírias (P7), a relação entre variação linguística e norma linguística (P19), os valores sociais atribuídos às palavras (P9), as vantagens e limitações do dicionário como ferramenta de aprendizagem (P9), a relativização da autoridade que pode ser atribuída à RAE (P18) e novas perspectivas sobre a dicotomia "certo x errado" (P4).

No que se refere aos possíveis impactos do minicurso na formação acadêmica e profissional dos participantes, todos afirmaram que houve impactos positivos. Com exceção de P17, que não especificou nenhum impacto, os demais participantes sinalizaram âmbitos variados nos quais identificaram as repercussões do minicurso para sua formação: ampliação do aprendizado (P4), necessidade de estudar para evitar inadequações ao se comunicar na LA (P7), oportunidade de colocar em prática os assuntos estudados (P9), respeito à diversidade linguística (P9), reconhecimento da adequação linguística (P9), reflexão sobre preconceito linguístico (P18), articulação com as vivências do programa de Residência Pedagógica (RP) (P34), pretensão de articulação com a prática pedagógica futura, ao término da graduação (P34), ampliação do repertório linguístico e pedagógico (P34) e estímulo à prática de pesquisa (P34).

Ao analisar a resposta de P9, a seguir, cogitei a possibilidade de que a participante tenha tido a compreensão equivocada de que o falante e o estudante de uma língua não devem seguir nenhum modelo linguístico:

Com certeza, além de nos proporcionar o espaço para aplicar os assuntos estudados, estas aulas contam com valor humano, de **relembrar que não existe um modelo a ser seguido** e que [não] devemos esquecer as particularidades, mas sim respeitá-las e reconhecer o momento de fala para

adequar a sua variação linguística (Formulário de avaliação parcial do minicurso, P9, grifo meu).

Em conformidade com as discussões a respeito da norma padrão, levantadas no Capítulo 3 de Pressupostos Teóricos, friso que minha proposta não advoga pela nulidade de padrões linguísticos a serem adotados no processo de ensino e aprendizagem. O que defendo é o posicionamento crítico, de combate à visão rígida de que tais modelos linguísticos sejam usados como únicos parâmetros de qualidade de aprendizagem e de comunicação, à adoção de tais modelos como exclusivos, à invalidação de variedades desprestigiadas da língua e à discriminação dos falantes dessas variedades. Essa foi a visão apresentada aos graduandos durante o minicurso. Para evitar que permanecessem entendimentos equivocados e que os participantes não adotassem uma visão extrema, de não reconhecimento das possíveis funcionalidades da norma padrão, decidi esclarecer tal aspecto no último encontro presencial, ao final do minicurso.

Na terceira e última questão, que buscou averiguar se os participantes permaneceram com alguma dúvida ou inquietação, cinco dos sete respondentes do formulário afirmaram que o conteúdo havia sido exposto e explorado de forma satisfatória, ou que todas as dúvidas haviam sido esclarecidas durante os encontros. Uma das participantes, P7, comentou sobre seu ritmo próprio para processar conteúdos: "Meu raciocínio é um pouco lento, e até mesmo nas dúvidas, demora a concretizar, e isto é algo que compete a mim depois buscar respostas" (Formulário de avaliação parcial do minicurso, P7). De forma implícita, a estudante sinalizou que suas dúvidas seriam resultado de sua particularidade cognitiva, e se posicionou de forma ativa na busca de esclarecimentos.

Outra participante, P19, respondeu que havia ficado em dúvida sobre as possíveis formas de colocar em prática, na atividade docente, os conteúdos que haviam sido trabalhados:

Uma inquietação que ficou após o minicurso é como integrar de forma mais prática e eficaz os princípios discutidos sobre variação e norma linguística no planejamento e execução de aulas de espanhol. Acredito que será necessário mais tempo e prática para desenvolver estratégias pedagógicas que incorporem esses conceitos de maneira efetiva [...] (Formulário de avaliação parcial do minicurso, P19).

Com essa resposta, deduzo que, caso o minicurso contasse com mais um ciclo de encontros presenciais voltados para a exposição e discussão de conteúdos e de práticas linguísticas (considerando que o último encontro será voltado para a exposição das propostas de atividades elaboradas pelos participantes), seria útil levar aos graduandos mais exemplos de práticas de ensino de língua que contemplam a variação (sobretudo a estilística) e da adequação linguística ao longo de outros momentos do minicurso, e não ter concentrado essas iniciativas na apresentação das oficinas de Rodrigues (2019), no quarto encontro do minicurso.

Contudo, há que se considerar também que, quando a participante respondeu ao formulário, ainda não havia ocorrido a parte remota do minicurso, voltada justamente para o desenvolvimento de propostas práticas de ensino, nem o momento de compartilhamento de tais propostas entre todo o grupo, momentos que foram ao encontro do que a graduanda sinaliza como necessário. Considerando as colocações das duas estudantes, ainda que P7 tenha assumido para si a responsabilidade de buscar soluções para suas lacunas na compreensão dos conteúdos, decidi reforçar aos participantes que, durante a fase remota do minicurso, eles poderiam entrar em contato comigo para esclarecer qualquer dúvida e, inclusive, poderiam agendar uma orientação, presencial ou online, para tratar de qualquer assunto, fosse relacionado aos conteúdos discutidos, fosse relacionado à elaboração das propostas de atividade.

## **6.2 SEGUNDA PARTE: PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Finalizados os primeiros encontros presenciais, os alunos se organizaram para realizar a segunda etapa do minicurso, na modalidade remota. Como informado anteriormente, nessa etapa da pesquisa os participantes foram instruídos a elaborar uma proposta de atividade. As instruções para elaboração da proposta e o modelo de plano de atividades que apresentei a eles constam nos apêndices desta tese.

Os principais requisitos que eles deveriam cumprir, nessa tarefa, eram o de que a atividade deveria estar voltada ao ensino de espanhol como LA, que a atividade contemplasse ao menos um dos aspectos discutidos durante o minicurso (variação, norma linguística ou adequação da linguagem), e que o plano da atividade seguisse o modelo que lhes foi entregue. Para vários outros componentes da atividade, os participantes tiveram liberdade para determinar como seria sua proposta, por

exemplo, a série e o nível de ensino ao qual a atividade estava destinada, ou o tempo necessário para a colocação em prática da atividade. Eles também tiveram a opção de realizar esta tarefa de forma individual ou em grupos de até três participantes.

Primeiramente, solicitei aos graduandos que enviassem um esboço da proposta de atividade, que não precisava conter os anexos (materiais de apoio que seriam utilizados), mas sim informar sobre quais seriam o(s) objetivo(s) da atividade, o(s) conteúdo(s) abordado(s) e o(s) procedimentos didáticos escolhidos. Com essa fase prévia, pude fazer observações sobre os esboços e orientá-los sobre como prosseguir, sinalizando os pontos positivos a serem mantidos ou intensificados, bem como as lacunas a serem solucionadas. Uma dupla de participantes, P17 e P19, não cumpriu esta parte da tarefa.

Ao longo dos dias destinados à elaboração da proposta, os participantes também poderiam agendar reuniões comigo, para orientação e esclarecimento de dúvidas. Contudo, nenhum participante solicitou esse suporte complementar. No último encontro presencial, os participantes apresentaram suas propostas ao restante do grupo e comentaram brevemente suas escolhas e os procedimentos para a atividade.

A seguir, direciono minha análise às versões finais das propostas, na ordem em que foram entregues pelos participantes, e das apresentações realizadas no último encontro, com base em meu diário de campo. As versões integrais dos planos de atividade elaborados pelos participantes estão disponíveis nos apêndices desta tese.

### **6.2.1 Proposta de Atividade de P18**

O plano de P18 teve como tema "Variação linguística no espanhol: (re)compreendendo as diferentes formas de expressões" (Proposta de atividade, P18) e está destinada a alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O participante, por meio da leitura e discussão de textos verbais e não verbais, de tipologia e linguagem variada, teve como objetivo "Impactar os estudantes para uma diversidade de forma de expressão no espanhol e desenvolver sua concepção de variação linguística, ou seja, reconhecer como algo natural e incentivador" (Proposta de atividade, P18).

Os procedimentos didáticos contemplam uma reflexão inicial sobre a função da língua e da linguagem, leitura e análise de quatro textos verbais, duas imagens

com texto e uma imagem sem texto, seguidas de discussão e troca de impressões sobre os textos. A conclusão da atividade traz uma prática de formação de frases por parte dos alunos de Ensino Médio, nas quais devem exemplificar variações regionais da língua espanhola ou da portuguesa.

Em sua apresentação aos demais participantes, P18 comentou que buscou apresentar ao alunado uma diversidade de formatos (textual, imagético), gêneros (diálogo, artigo, tira cômica), linguagens (científica, estudantil, cotidiana), e registros (formal, informal). Também propôs promover a conscientização desses aprendizes sobre o poder exercido por instituições nas dinâmicas das normas, além da influência do registro no uso de elementos linguísticos: "Será um espaço para discutirem se devem seguir as normas da RAE na prática, explorando as nuances entre informalidade e formalidade" (Proposta de atividade, P18).

Com uma seleção diversa de textos P18 abrangeu uma gama muito ampla de conteúdos que foram abordados no minicurso, dentro de um formato adaptado ao alunado ao qual a atividade se destina. A título de ilustração, no primeiro texto, de título "*La RAE presenta su manual de «El buen uso del español»*", existem passagens que possibilitam um rico diálogo sobre: conceito de norma linguística; descrição da norma culta; dicotomia "certo" x "errado"; norma monocêntrica e pan-hispanismo; exemplos de fenômenos de variação geográfica e de mudança linguística; efeitos de abordagens prescritivas da língua; peso de instituições normativas; linguagem em meios eletrônicos; ensino de LA; desenvolvimento da competência comunicativa; valores sociais atribuídos às palavras; indicativos de variedades e de valores sociais nos dicionários e suas limitações. Todas essas questões foram contempladas nos encontros presenciais do minicurso.

Considerando a linguagem acadêmica e técnica empregada no primeiro texto, sugeri a P18 que elaborasse de antemão perguntas e explicações complementares que poderiam ser apresentadas aos alunos para auxiliá-los na compreensão de termos e de assuntos desconhecidos a partir do texto.

O participante também incluiu uma atividade de contraste do espanhol com o português, visando a "consolidar a compreensão de que a variação linguística não se restringe apenas às línguas estrangeiras, mas também se manifesta em nossa língua materna" (Proposta de atividade, P18). Assim, P18 atendeu de forma extremamente satisfatória as instruções da tarefa final do minicurso por meio de uma atividade que propõe fomentar discussões críticas e relevantes sobre a variação do espanhol.

### 6.2.2 Proposta de Atividade de P9 e P34

A dupla de discentes P9 e P34 elaborou sua atividade com o tema "Variação linguística", de forma ampla, destinada a alunos do primeiro ano do CELEM. Eles elencaram diversos objetivos:

- Apresentar aos estudantes o conceito de variação linguística em espanhol, enfatizando suas respectivas causas e aplicações em realidade;
- Conscientizar a respeito da existência de variações e preconceitos dentro e fora da língua materna;
- Despertar o interesse de uma nova forma de aprender e compreender a língua e gramática;
- Refletir a legitimidade sobre a diversidade da/na língua, a partir de vídeos, relatos e escritas;
- Verificar a adequação de contextualidades para refutar preconceitos e discriminações;
- Compreender o uso/a utilização das variações da língua como mecanismos geradores de significações e integrações entre o mundo e a própria identidade em sociedade;
- Analisar o fenômeno da variação linguística e sua configuração a partir dos seguintes exemplos: momento histórico, região, situação comunicativa e grupos sociais envolvidos (Proposta de atividade, P9 e P34).

Para atender a tal quantidade de finalidades, sugeriram sete procedimentos didáticos, começando pela criação de uma nuvem de palavras partindo da noção prévia dos alunos a respeito da língua espanhola e de sua diversidade, seguida da elaboração de um mapa mental aproveitando discussões da atividade anterior, com a mediação do docente para aprimorar o entendimento da turma a respeito dos conceitos colocados em foco.

No terceiro procedimento, os participantes planejaram a exibição de dois vídeos da plataforma Youtube. O primeiro vídeo aborda a diversidade geográfica do espanhol, mencionando os países onde o idioma é língua oficial e exemplificando algumas variantes lexicais. O segundo trata de explicar e exemplificar as noções de dialeto, socioleto (contemplando usos cultos, coloquiais e vulgares), idioleto e interleto em língua espanhola. Na sequência, os alunos de CELEM devem criar frases em espanhol que estejam relacionadas ao conceito de variação linguística, usando palavras recortadas de revistas e mídias impressas. Em sua apresentação, P9 e P34 comentaram que a escolha por usar palavras de revista teve o intuito de trabalhar com

algo físico, e não se restringir aos recursos digitais. Recomendei que o plano incluía alguma alternativa, caso o(a) professor(a) que venha a colocar a atividade em prática não disponha de revistas físicas em espanhol.

Na quinta etapa da atividade, os alunos fariam uma roda de conversa sobre preconceitos e tabus atrelados à língua e suas variedades. Seria um momento de troca de conhecimentos e acolhimento de vivências pessoais dos alunos, voltado para a realidade da língua espanhola, mas com a possibilidade de se estabelecer um contraste com suas perspectivas a respeito do português. Para concluir, os alunos responderiam a um quiz na plataforma Quizizz, com dez questões sobre a língua espanhola, entre as quais seis referem-se fundamentalmente à variação linguística.

Após P9 e P34 terem apresentado seu plano de atividade aos demais participantes, sugeri que fizessem uma revisão do quiz, pois alguns ajustes e correções de informações pontuais são necessários. Também recomendei que incluam mais exemplos de usos linguísticos do espanhol e/ou do português que ilustrem os diversos aspectos de variação que a atividade aborda, para auxiliar a compreensão por parte dos alunos. Com exceção do segundo vídeo, que apresenta exemplos que caracterizam socioletos, idioletos, dialetos e interletos do espanhol, as demais atividades carecem de demonstrações práticas dos fenômenos mencionados.

Avalio que P9 e P34 também atenderam aos requisitos da tarefa final do minicurso de forma completamente satisfatória, uma vez que contemplaram numerosos aspectos da variação linguística, como: tipos de variação, mudança linguística, formação crítica sobre o espanhol padrão, combate ao preconceito e à intolerância envolvendo o uso da língua, diversidade que perpassa a identidade hispanofalante, papel da consciência sociolinguística no processo de ensino e aprendizagem de espanhol, arcaísmos, domínio do contexto interativo, papéis sociais dos falantes na situação interativa. Além disso, ofereceram também uma notável diversidade de recursos, com mídias audiovisuais, plataformas digitais e materiais físicos. Também previram a prática tanto de habilidades orais quanto escritas.

### **6.2.3 Proposta de Atividade de P4 e P33**

P4 e P33 elaboraram uma proposta de atividade acerca da "Análise Contrastiva", indicada por elas para alunos do 6º ano do CELEM. As participantes definiram como objetivos para a atividade:

- Entender as características do sistema linguístico da língua espanhola em contraste com a língua portuguesa;
- Identificar semelhanças e diferenças gramaticais na língua espanhola;
- Reconhecer as dificuldades de brasileiros ao aprenderem espanhol;
- Analisar o alfabeto (Proposta de atividade, P4 e P33).

Os procedimentos didáticos sugeridos pelas participantes iniciariam com um momento analítico, em que os alunos do CELEM receberiam materiais didáticos em três idiomas — espanhol, português e catalão — e buscariam encontrar e analisar semelhanças e diferenças entre as línguas em questão, no que diz respeito à escrita e à pronúncia. Além disso, escreveriam palavras e frases nos três idiomas, acompanhados pelo(a) docente. Para finalizar a atividade, em um segundo momento, os alunos escreveriam palavras e repetiriam a sua pronúncia em dois idiomas (as participantes não especificaram quais seriam).

Opino que as participantes não atingiram os resultados esperados para a elaboração do plano de atividade, posto que não contemplaram nenhum dos temas centrais do minicurso. Possivelmente elas tenham sido influenciadas pelo contraste que foi estabelecido no curso, entre o português e o espanhol, e com isso decidiram propor atividades de análise contrastiva. Contudo, cabe esclarecer que o contraste estabelecido no minicurso foi um apoio na busca de sensibilizar os alunos e o foco do contraste foi mantido nos fenômenos variacionais das línguas espanhola e portuguesa, o que não foi proposto no plano de P4 e P33.

Tal distanciamento do tema determinado já havia sido identificado e sinalizado por mim na devolutiva dada às participantes a respeito do esboço da atividade. No momento da apresentação do plano aos demais participantes, pontuei novamente a fuga do tema. P33 relatou que, previamente, havia pensado em abordar a linguagem literária e erudita, bem como alguns dialetos da Espanha. P4 contou que havia se confundido e entendido que deveria trabalhar com uma abordagem contrastiva. Propus às discentes que elaborassem uma nova proposta, com um novo prazo de entrega, e que incluíssem o tema da variação linguística. No entanto, a dupla não substituiu sua proposta.

Reconheço de P4 e P33 em cumprir as etapas de conclusão do minicurso, ao criar uma proposta de atividade incluindo cada um dos itens do modelo de plano indicado. Porém, considero que o atendimento ao tema indicado era fundamental para o cumprimento do objetivo da proposta, pois viabilizaria avaliar em que termos as participantes puderam assimilar as discussões do minicurso e incorporá-las na prática de ensino e aprendizagem de espanhol.

Além dessa questão mais proeminente, o plano apresentou outras fragilidades que precisariam ser sanadas, as quais comuniquei às participantes. Os objetivos poderiam ser mais bem delimitados e especificados. Por exemplo, o plano prevê "Entender as características do sistema linguístico da língua espanhola em contraste com a língua portuguesa" e "Identificar semelhanças e diferenças gramaticais na língua espanhola" (Proposta de atividade, P4 e P33), mas o sistema linguístico da língua espanhola tem uma quantidade enorme de características, sendo útil delimitar quais seriam as características que se almeja que os alunos entendam. Ainda que haja uma delimitação da categoria gramatical, como a que aparece no segundo objetivo mencionado anteriormente, a possibilidade de características a se abordar nessa categoria ainda é muito ampla. Considerando o que o plano apresenta nos procedimentos e materiais anexos, penso que seria mais apropriado determinar como objetivo: Identificar semelhanças e diferenças entre os alfabetos do espanhol e do português.

O item "Conteúdos" prevê que a atividade abordará "os idiomas que são falados na Espanha, e a variedade de dialetos" (Proposta de atividade, P4 e P33) também é passível de ajuste, uma vez que esses aspectos relacionados às variedades linguísticas não aparecem em outras partes do plano (tema, objetivos, procedimentos, referências). Seria útil que a dupla tivesse esclarecido, por exemplo, nos procedimentos didáticos, como esses conteúdos seriam trabalhados, principalmente porque ao descrever, de fato, a abordagem das variedades do espanhol, estaria contemplando a variação linguística e atendendo aos requisitos definidos para tal tarefa.

Outra sugestão de melhoria é de organizar e deixar mais claro um dos textos a serem usados na atividade, sobre as proximidades e diferenças entre os alfabetos do espanhol e do português. Todas essas recomendações foram incluídas na avaliação que realizei de cada plano de atividade, disponibilizadas aos graduandos por meio da plataforma Google Classroom.

#### 6.2.4 Proposta de Atividade de P17 e P19

A dupla de participantes P17 e P19 não pôde concluir sua proposta de atividade no prazo estipulado, mas manifestou a intenção de concluí-la. Por isso, ofereci a elas uma prorrogação do prazo de entrega e a atividade foi postada pela dupla algumas semanas após o último encontro do minicurso. A proposta está destinada a alunos do 1º ano do Ensino Médio e aborda o tema "Variação e norma linguística no espanhol: Sensibilização e prática de adequação linguística" (Proposta de atividade, P17 e P19). As participantes definiram os seguintes objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a compreensão da variação linguística e das normas da língua espanhola.
- Promover a reflexão sobre a importância da adequação linguística em diferentes contextos comunicativos.
- Desenvolver habilidades de reconhecimento e aplicação de registros linguísticos formais e informais em situações específicas (Proposta de atividade, P17 e P19).

Os procedimentos didáticos estão compostos por cinco momentos. Primeiramente, o(a) docente apresentaria aos alunos do Ensino Médio o tema da atividade e os conceitos de variação e de norma, de forma concisa. Em seguida, os alunos veriam três vídeos que apresentam exemplos de variação no espanhol e fariam uma discussão sobre as características identificadas nos vídeos.

Os dois primeiros vídeos apresentam variantes lexicais em diferentes países hispânicos. Já o terceiro vídeo conceitua o que é a variação linguística, e menciona possíveis variáveis como a origem geográfica do falante, sua idade e sua classe social. Além disso, alude a fatos da realidade linguística de dialetos do espanhol e os contrasta brevemente com a situação de dialetos do italiano, mas sem citar nenhuma variante linguística do espanhol que ilustre os aspectos abordados.

Em um terceiro momento, os alunos receberiam textos correspondentes a diferentes situações de interação: e-mail formal em ambiente acadêmico, conversa entre amigos, apresentação acadêmica, entrevista de trabalho, discussão em fórum online. Eles discutiriam em grupos sobre a adequação linguística realizada em cada um dos textos. Depois, as equipes compartilhariam suas conclusões, observando os elementos linguísticos empregados nos textos, e a atividade culminaria com

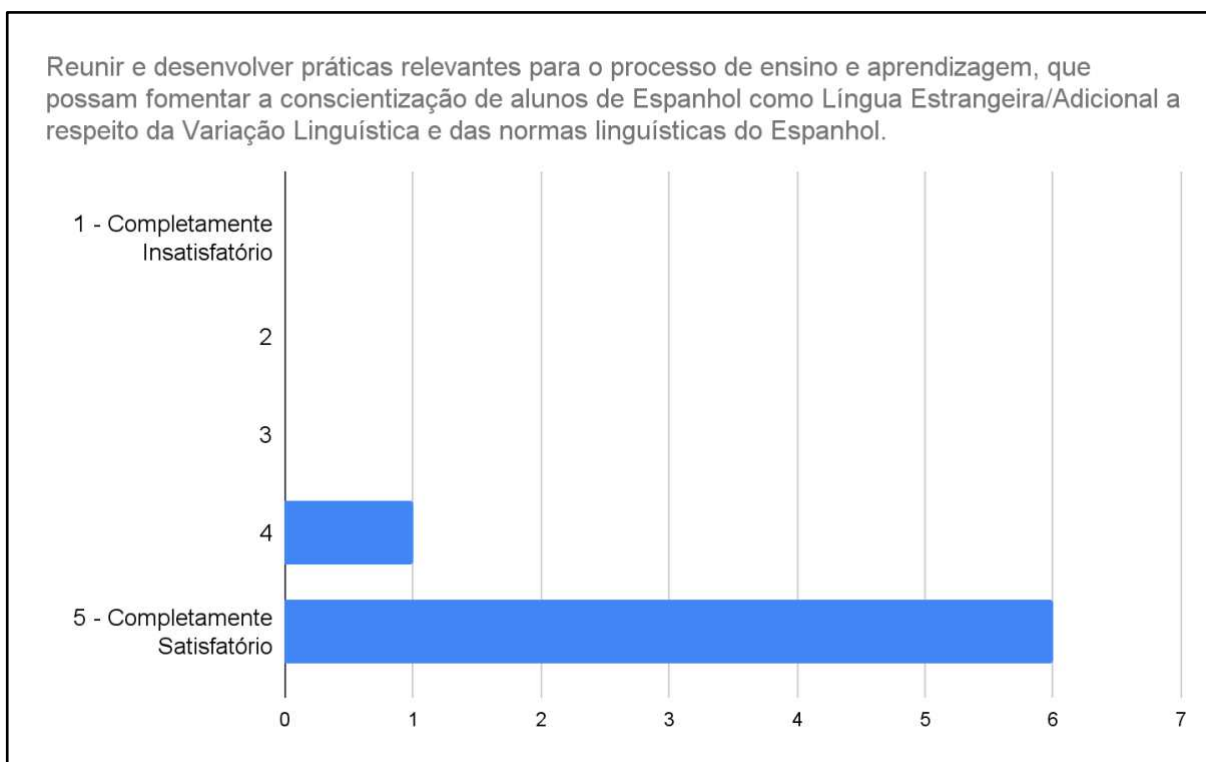
observações por parte do(a) docente, a respeito da relevância da adequação linguística e do respeito às diversas formas de expressão linguística.

Avalio que a proposta de atividade de P17 e P19 atendeu de forma bastante satisfatória aos requisitos, pois contemplou vários aspectos da variação linguística do espanhol, incluindo a noção de norma e de adequação, além de fomentar discussões críticas e relevantes. Embora os vídeos não tenham apresentado exemplos concretos de variantes linguísticas que não fossem do tipo geográfica em nível lexical, os textos para análise trazem diversas possibilidades de identificação dos elementos linguísticos operados devido a questões estilísticas e sociais, como, por exemplo, fórmulas características do gênero discursivo ("*Estimado/a Profesor/a*"; "*Saludos cordiales*") e vocabulário acadêmico ("*destacando sus características distintivas y su relevancia en el contexto latinoamericano*") (Proposta de atividade, P17 e P19).

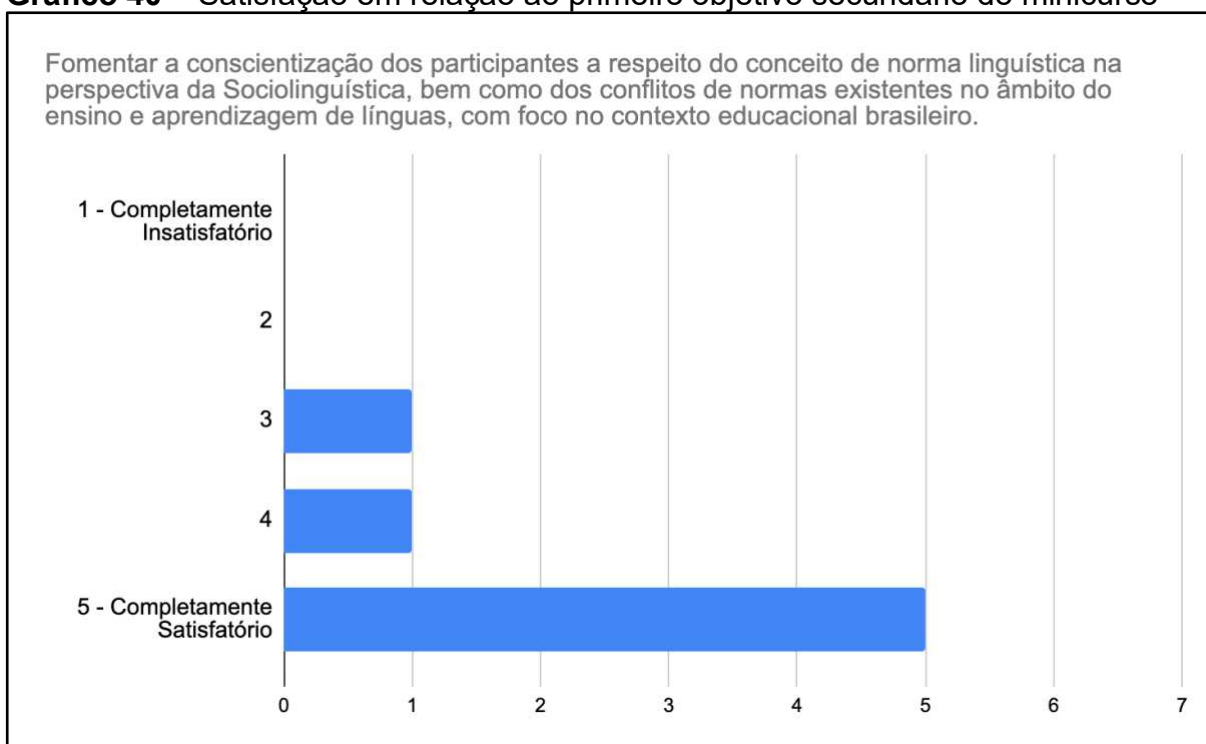
### 6.3 AVALIAÇÃO FINAL DOS CONCLUINTEs

Finalizadas as apresentações das propostas de atividade, chegamos ao final do último encontro do minicurso. Encerrei o encontro agradecendo aos participantes pela colaboração com a pesquisa e solicitando que respondessem ao Formulário Final, último instrumento de geração de dados utilizado na pesquisa. A primeira parte do formulário foi usada na comparação das crenças e atitudes dos participantes, no capítulo anterior. Trago, agora, a análise da segunda parte do formulário, destinada à avaliação do minicurso por parte dos graduandos.

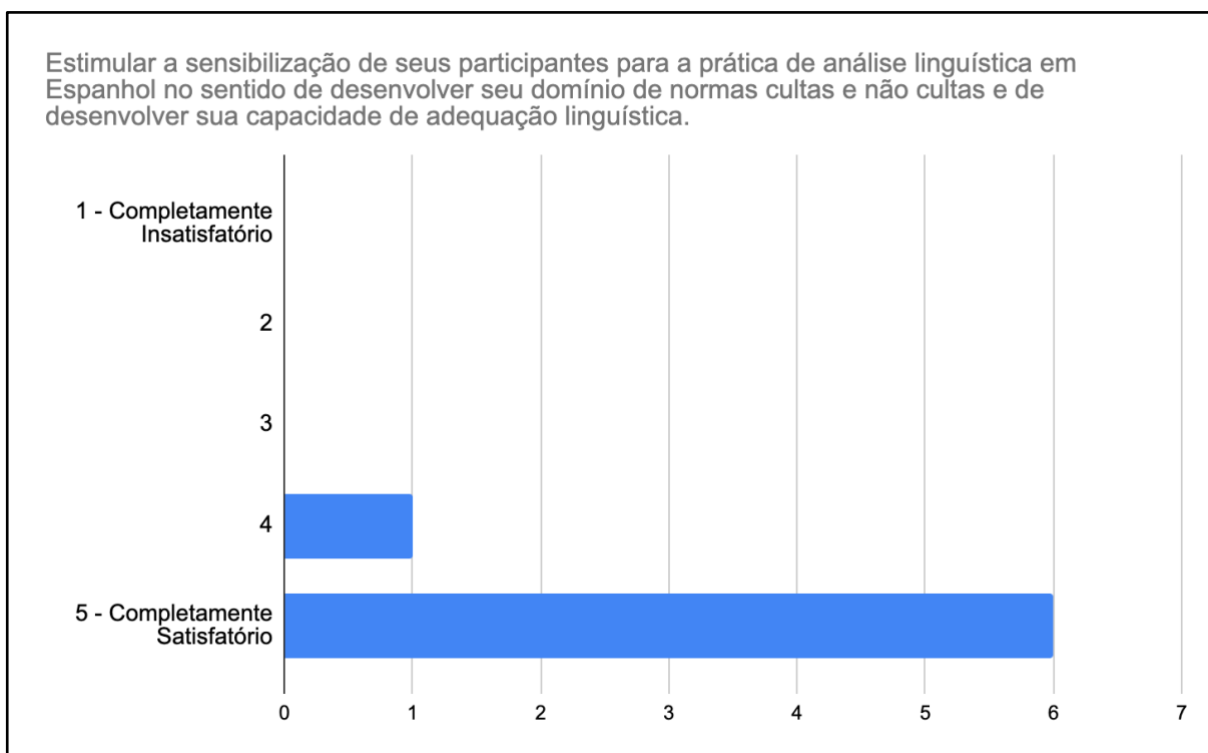
Como mostram os **Gráficos 39, 40, 41 e 42**, os participantes qualificaram como muito alto o nível de satisfação em relação aos objetivos alcançados no curso. Em uma escala em que 1 corresponde a "Completamente Insatisfatório" e 5 corresponde a "Completamente Satisfatório", os objetivos receberam indicação de satisfação total pela maioria dos respondentes. Considerando a resposta de número 3 da escala como de nível neutro de satisfação, nenhum objetivo recebeu a indicação de insatisfação (equivalente aos números 1 e 2 na escala). A média de satisfação do objetivo principal foi de 4,85. A média de satisfação do primeiro objetivo secundário foi de 4,57 e a média dos outros dois objetivos secundários foi de 4,85.

**Gráfico 39 – Satisfação em relação ao objetivo geral do minicurso**

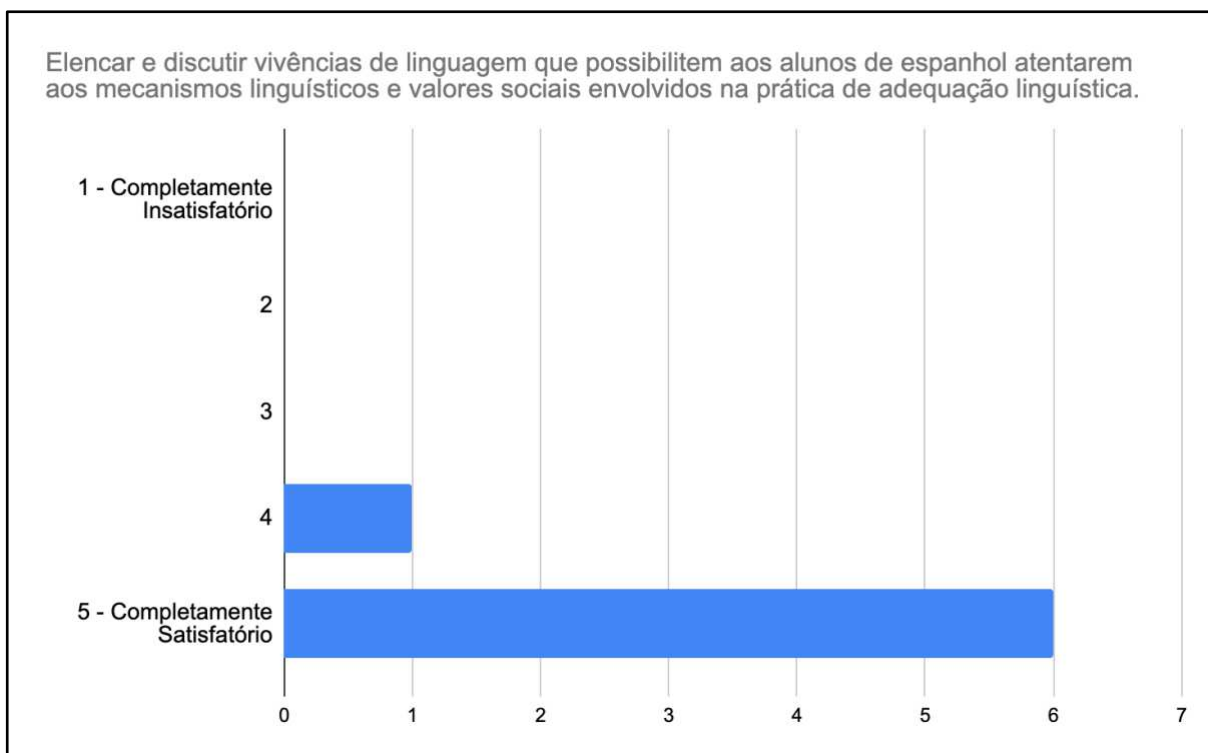
Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 40 – Satisfação em relação ao primeiro objetivo secundário do minicurso**

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 41** – Satisfação em relação ao segundo objetivo secundário do minicurso

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

**Gráfico 42** – Satisfação em relação ao terceiro objetivo secundário do minicurso

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados na pesquisa.

A questão seguinte, de resposta aberta, ofereceu aos respondentes a oportunidade de complementar suas respostas anteriores, a respeito dos objetivos. Somente um participante, P34, optou por deixar um comentário complementar sobre os objetivos alcançados. Ele apontou a contestação dos preconceitos linguísticos como crucial no cotidiano escolar com vistas à promoção de valores mais igualitários. Embora não tenha mencionado diretamente nenhum objetivo, acredito que a respostas de P34 buscou reforçar sua avaliação positiva a respeito do objetivo geral do minicurso.

Por fim, questionamos os participantes sobre em quais aspectos o minicurso poderia ser aprimorado. Quatro respondentes (P4, P18, P34 e P17) sinalizaram apenas pontos que julgaram positivos, sem mencionar nenhuma fragilidade. Os principais fatores valorizados foram a ampliação da visão sobre variação e normas linguísticas, conscientização sobre abordagens respeitosas das variedades linguísticas, compreensão de dinâmicas culturais e sociais, didática interativa das atividades do curso, relevância para a formação acadêmica e coalizão de conhecimentos sobre português e espanhol.

Entre as três respostas que pontuaram melhorias possíveis, o fator mais sinalizado foi a necessidade de maior tempo de curso (P9 e P33), tanto para a parte presencial quanto para o cumprimento da atividade em modalidade remota. P33, inclusive, sugeriu que o minicurso seja ofertado como uma disciplina semestral na graduação. Essa sugestão também foi verbalizada por P4 durante as aulas presenciais, de forma espontânea.

Um segundo aspecto sugerido por dois respondentes (P9 e P19) foi o incremento de experiências práticas, como a apresentação de mais exemplos de uso linguístico e a instauração ou simulação de situações interativas nas quais os participantes pudessem aplicar os novos conhecimentos em espanhol. Outras questões, mencionadas de forma isolada, foram: apresentação de mais sinônimos e variantes estilísticas, relacionando-as às diversas situações de interação nas quais podem ser usadas; maior oferta de devolutivas por parte da docente aos participantes; mais comparação entre variedades geográficas do espanhol; maior interatividade nas tarefas e atividades de ensino.

Conforme o relato e análise do minicurso apresentados até aqui, é possível constatar que todas as propostas de melhoria sinalizadas no formulário final referem-se a aspectos que foram contemplados durante as atividades presenciais e remotas

do minicurso. Não obstante, contemplá-los de forma mais abrangente e constante, segundo os respondentes, elevariam o nível de aproveitamento do curso.

#### **6.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DO MINICURSO**

Por meio do minicurso realizado foi possível aprofundar noções prévias dos estudantes de Letras Espanhol sobre variação linguística e apresentar a eles conceitos e reflexões novas, como as dinâmicas das normas linguísticas e da adequação da linguagem à situação de interação. Considerando a carga horária viável, o curso foi desenhado para um trabalho introdutório e de sensibilização. Assim, foram apresentados aos participantes algumas ferramentas que pudessem apoiar a continuidade de seus estudos, investigações e práticas linguísticas e pedagógicas a posteriori, visando ao desenvolvimento de sua consciência sociolinguística.

Por conta da pouca disponibilidade dos alunos em participar de uma pesquisa fora de suas atividades regulares da graduação, o grupo de participantes nesta etapa da pesquisa foi diminuto, contando com sete discentes concluintes e uma quantidade média de seis alunos por encontro. Apesar de reduzido, o grupo se mostrou bastante participativo e colaborativo, pois a maior parte dos graduandos compartilhou suas vivências linguísticas e acadêmicas, expôs suas dificuldades e dúvidas, trouxe suas visões a respeito dos temas em foco, demonstrou compromisso e diligência ao atender às demandas da tarefa final e forneceu avaliações sobre o minicurso, tanto nos formulários quanto por meio de comentários durante os encontros.

Notei uma evolução na capacidade de análise linguística dos participantes no decorrer do curso. No exercício de análise dos memes, na primeira semana, os discentes fizeram comentários mais escassos e tímidos; já nas tarefas entregues na segunda semana, com a análise das cenas da série, eles entregaram observações mais precisas e embasadas. No momento de socialização das análises, em sala, também se mostraram mais confortáveis e confiantes para expor seus pontos de vista a respeito dos comportamentos e usos linguísticos dos personagens. O conjunto das observações mostra que houve uma crescente sensibilização e conscientização dos alunos para com os temas debatidos.

A apresentação e o debate sobre os conceitos em questão, aliados a atividades práticas de análise linguística, os estimularam a identificar as escolhas

linguísticas influenciadas pela modalidade (oral e escrita) utilizada, pelo registro apropriado (formal, informal), pela posição social dos interlocutores, pelo gênero discursivo, e pelas normas que se espera que sejam utilizadas no contexto de interação. Com isso, atendemos ao objetivo específico de “estimular a sensibilização de seus participantes para a observação e prática de análise linguística em espanhol no sentido de desenvolver seu domínio de normas cultas e não cultas e de desenvolver sua capacidade de adequação linguística em diferentes gêneros discursivos e em diferentes situações interativas”.

Ademais, os graduandos receberam orientações úteis a respeito do uso consciente de recursos de consulta e pesquisa, como dicionários, artigos, fóruns e páginas de internet. Essas informações puderam deixá-los mais atentos aos benefícios e limitações de cada ferramenta capaz de fornecer informação sobre os valores sociais atrelados ao uso de variantes lexicais. Assim, atingimos o objetivo específico de “elencar e discutir vivências de linguagem que possibilitem aos alunos de espanhol atentarem aos mecanismos linguísticos e valores sociais envolvidos na prática de adequação linguística”.

Pelas interações dos participantes, eles pareceram absorver as informações principais, porém nas observações nem sempre é possível observar o aproveitamento de todos os alunos. Ao início de cada encontro recapitulava as discussões do encontro anterior e os alunos mais participativos traziam as informações das quais se recordavam. Já a verificação de aproveitamento dos alunos mais reservados ficou mais restrita aos formulários avaliativos parciais e final, assim como à atividade avaliativa final.

Nos formulários de avaliação parcial, aplicados ao final da primeira e da segunda semanas, os participantes sinalizaram que no curso puderam relembrar noções vistas anteriormente, como o conceito e os tipos de variação linguística, assim como a adequação linguística ao contexto de interação. Além disso, foi possível conhecer conceitos e discussões novas, como as normas, as dinâmicas e apreciações que os falantes e as instituições estabelecem no uso das normas, do mesmo modo as implicações da variação e da adequação linguísticas no uso e na aprendizagem de léxico). Isso demonstra que o objetivo específico de “fomentar a conscientização dos participantes a respeito do conceito de norma linguística na perspectiva da Sociolinguística, bem como dos conflitos de normas existentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no contexto educacional brasileiro” foi cumprido.

Ainda sobre as avaliações parciais, todos os participantes afirmaram que o curso teve um efeito positivo em sua formação acadêmica e profissional, apresentando como principais causas: a revisão, ampliação e aprofundamento de conteúdos relevantes para a graduação; a conscientização sociolinguística dos participantes voltada para o uso da língua, sua aprendizagem e sua prática pedagógica; conscientização para o exercício do respeito à diversidade linguística e do combate ao preconceito linguístico. Ademais, de forma quase unânime, os graduandos afirmaram que as discussões e explicações foram conduzidas de forma eficiente, bem como manifestaram ter compreendido o conteúdo discutido.

Tendo como parâmetro a entrega dos planos de atividades de ensino formulados pelos participantes, aprecio de forma positiva os resultados do minicurso. Avaliando a viabilidade e coerência de cada atividade elaborada, considero que a maioria (três das quatro propostas) atendeu aos requisitos indicados e colaborou para promover mudanças positivas na prática de ensino de espanhol com vistas à formação sociolinguística tanto de graduandos quanto de possíveis alunos de espanhol aos quais as atividades foram destinadas. Forneci, ao final do processo, recomendações para aumentar a aplicabilidade das atividades em contextos reais de ensino, o que poderá ser observado em pesquisas ou projetos futuros.

Por meio da segunda parte do Formulário Final, os participantes avaliaram que o minicurso cumpriu seus objetivos de forma extremamente satisfatória, não somente por meio das escalas numéricas, mas também com comentários em questões abertas, informando sobre aspectos do minicurso que julgaram como positivos e reforçando o aproveitamento de tal ação para sua formação acadêmica e profissional, assim como já haviam sinalizados nos formulários parciais de avaliação. Outro resultado proveniente do Formulário Final foi o de que os participantes valorizam o aporte teórico trazido pelas explicações e discussões, mas não deixam de sinalizar como essencial a prática de uso do espanhol com a finalidade de aplicar os conhecimentos compartilhados e aprofundados. Esta afirmação se baseia na constatação de que a maior parte das sugestões de melhoria oferecidas pelos respondentes referiu-se à ampliação de demonstrações e de práticas de uso da língua.

Considerando todo o conjunto de dados obtidos por meio do curso (diário de campo, entrega de tarefas, os formulários parciais e formulário final), avalio que o minicurso cumpriu seu caráter interventivo e formativo dentro da pesquisa-ação. A

aplicação de preceitos da Pedagogia da Variação Linguística no ensino de espanhol como LA mostrou que um trabalho didático de aprofundamento e reflexão crítica sobre a realidade linguística do espanhol junto a graduandos de Letras Espanhol pode levá-los a ampliar sua consciência sociolinguística.

O minicurso proporcionou enriquecimento do processo de aprendizagem de espanhol dos universitários, fornecendo-lhes novas perspectivas (como um repertório analítico mais amplo e consistente em seu contato com textos orais e escritos no idioma) e novas formas de acionar recursos de aprendizagem e de uso da língua (por exemplo, obras normativas e descritivas).

Conseqüentemente, tal trabalho fomentou também sua formação para a docência, uma vez que se mostraram capazes de contemplar aspectos de variação (não somente geográfica, mas estilística e social), das normas e da adequação linguística no ensino de espanhol em suas propostas pedagógicas. Levando em conta relatos e comentários feitos pelos participantes durante os encontros, bem como declarações e reflexões manifestas nos formulários parciais, constatei que o curso despertou uma compreensão crítica a respeito de estigmas e prestígios associados a normas linguísticas. Essa compreensão capacita os licenciandos para, futuramente, lidar de forma assertiva com conflitos e visões distorcidas que possam emergir na interação entre as variedades de seus alunos e as variedades ensinadas no ambiente escolar.

Dessa forma, o objetivo geral do minicurso também foi alcançado, pois nessa etapa da pesquisa foi possível “reunir, desenvolver e observar a aplicação de práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, que possam fomentar a conscientização linguística de alunos de espanhol como Língua Adicional a respeito da Variação Linguística e das normas linguísticas do espanhol”. Ressalvo, contudo, que a aplicação das práticas esteve restrita às atividades voltadas aos graduandos, e não foi possível observar a execução das atividades voltadas a alunos da Educação Básica, somente seu processo de planejamento, devido ao escopo e às limitações de tempo para realização da pesquisa.

Considerando a quantidade de informações que reuni para o planejamento do curso, o volume de material de apoio que produzi para sua realização e as observações feitas pelos participantes durante os encontros e nos formulários, defendo que seria ainda mais proveitoso se tivesse sido oferecido com uma carga horária maior e mais momentos destinados a atividades de análise e de uso da língua,

para melhor integrar os conteúdos abordados. Acredito, também, que tal proposta tem o potencial de gerar benefícios ao ensino de outras línguas, desde que adaptado à realidade linguística do idioma em questão e às necessidades específicas do grupo de alunos a ser atendido e/ou pesquisado.

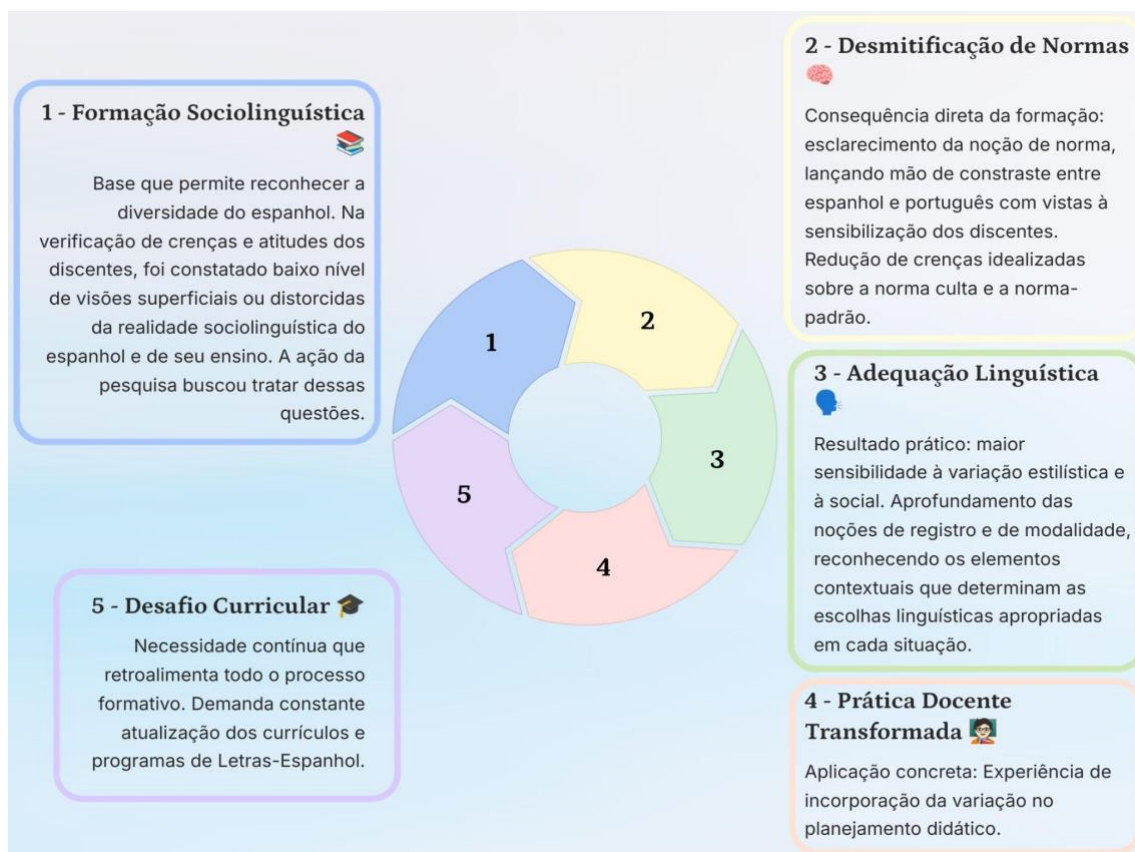
\

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, me propus a mergulhar entre os relatos, opiniões, indagações e contestações expostas por alunos de Letras Espanhol e de Letras Português - Espanhol do estado do Paraná. Por meio da realização de um trabalho pedagógico, combinei ações e avaliações que tornaram possível observar como as crenças e atitudes linguísticas dos alunos interagiram com a proposta de intervenção da pesquisa.

Destaco, nos resultados da pesquisa, cinco aspectos da abordagem variacionista de espanhol que se mostraram estreitamente interligados. Como mostra a **Figura 8**, observa-se um ciclo virtuoso no qual a formação sociolinguística adequada leva à desmistificação das normas, que capacita para a adequação linguística, resultando em práticas de aprendizagem e em práticas docentes transformadoras. O desafio curricular permanente é tanto um pré-requisito quanto consequência desse processo.

**Figura 8** – Mapa conceitual dos principais resultados da pesquisa



Fonte: Gerado pela plataforma Gamma AI com base nos resultados da pesquisa. Revisado e ajustado pela autora

Na conclusão desta tese, retomo os achados mais substanciais no sentido de responder às inquietações que impulsionaram a realização desta pesquisa. **Sobre o modo como a variação linguística é percebida por alunos de espanhol como LA**, os participantes demonstraram forte reconhecimento da variação linguística do espanhol e amplo conhecimento sobre o fenômeno, mas existem fragilidades que podem ser sanadas no sentido de chegarem a uma percepção mais abrangente e realista da diversidade linguística.

Por um lado, os participantes reconhecem os tipos de variação apresentados (geográfica, estilística e social), bem como a mudança linguística do espanhol. Alguns graduandos expuseram uma perspectiva pluricêntrica da língua espanhola e nenhum aluno expressou atitude preconceituosa em relação a nenhuma variedade do espanhol, nem tendência a privilegiar nenhuma variedade geográfica.

Por outro lado, entre diversos conteúdos, habilidades e temas que podem ser abordados na graduação em Letras Espanhol, os participantes atribuem menor relevância ao grupo de tópicos mais específicos de variação linguística do que ao grupo de tópicos mais abrangentes, como fonética, léxico e gramática. Entre o grupo específico de variação linguística, o tópico que mais teve relevância reconhecida foi a adequação a diferentes situações de interação.

Embora o tópico da adequação linguística esteja estreitamente relacionado à variação estilística, esse tipo de variação figura muito pouco em exemplos e explicações apresentados pelos participantes em questões que tratam da variação linguística de forma ampla (sem direcionar a um tipo em particular). Nesses casos, os estudantes mencionaram maior quantidade de exemplos lexicais e fonéticos, nos quais diferenciam as variedades regionais do idioma. Isso indica que a percepção dos alunos de Letras sobre a variação geográfica está mais bem assentada e esclarecida do que outras categorias.

**No que diz respeito às crenças e atitudes que os alunos de espanhol como LA manifestam a respeito das normas linguísticas do idioma espanhol**, a valorização das diferentes normas se dá de forma bastante equilibrada. A maioria do grupo amplo acredita que o domínio de normas cultas e populares é de grande ou de absoluta relevância para sua formação. Entretanto, apenas uma minoria considera prioritário o ensino da norma culta na graduação, o que indica que, por mais que valorizem esse domínio, os alunos não a percebem como um foco central no aprendizado do espanhol, embora estejam inseridos na esfera universitária e

precisem estar aptos a usar a língua espanhola em diversos gêneros textuais acadêmicos.

Crenças e atitudes que privilegiam ou que legitimam de maneira exclusiva a aplicação da norma culta ou da norma-padrão foram expressas pela minoria dos participantes. Quando questionados sobre regras gramaticais (aspecto altamente monitorado nas duas normas), os graduandos reconheceram a relevância da aprendizagem dessa dimensão da língua, inclusive das regras variáveis. Eles relacionam o conhecimento de regras gramaticais à qualidade do uso e da aprendizagem do espanhol quando não se impõe uma aplicação inflexível das regras da norma-padrão.

Além disso, quase nenhum participante expressou visões preconceituosas, nem em relação aos falantes de português, nem aos de espanhol, direcionadas aos desvios do padrão. Vislumbro, nesse aspecto, dois fatores que podem explicar tais resultados. Por um lado, considero ser possível que, por se tratar de participantes que são estudantes de Letras em fase avançada de sua formação inicial, tenham tido contato com discussões sobre a língua que contribuam para desconstruir visões distorcidas. Por outro lado, é possível que o preconceito esteja encoberto. Nesse caso, as visões preconceituosas podem não ter emergido pelo fato de o participante julgar o que é aceitável acerca dos tópicos que estão sendo questionados e regular sua fala de acordo com o que acha que é esperado em sua resposta.

Não há muita adesão, entre os alunos, a crenças que reforçam a idealização do falante nativo ou o privilégio da modalidade escrita em detrimento da oralidade. Tampouco é expressiva a quantidade de participantes que acredita que o estudo de variedades não padrão e do registro coloquial pode gerar confusão para o aprendiz.

O estudo revelou um nível significativo de insegurança linguística entre os alunos, visto que a maioria dos participantes considera não dominar a norma culta do espanhol. Quando questionados especificamente sobre sua segurança em interagir em situações de elevado grau de monitoramento, o nível de aptidão percebido pela maioria caiu.

Os entrevistados mencionaram, como melhores formas de desenvolver o domínio da norma culta, recursos e abordagens bastantes variadas, que incluem o contato com gêneros textuais e mídias diversas, a prática da modalidade escrita (principalmente a leitura), o conhecimento maior de aspectos gramaticais e a interação com falantes de espanhol. A tônica presente nas observações foi de que as atividades

precisam ser predominantemente práticas para que o domínio da norma culta seja alcançado. Entre os principais desafios para atingir esse domínio, figuram a falta de equilíbrio entre atividades teóricas e práticas, e a transferência negativa do português.

Embora quase todos os participantes do grupo restrito considerem a norma culta e a norma-padrão enquanto conceitos diferentes, suas descrições revelam algum grau de confusão conceitual e visão limitada sobre seu funcionamento. As características oferecidas como descritivas da norma culta condizem com os preceitos da Sociolinguística, destacando-se o alto nível de formalidade, atendimento às regras e parâmetros tradicionais de correção, e a presença marcante da modalidade escrita. No entanto, essas características aparecem de forma pulverizada nas falas dos alunos, uma vez que, com exceção de uma participante, cada entrevistado mencionou apenas uma ou duas características.

Na descrição da norma-padrão, houve também aspectos coerentes com estudos sociolinguísticos, porém em menor quantidade e igualmente fragmentados. Os mais citados foram a conformidade com regras e parâmetros de correção, finalidade particular de uso, menor grau de variabilidade e finalidade de intercompreensão dos usuários. Nenhum desses participantes fez referência ao caráter artificial e idealizado da norma-padrão. Além disso, alguns entrevistados ofereceram atributos que confundem a norma-padrão com variedades linguísticas naturais.

No que concerne à maneira pela qual **os alunos percebem as necessidades de adequação linguística que emergem em determinadas situações de interação envolvendo espanhol como LA, e como lidam com essa adequação**, as crenças e atitudes linguísticas dos alunos refletem uma visão muito coerente com a perspectiva sociolinguística, que confirma a importância da adequação linguística em contextos comunicativos diversos para lograr eficiência na interação verbal. Nos casos específicos de adequação de modalidade e de registro, a maioria dos participantes reconheceu que existem diferenças consideráveis entre a escrita e a oralidade, e percebem que a linguagem escrita tende a ser mais padronizada e formal do que a oral.

Há um nível baixo de insegurança linguística por parte dos alunos em relação à adequação linguística, acompanhado de uma prevalente noção processual e gradual do desenvolvimento de tal habilidade. Porém, quando se trata da adaptação

a situações mais monitoradas ou que exigem emprego da norma culta, a insegurança figura em nível moderado.

No contexto formativo, os participantes prestigiam o desenvolvimento da adequação, mas não privilegiam o ensino da norma culta, embora estejam inseridos no meio acadêmico e sejam cobrados por empregá-la em grande parte de suas interações nesse âmbito. Reconhecem a relevância do conhecimento de regras gramaticais, mas o submetem ao objetivo da interação linguística eficaz. Provavelmente por isso, aludem a conhecimentos gramaticais como um artifício para alcançar uma finalidade maior, de comunicar-se de forma eficiente. Os conhecimentos gramaticais são mais referenciados quando os participantes tratam de situações monitoradas, do registro formal e do emprego da norma culta, por terem consciência (ou ao menos a percepção) de que nessas configurações as regras gramaticais são seguidas com maior rigor.

Para desenvolver sua capacidade de adequar a linguagem, os participantes creem ser essencial, no processo de aprendizagem, que seja contemplada a maior diversidade possível de atividades didáticas, textos e contextos de interação pelos quais os alunos precisarão transitar. A menção a materiais audiovisuais e à interação com falantes de espanhol complementa o rol de estratégias. Eles parecem prezar por situações de uso e por materiais autênticos (criados sem o propósito de serem usados no ensino do idioma). Alguns demonstram preocupação em compreender melhor as regras gramaticais e expandir seu repertório lexical, pois percebem que a falta de vocabulário adequado compromete sua capacidade de se expressar com precisão.

Entre os desafios para o desenvolvimento da adequação, se destacaram dificuldades de ordem emocional, como o medo e a vergonha de falar, de errar, de ser corrigido e de expor dúvidas. Em segundo lugar, figura a necessidade de realizar mais atividades práticas, buscando um equilíbrio com atividades teóricas. A pesquisa sugere que a abordagem desse tema deve ser contínua e integrada a práticas pedagógicas diversificadas.

**No levantamento de quais vivências de linguagem podem ter contribuído para a formação dessas crenças e atitudes**, a relação entre as vivências de linguagem dos participantes e as suas crenças sobre a variação linguística se dão em um caminho de mão dupla, uma vez que tanto as vivências influenciam suas crenças, quanto as crenças interferem na maneira como os estudantes aprendem e usam o espanhol.

Trata-se de experiências de ordem diversa, e seu mapeamento exige um trabalho complexo e duradouro. O que realizamos nesta pesquisa possibilitou vislumbrar alguns tipos de vivências sinalizadas pelos participantes em suas explanações, entre as quais se destacaram: as experiências pedagógicas na aprendizagem de espanhol como LA; as experiências de aprendizagem e uso de sua LM; a prática docente no ensino de espanhol como LA e o exercício de autoprojeção dessa prática docente.

Sobre as experiências pedagógicas em seu processo de aprendizagem de espanhol como LA, a maioria dos estudantes avalia de forma positiva a abordagem da variação linguística que têm ou que tiveram em seus cursos de graduação. Entre os alunos que apontaram carências ou ressalvas, a principal queixa é o protagonismo da variedade peninsular e o privilégio excessivo da norma-padrão. Esses dados revelam uma perspectiva pluricêntrica da língua espanhola por uma parcela dos respondentes e indicam traços de uma perspectiva monocêntrica e da ideologia do padrão no ensino de espanhol oferecido nos cursos de Letras. Ainda assim, é provável que ações pedagógicas de promoção da perspectiva pluricêntrica do espanhol tenham prevalecido em sua formação acadêmica, o que contribuiu para que a visão monocêntrica não encontrasse eco entre os estudantes que participaram da pesquisa.

Acredito que o contato que os alunos estabelecem com o idioma fora das atividades curriculares, com destaque para materiais audiovisuais por meio da internet e dos serviços por demanda, auxilia em alguma medida a consolidação dessa concepção pluricêntrica. Porém, poucos participantes evidenciaram o favorecimento de tais vivências para a exposição a variedades do espanhol e para a assimilação das características dessas variedades. A carência de oportunidades de interação com outros falantes de espanhol (sobretudo com nativos) é apontada por alguns estudantes como fator que contribui para um sentimento de insatisfação e insegurança linguística.

As vivências que os participantes tiveram no uso e na aprendizagem de sua LM, o português, também desempenham papel relevante para a formação de suas crenças e atitudes sobre o espanhol. A maioria avalia que sua percepção sobre a variação do português influencia a percepção da variação do espanhol, no sentido de reforçar a naturalidade do fenômeno variacional e de trazer maior tranquilidade ao processo de aprendizagem de variedades e variantes do espanhol, o que mostra efeitos positivos na dimensão cognitiva e afetiva das atitudes linguísticas.

Não obstante, uma parte (aproximadamente um terço) dos entrevistados sinalizou aspectos negativos da relação entre LM e LA, pois percebem que o contraste entre as duas línguas também pode gerar prejuízos por meio das transferências negativas. Esse processo é comum na aprendizagem de línguas próximas (Almeida Filho, 2004), e o receio por parte dos alunos, apesar de ser capaz de gerar emoções negativas como o medo do equívoco, também sinaliza consciência a respeito do avanço ou estagnação de sua interlíngua.

Apareceram, em menor medida, vivências na LM que geraram efeitos negativos sobre a dimensão afetiva das atitudes dos alunos. Alguns entrevistados relataram trazer de suas experiências com o português medos, inseguranças e bloqueios, por não conhecerem a norma culta do português e, conseqüentemente, julgarem não serem capazes de aprender a norma culta do espanhol, ou por usarem variantes estigmatizadas de sua LM e, com isso, terem sido recriminados ou constrangidos por professores e familiares.

Ainda que de forma diminuta, alguns alunos manifestaram a crença de que o português apresenta mais variação do que o espanhol, o que pode estar relacionado à forma como a variação do espanhol é apresentada no ensino formal. Essa percepção pode ser reflexo de um modelo de ensino que enfatiza a norma-padrão e restringe a exposição a variedades não normativas, tanto no ensino do espanhol quanto no ensino do português como LM.

O objetivo de atuar como docente aparece, entre uma parcela dos participantes, como uma motivação para ampliar o conhecimento de variação linguística do espanhol, pois o desempenho da docência foi claramente sinalizado para explicar a necessidade de dominar tanto normas cultas quanto populares do espanhol por esses alunos.

Ao esclarecer e exemplificar suas opiniões, foi frequente entre os entrevistados, mas não unânime, a atitude de imaginar-se como professor e prever como atuariam nas práticas de ensino e na abordagem da variação do espanhol. Eles manifestaram preocupação em contemplar as variedades da língua, sobretudo as variedades geográficas. No caso dos participantes que já atuavam na docência, os relatos ressaltam, por um lado, a necessidade de ampliar o repertório linguístico e conhecer as variedades do espanhol para melhor orientar e esclarecer as dúvidas dos alunos. Por outro lado, existe na dimensão afetiva uma ponderação em ressaltar que não é possível conhecer todas as variedades e variantes existentes, muito menos

prever todas as dúvidas que os aprendizes possam apresentar em sala de aula. Dessa forma, os participantes recomendam lançar mão de pesquisas e consultas que atendam as dúvidas específicas que surgirem no decorrer das atividades.

Em relação aos **efeitos que um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar na alteração ou manutenção de crenças e atitudes de alunos de Letras Espanhol**, os dados da pesquisa indicam que um trabalho com base na abordagem da variação, adaptando premissas da Pedagogia da Variação Linguística (Faraco, 2008) ao contexto de ensino de espanhol como LA, pode promover a alteração de crenças e atitudes dos alunos de Letras, predominantemente de forma positiva. Contudo, as mudanças não foram constatadas em todos os aspectos que foram abordados nos instrumentos de geração de dados. Embora exíguas, houve também mudanças que qualifico como negativas, e que abrem possíveis caminhos de reflexão para que o trabalho de intervenção desenvolvido seja reformulado e aprimorado.

Após a intervenção, os alunos demonstraram maior sensibilidade para a variação estilística e social, dimensões anteriormente menos referenciadas por ele. Além disso, há indícios de que o contraste realizado entre LM e LA diminuiu a carga de preocupação das participantes analisadas em relação às possíveis transferências negativas, pelo menos em relação à abordagem da variação linguística na aprendizagem de espanhol. Ademais, a crença de que o português brasileiro apresenta grau de variação extremamente elevado em comparação com o espanhol, que havia sido detectada na entrevista de duas alunas, já não foi expressa no relatório final. Essa mudança sugere um esclarecimento resultante do minicurso, de que a língua espanhola é pluricêntrica e que apresenta variação não somente em relação às diversas localidades onde é falada, mas também de acordo com o grupo social e com o contexto de interação onde é usada.

A valorização equilibrada de normas cultas e de normas populares, que já era percebida entre a maioria dos participantes do grupo amplo, passou a ser manifestada pela totalidade dos alunos analisados após a conclusão do minicurso. A argumentação apresentada também foi mais consistente após o minicurso, e a observação de que o estudo das duas classificações de norma qualifica os aprendizes e futuros professores no exercício da adequação linguística figurou em maior quantidade de respostas no formulário final.

As crenças que reforçam a prevalência de visões estritamente prescritivas, de legitimação exclusiva da norma-padrão ou da modalidade escrita, bem como as crenças que reforçam o aspecto da natividade na reprodução da ideologia do padrão, já eram percebidas de forma minoritária. Ainda assim, tiveram uma redução considerável, como nos casos da crença na reprodução da fala do nativo como parâmetro de qualidade, e da crença de que a oralidade precisa reproduzir características da escrita.

A defesa pela diversificação de atividades, textos e contextos de interação nas atividades de ensino e aprendizagem, como estratégia de desenvolvimento da capacidade de adequação linguística dos alunos, foi ampliada entre os participantes após o minicurso. Acredito que a mudança seja reflexo da própria pluralidade de atividades e textos abordados no curso.

Alguns efeitos para as crenças e atitudes foram indesejados. Por exemplo, a percepção do domínio da norma culta do espanhol pelos participantes se manteve baixa após o minicurso e em relação ao português a taxa caiu de 20% para 0% dos concluintes analisados. Outro caso de alteração negativa se refere à concordância com a afirmação de que estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão pode induzir o aprendiz a cometer desvios e erros de gramática e ortografia, que oscilou de 20% para 40%. Por último, pontuo o percentual de participantes que percebe diferenças consideráveis entre escrita e oralidade, que sofreu uma leve queda entre os concluintes do minicurso, de 80% para 60% tanto em relação ao português quanto ao espanhol. Mesmo se tratando da diferença de apenas um participante em números absolutos, interpreto que algumas abordagens, como a discussão sobre a relativização das particularidades entre as modalidades, podem ter ficado confusas para uma pequena parte dos concluintes.

Destaco que muito provavelmente a manutenção e a alteração de crenças e atitudes linguísticas não dependem apenas da abordagem pedagógica adotada, mas também das experiências prévias dos alunos, do contexto em que estão inseridos e de suas próprias inclinações pessoais a manterem crenças mais rígidas ou de estarem mais abertos a reformulá-las. Isso sugere que, embora a intervenção tenha proporcionado avanços, o ensino da variação linguística precisa ser um processo contínuo e integrado às práticas pedagógicas da graduação. Para que mudanças mais profundas ocorram, é fundamental que a abordagem variacionista seja incorporada de maneira sistemática no currículo do curso de Letras Espanhol, promovendo um

ensino que valorize a diversidade linguística e estimule a reflexão crítica sobre normas e usos da língua.

Como as mudanças indesejadas e cujos efeitos qualifico como negativos foram minoritárias, vejo fortes evidências de que um trabalho pedagógico como o que foi feito no minicurso, pode ser um potente instrumento de estímulo ao questionamento de visões distorcidas e idealizadas da língua, das normas e da adequação. Uma postura de avaliação e reflexão contínuas, aliada à busca por ajustes das ações que podem gerar efeitos indesejados, têm a possibilidade de amenizar os efeitos negativos que venham a ser diagnosticados.

Depois de analisar os **efeitos que um trabalho didático de abordagem variacionista da língua espanhola pode causar no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de Letras Espanhol**, afirmo que, antes do minicurso, muitos participantes já demonstravam ter uma consciência sociolinguística considerável. Muitos deles mencionaram formas pelas quais desenvolviam seu conhecimento sobre a diversidade da língua espanhola, identificando suas carências e os meios para supri-las. Ainda assim, o trabalho feito no minicurso possibilitou um incremento de ferramentas de aprendizagem, análise linguística e prática reflexiva sobre o espanhol e sua diversidade, como constatado no relato das atividades, nos trabalhos entregues pelos alunos e na avaliação que fizeram do curso.

Já no decorrer do minicurso, antes mesmo da aplicação do formulário final, foi possível perceber uma evolução em curso, no que se refere à forma como os estudantes respondiam às atividades de aprendizagem, desenvolvendo uma visão ainda mais analítica dos fenômenos linguísticos, identificando o uso de elementos linguísticos variáveis e os possíveis fatores geográficos, sociais e situacionais que podem ter motivado a escolha desses elementos na interação em língua espanhola.

No que diz respeito às atividades de ensino, a elaboração de propostas didáticas pelos participantes fomentou a articulação dos conteúdos trabalhados no minicurso com as práticas docentes que eles já haviam acumulando em seu período anterior de formação. Boa parte dessas propostas de atividade se mostraram promissoras no sentido de contemplar ações que promovam a consciência sociolinguística de alunos de espanhol como LA de diferentes níveis de ensino da educação básica.

Verifiquei que, ao abordar os diversos temas trazidos pelo formulário final, os participantes apresentaram suas ideias e argumentações com maior embasamento

teórico e articularam suas próprias perspectivas e vivências com as discussões realizadas no minicurso. Isso mostra que eles incorporaram, às suas crenças, novos elementos e nuances trazidos pelo trabalho pedagógico realizado na pesquisa, e que as atividades didáticas levadas a cabo no minicurso se mostraram eficazes na promoção da consciência sociolinguística dos graduandos em Letras Espanhol.

Como exemplo de tal evolução, exponho a mudança em torno do conceito de norma em geral, que antes era confuso para os participantes, e que ficou mais bem esclarecido após o minicurso. No formulário final, quase todos os concluintes discorreram sobre o conceito de norma e suas implicações para o ensino de língua espanhola com maior embasamento e argumentação coerente, articulando suas ideias com discussões realizadas nos encontros, como as diferentes dimensões e perspectivas sobre norma que permeiam o imaginário de falantes, agentes educacionais e aprendizes de espanhol.

Tendo respondido às questões de pesquisa, retomo as hipóteses levantadas, para examinar se foram confirmadas ou não. Com base nos resultados expostos anteriormente, afirmo que:

- a hipótese de que os alunos teriam noção do fenômeno da variação linguística, tanto no português quanto no espanhol, com maior repertório de análise linguística a respeito da variação geográfica, foi confirmada;
- a hipótese de que os alunos apresentariam diversidade de crenças e atitudes em relação às normas do espanhol, com diferentes níveis de consciência sociolinguística, manifestando, eventualmente, preconceitos linguísticos, visões estereotipadas ou uma perspectiva distorcida da realidade linguística do espanhol, foi parcialmente confirmada, posto que não constatei crenças preconceituosas nem estereotipadas do espanhol, de suas variedades, nem de seus falantes;
- a hipótese de que os alunos teriam consciência da relevância da adequação linguística às diversas situações de interação, porém careceriam de conhecimento a respeito do conceito de norma e das disputas ideológicas e de poder que permeiam o uso das normas em sua LM e no espanhol como LA, foi confirmada;
- a hipótese de que o trabalho didático realizado no minicurso produziria efeitos predominantemente positivos nas mudanças de crenças e atitudes dos alunos foi confirmada;

- a hipótese de que, depois de concluir o minicurso, os alunos se sentiriam mais bem preparados para lidar com a variação linguística e com a adequação de normas, tanto em suas práticas de aprendizagem quanto de ensino de espanhol, foi parcialmente confirmada, visto que nem todos os concluintes demonstraram, na proposta de atividade e no relatório final, a incorporação de novos conhecimentos em sua prática docente, ou um incremento de sua confiança atitudinal.

A realização da pesquisa encontrou algumas dificuldades, o que ocasionou lacunas e fragilidades. Indubitavelmente, o maior desafio encontrado foi a pouca disponibilidade e/ou disposição dos graduandos em participar da pesquisa, o que limitou o aporte de uma abordagem quantitativa dos dados. Além disso, a baixa quantidade de discentes que participaram de todas as etapas da pesquisa de campo impediu uma interpretação mais contundente da comparação dos instrumentos iniciais com os finais, na verificação das mudanças das crenças e atitudes.

Buscando aumentar a disponibilidade dos participantes, reduzi a carga horária do minicurso. Se, por um lado, a mudança possibilitou a adesão de uma quantidade um pouco maior de discentes, por outro lado, diminuiu as condições para um trabalho ainda mais efetivo na mudança de crenças e atitudes, uma vez que algumas discussões tiveram que acontecer de forma célere enquanto exigiriam maior aprofundamento, retomada e esclarecimentos de possíveis confusões conceituais.

Os limites logísticos, burocráticos e temporais da pesquisa não permitiram vislumbrar um trabalho mais aprofundado e contínuo da prática de ensino dos graduandos, o que poderia ter possibilitado o aprimoramento das propostas, visto que alguns alunos, que não atenderam satisfatoriamente as orientações, teriam maior oportunidade de promover ajustes em seu plano de atividade. A continuidade do trabalho viabilizaria, ainda, a observação da aplicação das propostas, posto que haveria mais tempo para articular parcerias com instituições de ensino da educação básica onde o espanhol é ensinado, para que pudéssemos observar as propostas de atividade que eles elaboraram sendo colocadas em prática em sala de aula.

Essas ações, bem como o aprofundamento de categorias de análise que levantam suposições mais abertas de interpretação, podem ser desenvolvidas em trabalhos futuros, para os quais espero que esta pesquisa ofereça uma base teórica e metodológica.

Outro tipo de limitação percebido nesta pesquisa é da ordem do próprio estudo de crenças e atitudes. Como afirmam Lambert e Lambert (1981), não é possível observar diretamente as crenças e atitudes. O que fazemos é buscar instrumentos que permitam delinear, de forma subjetiva, esses objetos de análise nas falas e ações dos sujeitos. Nesse percurso, existe sempre a possibilidade de os participantes tentarem omitir ou moldar suas respostas, de forma deliberada ou não deliberada, caso sintam medo de críticas ou de perder prestígio, ou sintam que precisam atender a alguma expectativa. Buscando minimizar esses riscos, tive o cuidado de seguir de forma rigorosa os preceitos éticos, garantindo aos participantes um ambiente seguro e a confidencialidade de seus dados.

Outra postura que julguei ser importante foi a de não apresentar afirmações taxativas ou absolutas em minhas interpretações, devido ao fato de existirem fatores de ordem diversa, conhecidos e talvez ainda desconhecidos, que incidem sobre a criação, alteração e manutenção de crenças e atitudes. Nesse sentido, busquei lançar luz sobre alguns aspectos e possíveis correlações entre eles. Seus resultados devem ser considerados com cautela e, sempre que possível, contrastados e complementados com outros estudos de objetivos e base teórica semelhante.

Esta tese contribui para a área de estudo da Sociolinguística Educacional, uma vez que compõe e amplia o mapeamento do sistema de crenças de alunos e professores em formação de espanhol como LA, um campo dinâmico, uma vez que as crenças e atitudes são passíveis de constante transformação. Além disso, a pesquisa colabora com a área de estudo referida ao passo que implementa, descreve e interpreta os resultados da aplicação da Pedagogia da Variação Linguística no contexto do ensino e aprendizagem de LA, algo que considero fortemente promissor no desenvolvimento da consciência sociolinguística de alunos de espanhol que têm o português como LM.

A pesquisa gerou implicações práticas para a formação dos participantes, estimulando sua reflexão sobre a língua, seu uso e sua aprendizagem, sobre o exercício, não só da docência, mas também da pesquisa envolvendo a língua espanhola. De certo, dois respondentes ressaltaram a relevância deste estudo. Cito, como exemplo, o comentário de P29: "Novas pesquisas sobre a língua espanhola são necessárias, desta maneira a presente pesquisa é de suma relevância" (Formulário inicial).

Para além dos participantes, a tese fornece informação relevante para o aprimoramento de cursos de graduação em Letras Espanhol, no sentido de evidenciar a pertinência de contemplar, em seus currículos, atividades regulares que abordem questões relativas à variação do português e do espanhol segundo diferentes registros, diferentes modalidades de uso da língua, assim como suas repercussões no ensino de espanhol como LA. Convém, além de desenvolver a competência comunicativa dos discentes, preparar os futuros professores de espanhol para lidar de forma consciente e respeitosa com os conflitos de normas que possam revelar-se no espaço de sala de aula e no contato com as variedades da LM dos alunos e da LA que ensinam.

Pesquisas futuras podem lançar mão de uma observação mais focalizada nas práticas de ensino realizadas por estudantes de Letras (como a aplicação de planos de atividades vislumbrada anteriormente). De igual modo, têm a possibilidade de fornecer reflexões e respostas sobre aspectos mais específicos, como: a dimensão afetiva das atitudes, que não foi tratada de forma direta no minicurso; formas mais eficazes de desenvolver a noção e a adequação linguística em relação às modalidades oral e escrita, posto que essa noção apresentou alterações inesperadas na análise do formulário final; a comparação das percepções em dois idiomas — LM e LA — em uma pesquisa voltada para uma espécie de linguística perceptiva contrastiva.

Seria igualmente válido ampliar o mapeamento do sistema de crenças no âmbito educacional, em pesquisas com alunos de espanhol da educação básica e com professores já graduados, a respeito das normas e da adequação linguística. No levantamento de outros fatores que possam incidir sobre a formação, manutenção e alteração de crenças, atitudes e ideologias, julgo ser relevante investigar como as noções de normas e de adequação são abordadas em documentos institucionais como leis, diretrizes, resoluções e parâmetros de ensino de línguas, bem como em materiais de suporte e normatização, como livros didáticos, gramáticas e dicionários de espanhol.

## REFERÊNCIAS

ACQUARONI MUÑOZ, R. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (eds.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p. 943–967.

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. In: **Carabela**, n. 48. La comprensión lectora en el aula de E/LE. Madrid: SGEL, 2000, p. 45-63.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Questões de interlíngua de aprendizes de Português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: Antonio Roberto Monteiro Simões; Ana Maria Carvalho; Lyris Wiedemann. **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 183-191.

ALVES, Nanda. Eu Escrevendo Eu Falando. **Casa dos Memes**, s.d.. Disponível em: <<https://memes.casa/img/eu-escrevendo-eu-falando>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ANSALDO, Sofía. Español para todes: el lenguaje inclusivo en clases de ELSE. El caso de Argentina. In: VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León, 2023, Salamanca. **Anais eletrônicos** [...] Salamanca: Universidad de Salamanca, 2024, p. 29 – 39. Disponível em: <[https://www.congresosele.com/files/ugd/fff90e\\_d341b823da5442caba3e588274399d98.pdf](https://www.congresosele.com/files/ugd/fff90e_d341b823da5442caba3e588274399d98.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2024.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**. Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2003a.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2003b.

BAGNO, Marcos. Variação Linguística. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa e BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE** - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

BELTRÁN, Mario Saborido. Actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la variación. In: HERRERA, Francisco y SANS, Neus (diretores). **Variación Lingüística en el aula de español**. La diversidad de la lengua. Barcelona: Difusión, 2024, p. 210-227.

BLANCO, Cindy. Relatório de Idiomas Duolingo 2024. **Duolingo blog**, 2024. Disponível em: <<https://blog.duolingo.com/pt/relatorio-de-idiomas-duolingo-2024/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao\\_n\\_510\\_-\\_2016\\_-\\_Cincias\\_Humanas\\_e\\_Sociais.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BUGEL, Talia; SANTOS, Hélade Scutti. As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 74, p. 149–185, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/51753>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMACHO, Roberto Gomes. A Variação Lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus**. Vol 1. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3. v. p. 29-41)

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

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

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 8ª ed. New York: Routledge, 2018.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta\\_Circular\\_01.2021.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf)>. Acesso em: 11 de mai. 2023.

CYRANKA, Lucia. A avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014a., p. 133-155.

CYRANKA, Lucia. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. In: CYRANKA, Lucia. **Dos dialetos populares às variedades cultas**: a Sociolinguística na escola. 2ª ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014b. p. 39-151.

CYRANKA, Lucia. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

DENCK, Diego. 11 primeiras versões de frases filosóficas que todo mundo compartilha. **Mega Curioso**, 2016. Disponível em: <<https://www.megacurioso.com.br/humor/99606-11-primeiras-versoes-de-frases-filosoficas-que-todo-mundo-compartilha.htm>>. Acesso em: 05 out. 2023.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A transferência como fenômeno natural dos processos de interação linguística entre falantes de línguas em contato. In: Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri, Andrade, Otávio Goes e Reis, Simone (Org.) **Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 1-22.

ESCREVE AÍ. **Nóis tem que se fazer de louco**, 14 jul. 2016. Facebook: Escrevaai. Disponível em: <[https://www.facebook.com/Escrevaai/photos/pb.100083444942587.-2207520000/151470841942105/?type=3&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/Escrevaai/photos/pb.100083444942587.-2207520000/151470841942105/?type=3&locale=pt_BR)>. Acesso em: 20 out. 2023.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María; SEEMANN, Paulo Augusto Almeida. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 48(1), p. 153–170, Jan./Jun. 2009.

FANJUL, A. P. ‘Policêntrico’ e ‘pan-hispânico’: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: BAGNO; LAGARES. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 299-330.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz. Entrevista com José Luiz Fiorin. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 71–76.

GHESSI, Rafaela Regina e BERLINCK, Rosane de Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108-122, jan./jun. 2020.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Lingüística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. **Psicologia social**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LAS 30 más divertidas de autores que se arrepintieron de sus frases originales. **El club de los libros perdidos**, s.d.. Disponível em: <<https://www.elclubdeloslibrosperecidos.org/2017/10/las-30-mas-divertidas-de-autores-que-se.html>>. Acesso em: 05 out. 2023.

LASAN, Ivan. Expression of formality in writing: English-dominant speakers' and English learners' knowledge, preferences, and other-language influence. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Londres (Inglaterra), vol. 27, n. 1, p. 98-112, 2022.

LEO BERNARDES. **Miga te considero pacas**, vc mora no meu S2, s.d.. Pinterest: Leo Bernardes. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/789678115902159353/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

LÓPEZ GARCÍA, María. Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿La lengua materna es la lengua de la “madre patria”? **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**. València: Universitat Politècnica de València, v. 5, p. 89-108, 2010.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **Re(análise) da referência de segunda pessoa na fala da Região sul**. 2004. 261f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MANTOANI, Vanessa Cruz. **A variação linguística na aula de Língua Espanhola: alguns olhares**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MANTOANI, Vanessa Cruz . **Variación lingüística del español en la formación docente: crenças de professores universitários**. 2023. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MANTOANI, Vanessa Cruz; ALMEIDA, Joyce Elaine de. Por uma abordagem da variação linguística na aula de língua espanhola. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. (Org.). **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 247-266.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da Variação Linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos**. 2019. 200 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

MENÉNDEZ, Francisco Gimeno. A propósito de lengua y dialecto: el estándar. **Archivo de filología aragonesa**. Vol. 59-60, 2, 2002-2004. 2002. p. 1277-1290

MILOJIČIĆ, Višnja. Deconstructing the myth of Standard German: Navigating language ideologies in the L2 German university classroom. **Foreign Language Annals**. Alexandria (Estados Unidos), vol. 56, n. 2, p. 453-479, 2023.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué Español Enseñar**. Madrid: Arco libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco Libros, 2010.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Variedades de español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. **Informes del Observatorio**. Instituto Cervantes at FAS - Harvard University, 2017. Disponível em: <[https://www.academia.edu/36849770/C%C3%B3mo\\_es\\_percibido\\_el\\_espa%C3%B1ol\\_de\\_los\\_Estados\\_Unidos](https://www.academia.edu/36849770/C%C3%B3mo_es_percibido_el_espa%C3%B1ol_de_los_Estados_Unidos)>. Acesso em: 26 set. 2020.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español: lengua para el mundo 2024. In: INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo 2024**. Madrid: Instituto Cervantes, 2024a. Disponível em: <<https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/espanol-mundo-anuario-instituto-cervantes-2024>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El intrincado concepto de norma y la enseñanza de lenguas. In: HERRERA, Francisco y SANS, Neus (directores). **Variación Lingüística en el aula de español**. La diversidad de la lengua. Barcelona: Difusión, 2024b, p. 15-34.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; ÁLVAREZ MELLA, Héctor. Demografía del español en el mundo 2024. In: INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo 2024**. Madrid: Instituto Cervantes, 2024. Disponível em: <<https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/espanol-mundo-anuario-instituto-cervantes-2024>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

OUSHIRO, Livia. Avaliações e percepções sociolingüísticas. **Estudos Linguísticos**. São Paulo. vol. 50, n. 1, p. 318–336, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i1.3100. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3100>>. Acesso em: 22 out. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Site institucional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR**. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Celem>>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. **¿Eres tú, sos vos o es usted?** A escolha das formas de tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de Espanhol/LE. 2021. 317 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español**: contacto, volumen 1: Ensino Médio. Curitiba: Base Editorial, 2010, p. 52-54.

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE. In: **Glosario de términos gramaticales** [versão 1.0 online]. Madri: Real Academia Española y Asociación de Academias de La Lengua Española. s.d.. Disponível em: <<https://www.rae.es/gtg/pretérito-perfecto-simple>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). **O discurso oral culto**. 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

PRETI, Dino Fioravante **O léxico na linguagem popular**: a gíria. 2007. Disponível em <<http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inlinefiles/S1802.pdf>>. Acesso em dez de 2023.

PRETI, Dino Fioravante. Entrevista com professor Dino Preti. [Entrevista concedida a] Eduardo Sabbag. **VERBUM** – Cadernos de Pós-Graduação, n. 1, p. 111-113, 2012.

RODRÍGUEZ, Ramón Ayala. **Ella me levantó**. El Cartel Records e Interscope Records: 2007. Digital (3min29). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CGIAziEuZVs>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madri: Arco/Libros, 1999.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; ANDIÓN HERRERO, Maria Antonieta. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, Valencia (Espanha), vol. 14, p. 29-43, 2019.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. **Sociolingüística**. Teoría y análisis. Madri: Alhambra, 1989.

SOUTH AMERICA MEMES. **Eu tenho dois lados**. 19 ago. 2023. Instagram: @southamericamemes. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CwJPj\\_9pZ1x/](https://www.instagram.com/p/CwJPj_9pZ1x/)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TRAIN, Robert W. Foreign Language Standards, Standard Language and the Culture of Standardization: Some Implications for Foreign Language and Heritage Language Education. Artigo apresentado na **UC Language Consortium Conference on Language Learning and Teaching**: Theoretical and Pedagogical Perspectives, Universidade da Califórnia, Irvine, março de 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Variação Linguística e Ensino: crenças e atitudes linguísticas. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 20/3, p. 118-146, dez. 2017.

XAVIER, Débora Luise Souza. **Os mecanismos comparativos no discurso religioso de Vieira e Sor Juana**: de como a comparação configura a força discursiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

XAVIER, Débora Luise Souza; AGUILERA, Vanderci de Andrade. Creencias de alumnos de Secretariado Ejecutivo acerca de la Variación Lingüística del Español y su aprendizaje como Lengua Extranjera. In: VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León, 2023, Salamanca. **Anais eletrônicos** [...] Salamanca: Universidad de Salamanca, 2024, p. 174 – 190. Disponível em: <[https://www.congresosele.com/files/ugd/fff90e\\_d341b823da5442caba3e588274399d98.pdf](https://www.congresosele.com/files/ugd/fff90e_d341b823da5442caba3e588274399d98.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2024.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Formulário inicial

### Seção 1 - Informações gerais

a) O português é a sua primeira língua?

Sim

Não

b) Em qual Instituição de Ensino Superior (universidade/faculdade e campus, se for o caso) você cursa Letras Espanhol?

---

c) Qual série da graduação em Letras você cursa atualmente?

3º ano (ou semestres equivalentes: 5º ou 6º semestre)

4º ano (ou semestres equivalentes: 7º ou 8º semestre)

d) Você estudou espanhol fora do curso de graduação (mínimo de 50 horas de curso)?

Não.

Não sei ou não me recordo.

Sim, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio).

Sim, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) ou equivalente de outro(s) estado(s) do Brasil.

Sim, em curso particular de instituto de idiomas.

Sim, em programa ou projeto institucional (exemplo: Idiomas sem Fronteiras, Paraná Fala Espanhol, cursos de extensão, etc.).

Sim, por conta própria.

Sim, em contexto educativo diferente dos mencionados anteriormente.

### Seção 2 – Sobre a língua espanhola e a língua portuguesa

Assinale a opção (ou opções, quando for o caso) que melhor corresponda(m) a suas percepções, conhecimentos, gostos e interesses com relação às afirmações a seguir.

a) O espanhol falado/escrito em diferentes regiões, países e cidades naturalmente apresentará diferentes características de léxico, gramática, fonética, etc.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

b) O espanhol falado/escrito por pessoas de diferente idade, sexo, nível de escolaridade, etc. naturalmente apresentará diferentes características de léxico, gramática, fonética, etc.

Concordo

Concordo parcialmente

Discordo

c) O espanhol falado/escrito em diferentes gêneros discursivos, em diferentes tipos de interação e com diferentes intenções, naturalmente apresentará diferentes características de léxico, gramática, fonética, etc.

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

d) Assinale as afirmações que considere verdadeiras ou com as quais esteja de acordo. Você pode assinalar mais de uma alternativa, se necessário.<sup>40</sup>

- Ser falante de português me dá vantagens como aprendiz de espanhol.
- Ser falante de português me traz complicações como aprendiz de espanhol.
- Em PORTUGUÊS, saber as regras gramaticais é muito importante para aprender a falar e escrever bem.
- Em ESPANHOL, saber as regras gramaticais é muito importante para aprender a falar e escrever bem.
- Em espanhol como Língua Estrangeira, a língua FALADA é mais difícil de aprender do que a língua escrita.
- Em espanhol como Língua Estrangeira, a língua ESCRITA é mais difícil de aprender do que a língua falada.
- Para falar e escrever melhor a língua espanhola, me inspiro em meus professores de espanhol
- Para falar e escrever melhor em língua espanhola, me inspiro em falantes nativos de espanhol.
- Para falar e escrever melhor em língua espanhola, me inspiro em textos orais e escritos com os quais tenho contato.
- Para falar e escrever bem a língua espanhola devo falar e escrever como um falante nativo de espanhol.
- Gosto de ser corrigido sempre que cometo um erro em língua ESPANHOLA.
- Gosto de ser corrigido sempre que cometo um erro em língua PORTUGUESA.
- Pessoas analfabetas falam errado em língua PORTUGUESA.
- Pessoas analfabetas falam errado em língua ESPANHOLA.
- Considero que tenho domínio da norma culta da língua PORTUGUESA.
- Considero que tenho domínio da norma culta da língua ESPANHOLA.
- No PORTUGUÊS, existem diferenças consideráveis no uso da língua na modalidade oral e na escrita.
- No ESPANHOL, existem diferenças consideráveis no uso da língua na modalidade oral e na escrita.
- É importante aprender variações e exceções de regras gramaticais.
- Aprender variações e exceções de regras gramaticais pode confundir o aprendiz de espanhol como Língua Estrangeira.
- Um bom professor de espanhol como Língua Estrangeira fala sempre de acordo com a norma culta da língua.
- O aprendiz de espanhol como Língua Estrangeira não tem capacidade de discriminar normas cultas de normas não cultas.
- Estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão pode induzir o aprendiz a cometer erros de gramática e ortografia.

<sup>40</sup> A questão 'd' da Seção 2 foi elaborada com base em Marques (2019).

- ( ) As aulas de espanhol como Língua Estrangeira devem priorizar a norma culta do espanhol.
- ( ) Um falante nativo fala e escreve de forma mais correta do que um falante estrangeiro.
- ( ) Um bom falante de espanhol deve sempre respeitar as regras gramaticais do espanhol padrão.
- ( ) Eu tenho orgulho do modo como falo e escrevo em PORTUGUÊS.
- ( ) Eu tenho orgulho do modo como falo e escrevo em ESPANHOL.
- ( ) Para falar bem, um aprendiz de língua espanhola precisa falar de maneira semelhante à maneira como escreve.

e) Caso sinta necessidade, pode comentar qualquer questão ou resposta relacionada a esta seção.

---

### Seção 3 – Sobre o espanhol como Língua Estrangeira na graduação.

Assinale a opção (ou opções, quando for o caso) que melhor corresponda(m) a suas percepções, conhecimentos, gostos e interesses com relação às afirmações a seguir.

a) Você pretende atuar como profissional de Letras?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Não sei

b) Caso pretenda atuar como profissional de Letras, em que área tem interesse? Você pode assinalar mais de uma alternativa, se necessário.

- ( ) Docência
- ( ) Pesquisa
- ( ) Tradução
- ( ) Mercado editorial
- ( ) Área diferente das anteriores, ainda como profissional de Letras

c) Quais aspectos o ensino de língua espanhola deve contemplar na graduação de Letras Espanhol? Você pode assinalar mais de uma alternativa, se necessário.

- ( ) Análise e produção de textos ORAIS
- ( ) Análise e produção de textos ESCRITOS
- ( ) Pronúncia
- ( ) Léxico
- ( ) Regras gramaticais
- ( ) Gêneros textuais
- ( ) Norma-padrão do espanhol
- ( ) Norma culta do espanhol
- ( ) Linguagem formal
- ( ) Linguagem coloquial
- ( ) Gírias
- ( ) Desvios da norma-padrão
- ( ) Espanhol rural
- ( ) Espanhol urbano
- ( ) Adequação da linguagem à situação de comunicação

- Espanhol da Espanha
- Espanhol da América
- Espanhol dos países que fazem fronteira com o Brasil

d) Quão apto(a) você se sente para COMPREENDER a língua espanhola em situações de elevado grau de monitoramento da fala/escrita? Exemplos: entrevista de emprego, apresentação em evento acadêmico, correspondência empresarial.

- Apto
- Parcialmente apto
- Inapto

e) Quão apto(a) você se sente para COMPREENDER a língua espanhola em situações baixo grau de monitoramento? Exemplos: conversa oral em ambiente descontraído, chat, redes sociais.

- Apto
- Parcialmente apto
- Inapto

f) Quão apto(a) você se sente para EXPRESSAR-SE em língua espanhola em situações de elevado grau de monitoramento da fala/escrita? Exemplos: entrevista de emprego, apresentação em evento acadêmico, correspondência empresarial.

- Apto
- Parcialmente apto
- Inapto

g) Quão apto(a) você se sente para EXPRESSAR-SE em língua espanhola em situações baixo grau de monitoramento? Exemplos: conversa oral em ambiente descontraído, chat, redes sociais.

- Apto
- Parcialmente apto
- Inapto

h) Como você avalia que foram ou são contemplados, em sua formação como aluno de Letras Espanhol, estudos e discussões a respeito da variação linguística da língua espanhola?

---

i) Qual grau de importância você atribui ao domínio das normas cultas e das normas populares da língua espanhola para sua aprendizagem e formação acadêmica?

---

j) Você se sente apto para adequar sua linguagem a diferentes situações comunicativas e gêneros textuais em língua espanhola? Comente.

---

k) Caso sinta necessidade, deixe um comentário para complementar informações desta seção.

---

## **APÊNDICE B - Roteiro da entrevista**

### **FORMAÇÃO/VIVÊNCIA EM ESPANHOL**

1 ⇒ Fora das atividades acadêmicas, como você estabelece contato com a língua espanhola? (exemplo: materiais didáticos, filmes, séries, jogos, aplicativos, conversas com pessoas em língua espanhola, entre outros)

2 ⇒ Um dos aspectos apontados pelos participantes como extremamente importantes na graduação de Letras Espanhol foi a adequação da linguagem à situação de comunicação. De quais maneiras você acha que a adequação da linguagem é mais bem desenvolvida no processo de aprendizagem de espanhol, seja dentro ou fora de sala de aula? Quais são os maiores desafios para desenvolver essa habilidade?

### **LÍNGUA MATERNA**

3 ⇒ Você acha que a sua percepção sobre a variação linguística em língua materna influencia a sua percepção sobre a variação linguística em Língua Estrangeira? Por quê?

### **ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

4 ⇒ Você considera que para a atuação profissional que você almeja (ainda que não seja na área de Letras Espanhol), é necessário conhecer sobre a variação linguística na língua espanhola? Por quê?

### **NORMA CULTA**

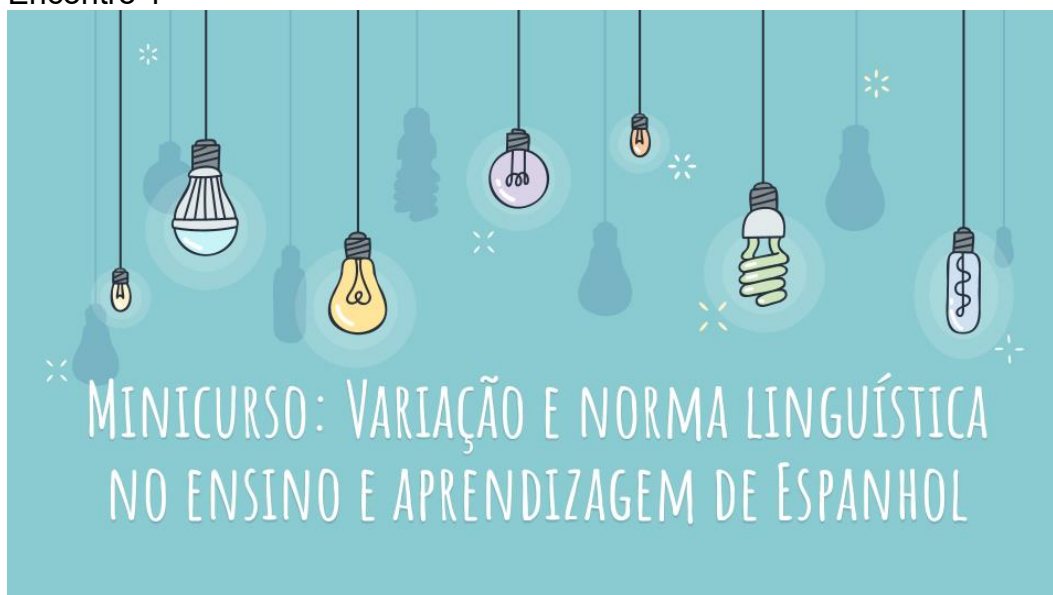
5 ⇒ O que acha necessário para desenvolver o domínio da norma culta em espanhol?

6 ⇒ Quais são os maiores desafios para esse desenvolvimento?

7 ⇒ O que vem à sua mente quando se fala em norma culta e em norma-padrão? Você acha que são conceitos semelhantes ou diferentes?

## APÊNDICE C - Mostra do material usado no minicurso <sup>41</sup>

### Encontro 1



OBSEVE AS IMAGENS E RESPONDA ÀS PERGUNTAS QUE SEGUEM



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/473300242085877087/>



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/473300242085877006/>

<sup>41</sup> Fonte: elaborado pela autora. A versão integral pode ser acessada no link <https://docs.google.com/presentation/d/17uGscnGL4FauMjFmvh3RI02EV1lzMIkvGDNEEWP6on4/edit?usp=sharing>.

## \* PERGUNTAS SOBRE AS IMAGENS



- 1 - Você já havia visto alguma imagem semelhante a essas?
- 2 - Você conhece ou já leu os autores retratados nas imagens? O que eles parecem ter em comum no que diz respeito às falas atribuídas a eles?
- 3 - Volte às imagens e identifique nos textos características de (in)adequação linguística.
- 4 - Volte às imagens e identifique nos textos características dos registros formal e informal e características de oralidade e escrita.



19

## Encontro 2

### \* OBSERVAÇÃO SOBRE ORALIDADE E ESCRITA

Fala e escrita interagem de maneiras múltiplas formando gêneros mistos. Exemplo: teatro e entrevista para uma revista.

Comunicação eletrônica: variável que está modificando de maneira relevante o binômio oralidade/escrita.

O escrito digital: está impondo novos gêneros e processos de comunicação.

Chat – conversa quase simultânea com baixo nível de formalidade e de preocupação com ortografia e com convenções escritas como pontuação, maiúscula, etc. (CASSANY e COMAS, 2004)



2

### \* LUGAR DA VARIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Reflexão consciente sobre a heterogeneidade

Limitação dos materiais didáticos como única fonte linguística

Ampliação do uso de redes sociais e plataformas digitais  
(PEREIRA, 2021, p. 46)

⇒ Outros idiomas, como o inglês:

Livros e cursos apresentam apenas uma variedade

Negligenciam outras variedades, registros e estilos autênticos

Alunos são privados de oportunidades de ampliar seus repertórios comunicativos

(HARWOOD, 2014 apud SCHAEFER e WARHOL, 2019, p. 1).



3

## 2

## NORMA LINGUÍSTICA

Conceito de norma linguística, conflitos de normas, implicações para o ensino e aprendizagem de línguas.

## DUAS DIMENSÕES DE NORMA

## Norma normal

Segundo Faraco (2008), se refere a um conjunto de fenômenos linguísticos que são comuns e usuais em uma comunidade de fala. Em uma sociedade podem ser observadas várias normas normais, como nos exemplos de Gorski e Coelho (2009, p. 79): "a norma linguística dos pescadores de determinada região, a norma linguística das comunidades rurais, a norma linguística dos moradores do morro, e assim por diante".

## Norma normativa

Está relacionada a processos de padronização linguística. De acordo com Faraco (2008), com os acontecimentos socioculturais e políticos da Europa do século XV, os estados centralizados que começavam a formar-se buscaram alcançar uma unidade linguística. A partir desse processo, com apoio de instrumentos normativos, surgem padrões de língua para esses estados modernos, a norma padrão.

## NORMA CULTA SITUADA NOS CONTÍNUOS

3 contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005). Em cada contínuo, onde você situaria a norma culta? ↓ ↓ ↓

Polo urbano

Polo rural

---

Maior letramento

Menor letramento

---

Maior monitoramento

Menor monitoramento

---

**MATERIAL COMPLEMENTAR**  
⇒ DISPONÍVEIS NO CLASSROOM

E tem tarefa no Classroom! :)



**“21 días en chabolas”**  
TRECHO DE EPISÓDIO DO PROGRAMA “21 DIAS CON SAMANTA”  
Observar usos do espanhol que são desvios da norma culta e que podem ser estigmatizados; Observar os fatores sociais.

**“Norma culta brasileira”**  
MINICURSO DO PROFESSOR CARLOS ALBERTO FARACO  
Oferecido pelo canal da Parábola Editorial no Youtube  
Pensar o ensino de português no Brasil e refletir sobre o impacto da visão purista também no ensino do espanhol.

**Tese de doutorado**  
Título: ¿Eres tú, sos vos o es usted? A escolha das formas de tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE.  
Autora: Liviya Lea de Oliveira Pereira  
Ano: 2021

### Encontro 3

#### VEJAMOS EXEMPLOS DE DESCRIÇÃO DA NORMA CULTA. ALGUNS MATERIAIS APRESENTAM NOÇÕES QUE REFLETEM UMA VISÃO MAIS PRESCRITIVA OU PURISTA.

“Características del lenguaje culto

No apela a vulgarismos.

Se utiliza en contextos formales.

El discurso tiene fluidez, continuidad.

Las normas gramaticales, fonéticas y sintácticas se aplican **de forma correcta**.

Las ideas se exponen de manera clara y rigurosa.

**Su léxico es rico**, lo que permite hacer uso del término preciso durante la comunicación.

La pronunciación es cuidada, **correcta**.

Es valorado socialmente.

Se formulan oraciones complejas.

Cuando se lo utiliza de forma oral, es dirigido y mesurado.

Se utiliza en tratados, ensayos, informes, actas, investigaciones, textos gubernamentales.”

Fuente: <https://www.ejemplos.co/lenguaje-culto/#ixzz8Kh664iMI>

#### EXEMPLOS DE PROJETOS DE DESCRIÇÃO DE NORMAS CULTAS

- Proyecto de Estudio del Habla Culta de las Principales Ciudades de Hispanoamérica - a partir de 1967

Responsável: Lope Blanch

- Projeto NURC - Norma Linguística Urbana Culta - a partir de 1969

Coordenadores em cada cidade:

Recife - Prof. José Brasileiro Vilanova

Salvador - Prof. Nelson Rossi

Rio de Janeiro - Prof. Celso F. da Cunha

São Paulo - Profs. Isaac Nicolau Salum e Ataliba T. de Castilho

Porto Alegre - Prof. Albino de Bem Veiga

## \* VARIAÇÃO E NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA

Abordar variedades linguísticas não se limita a pregar o respeito às diferenças, consiste em mostrar que há disputa de poder e de interesses (PEREIRA, 2021).

Discutir sobre norma fomenta a conscientização acerca da diversidade linguística, combate preconceitos, crenças ou categorização de fenômenos em "certo/errado" (PEREIRA, 2021).

Aprendiz estrangeiro - é difícil "discernir o culto do coloquial, as variantes prestigiadas das desprestigiadas, os usos oportunos a cada contexto dos inadequados" (PEREIRA, 2021, p. 83)

Desconhecimento da apreciação social de uma variante ⇒ uso de modo indistinto com prejuízos ao processo comunicativo.

Abordagem explícita do significado social de dadas variantes no ensino formal.



15

3

## LÉXICO

Como aprender palavras e expressões prestando atenção aos seus valores e como selecioná-las em interações

## \* OS VALORES ATRIBUÍDOS ÀS PALAVRAS

Conforme comentamos anteriormente, certos valores são atribuídos aos elementos e recursos linguísticos, bem como aos seus usuários, como por exemplo, prestígio, estigma, uso pejorativo, vulgar, arcaico, entre outros.

Algumas palavras, por exemplo, são mais frequentes em normas populares e mais usadas em situações de registro informal do que na norma culta e no registro formal.

Essas categorias não têm um limite muito definido. Algumas palavras transitam por pólos e outras estão mais próximas a um ou outro extremo.



20

## SOBRE A TAREFA

A seguir, vejamos as principais respostas apresentadas por vocês nas análises das cenas da série "La Niña".



## ✧ COMPILADO DE RESPOSTAS

### Vitor

⇒ No corredor

Linguagem coloquial e popular.

Exemplos: "no pare bolas"; "puros gomeles"; "se acaba la ciudad en la ochenta y cinco"; "casarilla".

⇒ Durante a entrevista

Segue utilizando uma linguagem mais relaxada

Preocupação do personagem em relação a como se expressa, mas ainda há um resquício de fala popular e coloquial (e marcas de variação social)

Exemplos:

"Muy buenas para todos"; "ese señor se me infarta, pero de una"; "tocó muy duro"; "puesticó".

## Encontro 4

## ✧ PONTE PARA SITUAÇÕES DA VIDA REAL

- Apesar de se tratar de uma obra de ficção, as cenas apresentam muitos elementos de uso da linguagem que podemos observar em situações semelhantes na vida real, como entrevistas de pós-graduação, entrevista de estágio ou emprego, entre outras.
- Além das origens dos personagens, que interferem na linguagem, também conta o fato de serem jovens, que ainda vão entrar em contato com o ambiente acadêmico. Por mais que eles buscam monitorar a fala, as questões das identidades e culturas deles apareceram de alguma forma.
- É função da escola e da universidade fomentar o domínio da norma culta, pois, assim como na cena, há situações em que essa norma será exigida e o aluno poderá ganhar ou perder oportunidades a depender de como estiver sendo julgado. Em um processo seletivo para curso ou para emprego, por exemplo, o domínio de norma culta pode ser crucial, pelo fato de ela ser amplamente usada nas funções e atividades do curso ou do emprego em questão.

## AS GÍRIAS

Gíria: marca identificadora de um grupo social e uma das fontes expressivas da língua.

Efemeridade é uma das características mais presentes no vocabulário gírio.

Muitos dos vocábulos tornam-se conhecidos fora do grupo em que são gerados e se incorporam à linguagem popular, principalmente de classes mais populares ou dos grupos jovens, em oposição à linguagem culta, dos adultos.

Revela-se um importante recurso de expressividade da linguagem [...] até mesmo da literária.

(Preti, 2007)

## AS GÍRIAS

### NA SALA DE AULA

Exemplos de atividades propostas na pesquisa de Rodrigues (2019) com ensino de português no Fundamental, mas que podem ser adaptadas a outros contextos educativos e ao ensino de espanhol como língua adicional.

#### ⇒ Mímica com palavras polissêmicas

"Optamos pela escolha de palavras polissêmicas, a fim de observar a relação destes alunos com os diferentes significados que as palavras podem apresentar em diversos contextos, além de estrangeirismos, com o intuito de observarmos se estes alunos apresentavam a noção de que estas palavras foram empréstimos de outros idiomas para o Português".

Palavras selecionadas para a 1ª Oficina:

Pegada Bateria Pista Truta Suspiro Joia Navegar Rede Botão

Rock Funk Ramo Chave Meia Mouse Porta Deletar

- "Escolha um integrante do grupo para sortear uma ficha e representar utilizando mímicas, a palavra que nela está escrita" (RODRIGUES, 2019, p. 44).

## AS GÍRIAS

### NA SALA DE AULA

#### ⇒ Formando alunos pesquisadores da Língua Portuguesa

Orientação dos alunos para a realização de uma pesquisa das gírias que fazem parte de seu vocabulário, sua origem e significado.

Cada aluno fez uma lista do maior número possível de gírias utilizadas por eles e seus amigos → Seleção das gírias que haviam coincidido entre os alunos.

Sorteio de uma gíria para cada aluno ou dupla de alunos → Pesquisas no laboratório de informática.

#### ⇒ Construindo verbetes

Escrevemos cada gíria no quadro e buscamos, juntamente com os alunos, classificá-las gramaticalmente, determinar seu significado e encontrar para elas sinônimos da norma culta. Procuramos também, estimular os alunos a pensar como as gírias poderiam ser utilizadas sintaticamente. Para tal criamos orações diversas com cada gíria, considerando os contextos em que poderiam ser empregadas.

(RODRIGUES, 2019).



## IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

“Barbosa (2007, p.443) ressalta ainda que: O desenvolvimento da competência lexical do sujeito falante-ouvinte requer, dentre outros aspectos, que o mesmo adquira um número razoável de variantes diafásicas, ou seja, de parassinônimos pertencentes a universos de discurso diferentes”. (RODRIGUES, 2019, p. 34, grifo nosso)



19

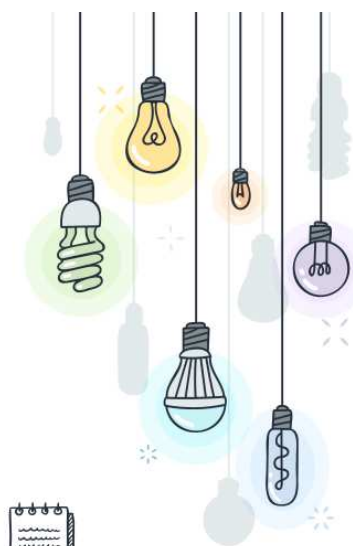
## \* JUNTAR OS PARES: - CULTO E + CULTO

Para finalizar, vamos praticar um pouco o discernimento entre normas.

Vocês receberão cartões com palavras ou frases e deverão, em duplas, encontrar pares que expressam significados semelhantes por meio de linguagem mais culta e mais popular (ou menos culta em comparação a seu par).

Exemplo:

+ popular (ou - culta)	+ culta
Labura con cosas de guita	Ejerce funciones financieras
Nos dieron el permiso	Obtuvimos la licencia



21

## MATERIAL COMPLEMENTAR ⇒ DISPONÍVEIS NO CLASSROOM

E tem tarefa no Classroom! :)



### Canal Lingüística

Videos sobre a RAE (parte I e parte II)  
Existe opção de assistir com legendas e em baixa velocidade. Vídeos cheios de exemplos e ótimos para revisar conceitos das duas semanas de curso.



### Dissertação de mestrado

Título: MINIVOCABULÁRIO ANIMADO ADOLESCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÉXICO EM SALA DE AULA  
Autora: LÂNELE CRISTINA RODRIGUES  
Ano: 2019



### Aula online

"EL ESPAÑOL ESTÁNDAR"  
Aula do professor Carlos para alunos do Liceo Manuel Farfan Castro  
Também serve para relembrar a discussão sobre normas, principalmente a norma padrão do espanhol ("estándar").



21

## **APÊNDICE D - Formulário de avaliação parcial do minicurso**

1 - Há algum aspecto, ideia ou conteúdo do minicurso que foi novo para você ou que você pôde lembrar e/ou aprofundar? Qual(Quais)?

---

2 - Você acha que as aulas que tivemos até aqui terão algum impacto na sua formação acadêmica e profissional? Qual(Quais)?

---

3 - Você ficou com alguma inquietação ou dúvida a respeito de algum aspecto?

---

## APÊNDICE E - Instruções para elaboração de proposta de atividade

**Minicurso: Variação e norma linguística no ensino e aprendizagem de espanhol**  
**Ministrante: Débora Luise Souza Xavier (doutoranda PPGEL - UEL)**

⇒ Individualmente ou em grupos de até 3 pessoas, elabore uma proposta de atividade de ensino de espanhol como Língua Estrangeira/Adicional que contemple algum aspecto discutido durante o minicurso (sobre variação, norma linguística ou adequação da linguagem).

Você pode ter como base as atividades do Projeto Folhas<sup>42</sup> (postei como anexos alguns arquivos de exemplo, um deles com comentários meus em vermelho) e as oficinas apresentadas no minicurso com base na pesquisa de Rodrigues (2019)<sup>43</sup>, disponível no material da Aula 4.

Use o modelo de plano de atividade a seguir.

### PLANO DE ATIVIDADE

<b>Discente(s):</b>
<b>Público Alvo/Contexto de ensino/Série:</b> Exemplos: Alunos de 1º ano do Ensino Médio Alunos de 2º ano do CELEM
<b>Orientadora:</b> Débora L.S. Xavier
<b>Tema:</b>
<b>Objetivo(s) da atividade:</b>
<b>Conteúdo(s) abordado(s):</b>
<b>Procedimentos Didáticos:</b> Informar o que professor(a) e alunos farão, em sequência. Exemplo: 1 - O professor exibirá o vídeo (anexo)... Os alunos comentarão... O professor explicará aos alunos as informações sobre... descritas no vídeo.  2 - Os alunos formarão 4 grupos e cada grupo discutirá... Responderão às perguntas da ficha de discussão (anexa) e...

<sup>42</sup> O Projeto Folhas consiste em um banco de atividades reunidas no Portal Educacional do Estado do Paraná Dia a Dia Educação. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php)>. Acesso em 06 fev 2024.

<sup>43</sup> RODRIGUES, A. C. Minivocabulário animado adolescente: uma proposta de ensino de léxico em sala de aula. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras e linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

**Recursos Didáticos:**

Exemplo: computador, projetor e tela de projeção, caixa de som, material impresso/fotocopiado, etc

**Avaliação:** Indicar se haverá alguma forma de verificar se os objetivos da atividade foram alcançados.

**Referências bibliográficas:**

Informar livros, artigos, textos, imagens, vídeos, etc. que foram usados tanto para o embasamento quanto como fonte para elaboração de material.

**Anexos:**

Incluir todo o material que será entregue ou exibido aos alunos (instruções, slides, textos, imagens, cartões, placas, fotos de objetos, links para áudios ou vídeos, etc.)

## APÊNDICE F - Formulário final aplicado ao grupo restrito

### Seção 1 - Crenças e atitudes linguísticas dos participantes

Por conta de a pesquisa tratar de experiências e percepções pessoais, peço, por gentileza, que responda, baseado(a)(e) em suas noções e percepções próprias, e que seja sincero(a)(e) nas respostas, independentemente de elas apontarem aspectos positivos, neutros ou negativos.

1 - Assinale as afirmações que considere verdadeiras ou com as quais esteja de acordo. Você pode assinalar mais de uma alternativa, se necessário.

- Ser falante de português me dá vantagens como aprendiz de espanhol.
- Ser falante de português me traz complicações como aprendiz de espanhol.
- Em PORTUGUÊS, saber as regras gramaticais é muito importante para aprender a falar e escrever bem.
- Em ESPANHOL, saber as regras gramaticais é muito importante para aprender a falar e escrever bem.
- Para falar e escrever bem a língua espanhola, devo falar e escrever como um falante nativo de espanhol.
- Pessoas analfabetas falam errado em língua PORTUGUESA.
- Pessoas analfabetas falam errado em língua ESPANHOLA.
- É importante aprender variações de regras gramaticais.
- Aprender variações de regras gramaticais pode confundir o aprendiz de espanhol como Língua Estrangeira.
- Um bom professor de espanhol como Língua Estrangeira fala sempre de acordo com a norma culta da língua.
- O aprendiz de espanhol como Língua Estrangeira não tem capacidade de discernir entre normas cultas e normas não cultas.
- Estudar textos de linguagem coloquial e norma linguística não padrão (por exemplo, tirinhas, músicas populares, publicações e chats de internet) pode induzir o aprendiz a cometer desvios e erros de gramática e ortografia.
- As aulas de espanhol como Língua Estrangeira devem priorizar a norma culta do espanhol.
- Um falante nativo fala e escreve de forma mais correta do que um falante estrangeiro.
- Um bom falante de espanhol deve sempre respeitar as regras gramaticais do espanhol padrão.
- Eu tenho orgulho do modo como falo e escrevo em PORTUGUÊS.
- Eu tenho orgulho do modo como falo e escrevo em ESPANHOL.
- Para falar bem, um aprendiz de língua espanhola precisa falar de maneira semelhante à maneira como escreve.

2 - Caso sinta necessidade, pode comentar qualquer resposta relacionada a esta última questão.

---



---

3 - O que você entende por norma linguística? Como a visão que se tem sobre norma pode influenciar o ensino de espanhol como Língua Estrangeira/Adicional?

---



---

4 - Qual grau de importância você atribui ao domínio das normas cultas e das normas populares da língua espanhola para sua aprendizagem e formação acadêmica? Por quê?

---

---

5 - De quais maneiras você acha que a adequação da linguagem é mais bem desenvolvida no processo de aprendizagem de espanhol, seja dentro ou fora de sala de aula? Quais são os maiores desafios para desenvolver essa habilidade?

---

---

---

6 - Você acha que a sua percepção sobre a variação linguística em língua materna influencia a sua percepção sobre a variação linguística em Língua Estrangeira? Por quê?

---

---

---

## **Seção 2 - Avaliação dos objetivos do minicurso**

7 - O minicurso foi planejado e realizado com base em alguns objetivos. Sinalize de que modo você avalia que o minicurso alcançou cada um dos objetivos a seguir, numa escala em que 1 corresponde a Completamente Insatisfatório e 5 corresponde a Completamente Satisfatório.

a) Reunir e desenvolver práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, que possam fomentar a conscientização de alunos de espanhol como Língua Estrangeira/Adicional a respeito da Variação Linguística e das normas linguísticas do espanhol.

1 2 3 4 5

b) Fomentar a conscientização dos participantes a respeito do conceito de norma linguística na perspectiva da Sociolinguística, bem como dos conflitos de normas existentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no contexto educacional brasileiro.

1 2 3 4 5

c) Estimular a sensibilização de seus participantes para a prática de análise linguística em espanhol no sentido de desenvolver seu domínio de normas cultas e não cultas e de desenvolver sua capacidade de adequação linguística.

1 2 3 4 5

d) Elencar e discutir vivências de linguagem que possibilitem aos alunos de espanhol se atentarem aos mecanismos linguísticos e valores sociais envolvidos na prática de adequação linguística.

1 2 3 4 5

8 - Caso sinta necessidade, deixe um comentário para complementar informações sobre os objetivos.

---

---

9 - Como você acha que o minicurso pode melhorar, caso seja oferecido futuramente a outros alunos de Letras?

---

---

---

## **APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido - grupo amplo**

Prezado(a) Senhor(a):

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Percepções de alunos de Letras sobre a Variação Linguística no processo de ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Débora Luise Souza Xavier, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O objetivo do trabalho é fomentar a reflexão por parte de alunos de Espanhol Como Língua Estrangeira (ELE) a respeito da Variação Linguística, das normas da língua espanhola e de sua adequação às situações comunicativas, com a finalidade de desenvolver sua consciência linguística.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer o ensino de língua que propicie a formação crítica, o desenvolvimento da competência comunicativa, o conhecimento das diferenças linguísticas. Vislumbra-se neste estudo a reflexão sobre a aplicabilidade de uma perspectiva descritiva, funcional, e com viés variacionista, no ensino de ELE, que vai ao encontro do fortalecimento do ensino de língua mencionado anteriormente.

A sua participação é muito relevante e ela se daria da seguinte forma: responder ao questionário inicial, em formato eletrônico, acerca de sua percepção a respeito das línguas portuguesa e espanhola, bem como das suas experiências com o idioma espanhol. O tempo necessário para responder ao formulário leva em média de 10 a 20 minutos.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao(à) senhor(a). O(A) senhor(a) não pagará e nem receberá pagamentos por ser participante, mas suas despesas de transporte e alimentação, bem como outras despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas pela pesquisadora, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Esclarecemos, também, que os dados de suas respostas serão utilizados estritamente para fins de pesquisa e divulgação acadêmica e científica, e que os nomes dos participantes não serão divulgados, a fim de preservar a sua identidade, mesmo após o término da pesquisa.

Um dos benefícios esperados da pesquisa é o entendimento do estabelecimento de crenças e atitudes linguísticas por parte de alunos de ELE por meio da coleta, análise e disseminação de dados, o que contribui também para o diagnóstico e aprimoramento de práticas de ensino e aprendizagem de ELE. Outra contribuição esperada é o desenvolvimento da ciência e da educação, visando à conscientização e reflexão a respeito da abordagem da diversidade linguística no ensino e aprendizagem de língua. Como benefícios específicos aos participantes da pesquisa, esperamos oferecer incentivo e possibilidade de: refletir sobre suas percepções e seu processo de aprendizagem de ELE; desenvolver sua consciência linguística; aprofundar conhecimentos na área de estudo e formação profissional.

A pesquisadora se compromete a compartilhar com os participantes, os resultados da pesquisa ao final do trabalho, em forma de relatório via e-mail em linguagem clara e acessível. Estará à disposição para esclarecer quaisquer informações ou disponibilizar informação adicional a respeito da devolutiva por e-mail

ou telefone, considerando que os participantes residem em diferentes localidades do estado do Paraná. Para solicitar informações e/ou esclarecimentos, utilize o endereço de e-mail e número de telefone indicados ao final deste termo.

Os riscos da pesquisa são mínimos. Como risco possível à participação, o(a) senhor(a) poderá sentir leve desconforto ao responder questões que solicitam que reflitam sobre suas vivências de linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem de ELE. Ao responder ao formulário, há riscos relacionados às limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação e exposição de dados que possam resultar na sua identificação.

Como medidas minimizadoras de tais riscos, a pesquisadora se compromete a: garantir explicações necessárias para responder às questões; garantir a não identificação nominal no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; garantir que suas respostas serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir a possibilidade de retirada do seu consentimento prévio e interrupção de sua participação durante qualquer etapa, caso desista de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização por parte da pesquisadora; orientá-lo(a) que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Caso ocorram outros riscos não previstos, esses serão solucionados pela pesquisadora, que se compromete a: buscar medidas de reparação; prestar assistência integral, se responsabilizando pelos recursos financeiros da assistência; modificar os rumos da pesquisa, podendo até mesmo cancelá-la.

Conforme prevê a Resolução 510/2016, a pesquisadora se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse período, os arquivos digitais serão deletados/excluídos.

Se sentir necessidade em esclarecer qualquer dúvida, entre em contato com a responsável pela pesquisa, Débora Luise Souza Xavier, telefone: (XX) XXXXX-XXXX. Endereço eletrônico: deboraluise@uel.br. Endereço profissional: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Campus Universitário, Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Esta pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>44</sup> Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL) sob o número CAAE 69027123.5.0000.5231. Se sentir necessidade, o(a) senhor(a) também poderá procurar o Comitê de Ética em Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, de forma presencial no endereço Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Campus Universitário, Londrina- Pr - CEP: 86057-970, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola; por telefone, pelo número 3371-5455; ou por e-mail, endereço cep268@uel.br.

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, o(a) senhor(a) declara que entendeu como é a pesquisa e aceita participar, sabendo que não haverá identificação nominal a fim de garantir o seu anonimato e que o(a) senhor(a) pode desistir em

---

<sup>44</sup> “Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Disponível em: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hf-a-1>>. Acesso em 7 abr 2023.

qualquer momento de participar. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado ao(à) senhor(a) por e-mail e pedimos que salve em seus arquivos este documento. Caso deseje que seja feita a retirada do consentimento de utilização de seus dados da pesquisa, o(a) senhor(a) deverá comunicar sua decisão à pesquisadora por meio dos contatos informados (e-mail ou telefone). Uma mensagem de confirmação da retirada será enviada ao(à) senhor(a).

XXXX de 2023.

- Concordo
- Não concordo

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE H - Termo de consentimento livre e esclarecido - grupo restrito**

Prezado(a) Senhor(a):

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Percepções de alunos de Letras sobre a Variação Linguística no processo de ensino e aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Débora Luise Souza Xavier, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O objetivo do trabalho é fomentar a reflexão por parte de alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) a respeito da Variação Linguística, das normas da língua espanhola e de sua adequação às situações comunicativas, com a finalidade de desenvolver sua consciência linguística.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer o ensino de língua que propicie a formação crítica, o desenvolvimento da competência comunicativa, o conhecimento das diferenças linguísticas. Vislumbra-se neste estudo a reflexão sobre a aplicabilidade de uma perspectiva descritiva, funcional, e com viés variacionista, no ensino de ELE, que vai ao encontro do fortalecimento do ensino de língua mencionado anteriormente.

A sua participação é muito relevante e ela se daria da seguinte forma:

- Responder ao questionário inicial, em formato eletrônico, acerca de sua percepção a respeito das línguas portuguesa e espanhola, bem como das suas experiências com o idioma espanhol. O tempo necessário para responder ao formulário leva em média 15 minutos;
- Participar de entrevista individual, na modalidade remota ou presencial (a escolha fica a seu critério), a respeito de experiências de aprendizagem e uso do idioma espanhol. O tempo da entrevista terá duração média de 10 a 15 minutos;
- Participar de minicurso presencial de aproximadamente 10 horas, sobre a temática abordada na pesquisa, a ser ministrado pela pesquisadora;
- Responder a um questionário final, em formato eletrônico, de avaliação do minicurso e de avaliação das percepções sobre a língua espanhola. O tempo necessário para responder ao formulário final leva em média de 5 a 10 minutos, e será aplicado durante o minicurso, no momento de sua conclusão.

Caso opte pela entrevista na modalidade presencial, o local de realização será uma das salas do curso de [nome omitido] da [nome da instituição omitido]. Caso opte pela modalidade virtual, a entrevista se dará pela plataforma Google Meet. Tanto na modalidade presencial quanto na virtual, a entrevista terá registro de áudio. O local de realização do minicurso será uma das salas do curso de [nome omitido] da [nome da instituição omitido] e não terá registro de áudio nem de vídeo. O registro do minicurso

se dará por meio de entrega de exercícios e demais atividades de ensino e aprendizagem, bem como de anotações das observações por parte da pesquisadora.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao(à) senhor(a). O(A) senhor(a) não pagará e nem receberá pagamentos por ser participante, mas suas despesas de transporte e alimentação, bem como outras despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas pela pesquisadora, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Esclarecemos, também, que os dados de suas respostas serão utilizados estritamente para fins de pesquisa e divulgação acadêmica e científica, e que os nomes dos participantes não serão divulgados, a fim de preservar a sua identidade, mesmo após o término da pesquisa.

Um dos benefícios esperados da pesquisa é o entendimento do estabelecimento de crenças e atitudes linguísticas por parte de alunos de ELE por meio da coleta, análise e disseminação de dados, o que contribui também para o diagnóstico e aprimoramento de práticas de ensino e aprendizagem de ELE. Outra contribuição esperada é o desenvolvimento da ciência e da educação, visando à conscientização e reflexão a respeito da abordagem da diversidade linguística no ensino e aprendizagem de língua. Como benefícios específicos aos participantes da pesquisa, esperamos oferecer incentivo e possibilidade de: refletir sobre suas percepções e seu processo de aprendizagem de ELE; desenvolver sua consciência linguística; aprofundar conhecimentos na área de estudo e formação profissional.

A pesquisadora se compromete a compartilhar com os participantes, os resultados parciais da pesquisa ao longo do minicurso, de forma presencial e coletiva, por meio de conversa, reflexão e esclarecimento, bem como os resultados completos da pesquisa ao final do trabalho, em forma de relatório via e-mail em linguagem clara e acessível. Estará à disposição para esclarecer quaisquer informações ou disponibilizar informação adicional a respeito da devolutiva por e-mail, telefone ou presencialmente (no [omitido]). Para solicitar informações e/ou esclarecimentos, utilize o endereço de e-mail e número de telefone indicados ao final deste termo.

Os riscos da pesquisa são mínimos. Como risco possível, o(a) senhor(a) poderá sentir leve desconforto ao responder questões que reflitam sobre suas vivências de linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem de ELE. Ao responder ao formulário e/ou participar da entrevista de forma não presencial, há riscos relacionados às limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação e exposição de dados que possam resultar na sua identificação. Ao participar do minicurso, há risco de leve embaraço ao interagir com estranhos e medo de repercussões eventuais.

Como medidas minimizadoras de tais riscos, a pesquisadora se compromete a: garantir explicações necessárias para responder às questões; garantir a não identificação nominal no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; garantir que suas respostas serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir, nas entrevistas, local reservado e liberdade para não responder

questões constrangedoras; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantir a retirada do seu consentimento prévio e interrupção de sua participação durante qualquer etapa, caso desista de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização por parte da pesquisadora; orientá-lo(a) que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem; após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Caso ocorram outros riscos não previstos, esses serão solucionados pela pesquisadora, que se compromete a: buscar medidas de reparação; prestar assistência integral, se responsabilizando pelos recursos financeiros da assistência; modificar os rumos da pesquisa, podendo até mesmo cancelá-la.

Conforme prevê a Resolução 510/2016, a pesquisadora se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse período, os arquivos digitais serão deletados/excluídos e os arquivos físicos (como diário de observação e materiais do minicurso) serão incinerados.

Se sentir necessidade em esclarecer qualquer dúvida, entre em contato com a responsável pela pesquisa, Débora Luise Souza Xavier, telefone: (XX) XXXXX-XXXX. Endereço eletrônico: deboraluise@uel.br. Endereço profissional: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Campus Universitário, Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Esta pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>45</sup> Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL) sob o número CAAE 69027123.5.0000.5231. Se sentir necessidade, o(a) senhor(a) também poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, de forma presencial no endereço Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Campus Universitário, Londrina- Pr - CEP: 86057-970, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola; por telefone, pelo número 3371-5455; ou por e-mail, endereço cep268@uel.br .

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você declara que entendeu como é a pesquisa, aceita participar e permite o registro e o uso do seu áudio ou voz na coleta e na análise de dados desta pesquisa, sabendo que não haverá identificação nominal a fim de garantir o seu anonimato e que o(a) senhor(a) pode desistir em qualquer momento de participar. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e

---

<sup>45</sup> “Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Disponível em: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hf-a-1>>. Acesso em 7 abr 2023.

Esclarecido será enviado ao(à) senhor(a) por e-mail e pedimos que salve em seus arquivos este documento. Caso deseje que seja feita a retirada do consentimento de utilização de seus dados da pesquisa, o(a) senhor(a) deverá comunicar sua decisão à pesquisadora por meio dos contatos informados (e-mail ou telefone). Uma mensagem de confirmação da retirada será enviada ao(à) senhor(a).

XXXXXXX de 2023.

Concordo

Não concordo

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I - Propostas de atividade entregues pelos participantes

### Proposta 1

**Discente(s):** P18

**Público Alvo/Contexto de ensino/Série:**

Alunos de 1º ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual

**Orientadora:** Débora L.S. Xavier

**Tema:** Variação linguística no espanhol: *(re)*compreendendo as diferentes formas de expressões.

**Objetivo(s) da atividade:** Impactar os estudantes para uma diversidade de forma de expressão no espanhol e desenvolver sua concepção de variação linguística, ou seja, reconhecer como algo natural e incentivador.

**Conteúdo(s) abordado(s):** Compartilhar as variedades regionais e sociais da língua espanhola. Apresentar novas formas de comunicação. Refletir se existe um diálogo não verbal.

### Procedimentos Didáticos:

**Discussão inicial:** Iniciar a aula promovendo interatividade por meio de perguntas, como "Qual é a função da língua?" e apresentar exemplos de variações tanto no espanhol quanto no português.

**Atividade prática:** Os alunos serão divididos em grupos e terão um texto em espanhol contendo diversas informações para análise. O texto abrangerá diferentes formas de linguagem, representando o espanhol da América Latina e da Espanha, permitindo que os alunos identifiquem claramente as diferenças.

**Atividade oral:** Após a leitura, será feito um momento para que os alunos compartilhem suas experiências ao analisar o texto. Será um espaço para discutirem se devem seguir as normas da RAE (Real Academia Española) na prática, explorando as nuances entre informalidade e formalidade.

**Conclusão:** Os alunos serão desafiados a escrever uma frase presente em outras regiões. Podem escolher entre português ou espanhol, por exemplo: "Eu quero um bolo de macaxeira." Importante lembrar que, ao mesmo tempo, é possível utilizar termos como "mandioca" ou "aipim". Isso visa consolidar a compreensão de que a variação linguística não se restringe apenas às línguas estrangeiras, mas também se manifesta em nossa língua materna.

### Recursos Didáticos:

Computador, caixa de som, TV, texto impresso, lousa, giz e dicionário.

**Avaliação:** Será avaliado de uma maneira contínua e formativa, ou seja, observando se os alunos estão participando dos diálogos e se estão fazendo reflexões na sala de aula.

### Referências bibliográficas:

GORSKI, Edair M; COELHO, Izete L. Variação linguística e ensino de gramática. *Work. pap. linguíst.*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

DAVES, Juan; J. Toda Mafalda. *Octava Edición*. Argentina: Quino, 1993.

La RAE presenta su manual de el buen uso del español. ABC Cultura, Espanha, Dezembro, 2013.

Textos em espanhol. Disponível em: <[https://espanholgratis.net/textos\\_em\\_espanhol/un\\_nuevo\\_ano\\_escolar.htm#google\\_vignette](https://espanholgratis.net/textos_em_espanhol/un_nuevo_ano_escolar.htm#google_vignette)>. Acesso em: 15 fevereiro 2024

Diálogo em espanhol para Iniciantes. Disponível em: <<https://www.espanholcomexito.com/2023/03/dialogo-em-espanhol-para-iniciantes.html>>. Acesso em: 15 fevereiro 2024

Bom espanhol. Disponível em: <<https://www.bomespanhol.com.br/dialogos/marcar-um-encontro-com-um-amigo>>. Acesso em: 15 fevereiro 2024

### **Anexos:**

**TEXTO 1:** La RAE presenta su manual de «El buen uso del español»

Con el deseo de facilitar el conocimiento de las principales normas gramaticales y ortográficas, las Academias de la Lengua Española publican « El buen uso del español », una obra destinada al gran público y que tiene muy presente que «el centro de gravedad» de este idioma «no está en España sino en Hispanoamérica». Publicado por Espasa , el libro ha sido redactado « desde la óptica del panhispanismo » y bajo la convicción de que «en estos momentos, no existe una sola norma culta, una norma monolítica», según dejaba claro hoy el académico Salvador Gutiérrez al presentar este manual ante la prensa en la sede de la Real Academia Española (RAE) .

Las Academias hispanoamericanas han participado «de manera muy activa» en la preparación de este libro, igual que lo hicieron en obras de referencia tan importantes como la nueva Gramática o la nueva Ortografía , añadía Gutiérrez en ese encuentro, en el que también participaron el director de la RAE, José Manuel Blecua, y la directora de Espasa, Ana Rosa Semprún.

Redactado de forma clara y didáctica , y con abundantes ejemplos que facilitan la comprensión de la norma lingüística, el manual llega ahora a las librerías españolas y se irá distribuyendo en los diferentes países de América a lo largo del primer trimestre de 2014. El título le debe mucho a Andrés Bello , el gran filólogo y escritor venezolano, quien en el prólogo de su Gramática hablaba de «los linderos del buen uso de nuestra lengua», y esos linderos son los que pretenden marcar los 224 bloques temáticos en los que se ha dividido el libro, que supera las 500 páginas.

Fenómenos como el seseo, el ceceo y el voseo, y cuestiones como las reglas de acentuación gráfica, los signos de puntuación, los latinismos, los extranjerismos, el uso de mayúsculas y la formación del plural desfilan ante los ojos del lector, en pequeños apartados de dos páginas cada uno y con tramas de color gris en las que se hace hincapié en las principales dificultades o incorrecciones.

Los académicos no creen que la lengua haya ido empeorando con el paso del tiempo. Un idioma, aseguraba Gutiérrez, «es un organismo vivo, que va cambiando y que va introduciendo palabras y expresiones nuevas, que al principio pueden sorprender pero que pueden acabar convirtiéndose en norma en el futuro». En el siglo IV, por ejemplo, se recomendaba decir «mensa» y no «mesa», que era la palabra

utilizada por la gente de la calle, y todas las cosas que se condenaban entonces «trunfaron en la lengua romance», recordó Gutiérrez.

«El uso es el que determina la norma y no las Academias, cuya labor es dar fe de ese uso y orientar. Tratar de parar la evolución del lenguaje es como poner puertas al océano», subrayó este académico, que también coordinó la nueva Ortografía, publicada en 2010. Los académicos insisten en que en los correos electrónicos, mensajes de móvil y redes sociales «no se debería descuidar la norma».

Y no creen que se le deba «echar la culpa del mal dominio de la lengua» por parte de la juventud a esos medios electrónicos. Si no se expresan con corrección es, según Salvador Gutiérrez, «porque no han aprendido bien» la lengua. «El peor daño que se le puede hacer a la lengua es la poca importancia que se le otorga a la enseñanza de esta disciplina. El muchacho que no sepa a los trece años leer con fluidez y escribir con cierta soltura, tiene una deficiencia difícilmente salvable y que, además, le va a lastrar para el aprendizaje de otras asignaturas», añadió este académico.

En la presentación hubo también preguntas sobre la nueva edición del Diccionario académico, que está ahora en fase de revisión y que se publicará en octubre de 2014, y sobre si se suprimirán o no términos que están mal vistos por determinados colectivos, como «judiada» o «gitanada» u otros de marcado carácter machista.

Lexicógrafo de profesión, Blecua conoce bien el Diccionario y sabe que «son difíciles de casar» los criterios académicos con lo que pide la gente, aunque quien lo haga sea la propia Defensora del Pueblo, Soledad Becerril, que estos días se ha dirigido a la Academia para ver «si se soluciona lo de "gitanada"», ha comentado el director, que eludió precisar si ese término desaparecerá del Diccionario.

«Querer ver el Diccionario como un organizador social, capaz de remediar todas las injusticias que una sociedad machista como la nuestra ha hecho es realmente una utopía», afirmó Blecua. Desde Uruguay, una sociedad antiesclavista le ha propuesto a la RAE que quite la expresión «trabajar como un negro». «¿Habrá que sustituirla por "trabajar como un chino" ?», se preguntaba el director de la RAE. «Todo esto hay que tomárselo con un cierto relativismo y no pretender que los libros modifiquen una sociedad desde el punto de vista léxico». El Diccionario, zanjó Blecua, se hace según «unos principios lexicográficos universales y lo que no puede hacer la Academia es estar en contra de la ciencia».

El buen uso del español quiere ser el precedente de otras publicaciones cercanas, claras y amigables que, a través del papel o de las pantallas, se hallen cerca del hablante para resolver sus dudas y mejorar su comprensión y su expresión.

## **TEXTO 2:** Un nuevo año escolar

El comienzo de un nuevo año escolar despierta una mezcla de emociones en los estudiantes. La emoción de reencontrarse con amigos, conocer a nuevos compañeros de clase y enfrentar nuevos desafíos académicos llena el aire. Sin embargo, también conlleva ciertas preocupaciones y retos.

Los estudiantes se sienten emocionados por las oportunidades que el nuevo año escolar les brinda. Cada materia por descubrir, cada proyecto por realizar y cada logro por alcanzar los motiva a dar lo mejor de sí mismos. La vuelta a la rutina escolar también puede ser un momento de reencuentro con actividades extracurriculares y clubes que les apasionan.

No obstante, los desafíos no se hacen esperar. La carga de trabajo, las responsabilidades académicas y las expectativas pueden generar estrés y ansiedad.

Adaptarse a nuevas rutinas y horarios, así como enfrentar exámenes y proyectos, puede resultar abrumador.

A pesar de los desafíos, el comienzo de un nuevo año escolar es una oportunidad para el crecimiento personal y académico. Cada obstáculo superado es una lección aprendida, y cada esfuerzo invertido es un paso hacia un futuro más brillante. Los estudiantes, con determinación y apoyo, están listos para enfrentar el nuevo año escolar con entusiasmo y valentía.

**TEXTO 3:** Cuando se conocen...

Juan: Hola, ¿cómo estás?

Ana: Hola, estoy bien, ¿y tú?

Juan: Estoy bien, gracias. ¿Cómo te llamas?

Ana: Me llamo Ana. ¿Y tú?

Juan: Me llamo Juan. Mucho gusto, Ana.

Ana: Encantada, Juan. ¿De dónde eres?

Juan: Soy de Brasil. ¿Y tú?

Ana: Soy de España.

Juan: ¡Qué interesante! ¿Hablas español en casa?

Ana: Sí, hablo español en casa. Y tú, ¿hablas español con tu familia?

Juan: Sí, hablo español con mi familia. Me gusta mucho el idioma español.

Ana: Es un idioma muy bonito. Si necesitas ayuda con el español, puedo ayudarte.

Juan: ¡Muchas gracias, Ana! Eso es muy amable de tu parte.

Ana: De nada, Juan. Me gusta ayudar a los demás.

**TEXTO 4:** El cine

A) ¿Vas esta tarde al cine?

B) Sí, de acuerdo, pero ¿cómo llego, en metro o en autobús?

A) Mejor en metro. Tomas la línea azul y te bajas en la cuarta estación, tomas la calle Colón, cruzas la plaza Romeo y frente a la farmacia está el cine.

B) ¡Qué lío! ¿En qué calle está?

A) Es muy fácil. Está en la calle Primavera, número 156.

B) ¿A qué hora empieza la peli?

A) A las cuatro de la tarde, pero quedamos a las tres y media en la puerta del cine.

B) Marcado. Hasta luego.

**Imagen 1:**

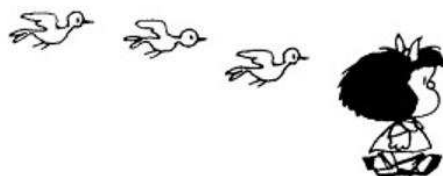


Imagem 2:

¡PERO SEPA QUE  
ESTAMOS JUNTO A USTED!



Imagem 3:



## Proposta 2

Discente(s): P9 e P34

**Público Alvo/Contexto de ensino/Série:** Alunos de 1º ano do C.E.L.E.M.

**Orientadora:** Débora L. S. Xavier

**Tema:** Variação linguística

**Objetivo(s) da atividade:**

- Apresentar aos estudantes o conceito de variação linguística em espanhol, enfatizando suas respectivas causas e aplicações em realidade;
- Conscientizar a respeito da existência de variações e preconceitos dentro e fora da língua materna;
- Despertar o interesse de uma nova forma de aprender e compreender a língua e gramática;
- Refletir a legitimidade sobre a diversidade da/na língua, a partir de vídeos, relatos e escritas;
- Verificar a adequação de contextualidades para refutar preconceitos e discriminações;
- Compreender o uso/a utilização das variações da língua como mecanismos geradores de significações e integrações entre o mundo e a própria identidade em sociedade;
- Analisar o fenômeno da variação linguística e sua configuração a partir dos seguintes exemplos: momento histórico, região, situação comunicativa e grupos sociais envolvidos.

**Conteúdo(s) abordado(s):**

- Diversidade linguística, cultural, regional, histórica e social;
- Formalidade e informalidade;
- Preconceitos linguísticos.

**Procedimentos Didáticos:**

1 - O professor(a) introduzirá a temática da aula (variação linguística) por meio de uma sondagem, a partir da criação de uma nuvem de palavras, segundo a contribuição dos estudantes sobre o que pensam/idealizam da língua espanhola e suas transformações/variações (palavras escritas diferentes que expressem significados parecidos) em sociedade (utilizando o recurso Word Cloud para listar e melhor contextualizar e/ou contribuir para a aprendizagem). Os estudantes deverão refletir, analisar e explicitar o que opinam a respeito, se conhecem os conceitos relacionados, como é a realidade frente a essa diversidade - especificamente relacionadas à língua espanhola, podendo até mesmo contrastar com a da língua portuguesa.

2 - Em seguida, os estudantes deverão, por meio da conversação realizada anteriormente, construir/elaborar um mapa mental, a fim de que este proporcione uma significação que perpassa os muros da instituição de ensino e consolide os ensinamentos e lições trabalhadas. Nesse viés, o professor(a) poderá prestar todo apoio, além de auxiliar em uma construção imagética que contribua para uma melhor percepção da turma, visto que o recurso final será de grande valia na realização de aulas futuras.

3 - Logo após, tendo em vista alguns conceitos consolidados sobre variações da língua, o professor(a) apresentará por meio de um projetor, dois vídeos a respeito da temática. O primeiro apresentará a diversidade sociolinguística de determinadas

palavras, segundo a localidade do país hispanofalante. Já o segundo, analisará de uma maneira formidável como ocorrem/quais são as causas/motivos dessas variações ocorrerem/acontecerem. Nesse sentido, partindo do pressuposto que os estudantes já saibam/relatem exemplos dos vídeos passados, a professora irá dividir os estudantes em dois grupos. Cada grupo deverá desenvolver de 7 a 8 frases/expressões idiomáticas, relacionando o conceito de variação linguística explicado anteriormente. Frente a essa contextualidade, também deverão trabalhar unidos, haja vista que a atividade por completa será desenvolvida a partir de palavras encontradas em revistas/jornais.

3 - Em seguida, após um tempo determinado pelo(a) professor(a), cada grupo, incluindo a participação de todos, deverá apresentar para a turma quais foram as frases/expressões idiomáticas construídas, além de justificar as respectivas escolhas com exemplos, visando alinhar os significados aos conceitos vistos e já assimilados. Para auxiliar nessa visão, o professor(a) trará um exemplo em uma frase construída com uma determinada justificativa, visando contribuir para o fomento crítico e uma visão determinante sobre o próprio meio inserido e sua diversidade plurilinguística social existente.

4 - Ao término das apresentações e justificativas, todos deverão formar um círculo frente ao professor(a) e, a partir disso, contextualizar/especificar o que pensam a respeito dos preconceitos que se baseiam nas variedades linguísticas, bem como as dificuldades existentes quanto ao enfrentamento para melhor romper com paradigmas e/ou tabus. Nesse momento, os alunos poderão falar abertamente se vivenciaram/viram/leram algo do tipo e, se quiserem, poderão representar através de uma ação, música, poesia, desenho, palavra, frase, rima etc. Ademais, os estudantes poderrão refletir, analisar e explicitar o que opinam a respeito, se conheciam os conceitos relacionados, como é a realidade frente a essa diversidade - especificamente relacionadas à língua espanhola, podendo até mesmo contrastar com a da língua portuguesa.

5 - Depois, cada estudante deverá responder um quiz em sala construído e desenvolvido pela plataforma Quizizz, no qual será encaminhado pelo grupo de WhatsApp, naquele momento, com o intuito de auxiliar na memorização e acomodação dos conteúdos propostos ao longo do dia. Desse modo, serão dez questões das quais eles terão cinco minutos para responder, com apenas uma alternativa correta. Assim, após o término de realização, a respectiva correção e esclarecimento de dúvidas do quiz será realizada na próxima classe, no qual além dos estudantes relatarem suas justificativas/respostas, poderão trazer novas questões a serem analisadas e refletidas com a turma.

#### **Recursos Didáticos:**

- Apagador de quadro;
- Borracha;
- Caixa de som;
- Cola;
- Canetinhas;
- Computador;

- Fita adesiva;
- Giz branco de quadro;
- Lápis de cor;
- Lápis de escrever;
- Plataformas digitais (Word Clould, Quizizz);
- Projetor e tela de projeção;
- Revistas/jornais/folhetos em espanhol;
- Sulfites;
- Tesouras.

### **Avaliação:**

A avaliação ocorrerá de maneira contínua, mediante a participação e interação dos estudantes em sala de aula frente à contextualidade de variações linguísticas ligadas ao espanhol e língua portuguesa. Nesse aspecto, eles serão observados pelo seus desempenhos, capacidades de compreensão leitora, audição, criatividade, escrita e oralidade. Ademais, serão verificadas também a capacidade crítica de seus posicionamentos e organizações segundo a assimilação no qual realizarem com os conteúdos expostos e explicitados.

### **Referências bibliográficas:**

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico - o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Acesso em: 14 fev. 2024.

Cuáles son las VARIACIONES LINGÜÍSTICAS | que es el dialecto, sociolecto, idiolecto, interlecto. Literatin. [s. l.: s. n., 2021]. 1 vídeo (4 min. 35). Disponível em: <https://youtu.be/QESGqJCcu2E?si=a80jPHr5J1Ox0VDS>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KOCK, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 6. ed. São Paulo: Conteto. 2002. p. 9-58. Acesso em: 15 fev. 2024.

MIRANDA, Aline. Variações do espanhol nos países da América Latina. Uma sul americana. 2022. Disponível em: <https://umasulamericana.com/variacoes-do-espanhol/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

¿Sabes lo que es un hispanohablante? Viridiana Torres. [s. l.: s. n., 2021]. 1 vídeo (3 min. 43). Disponível em: [https://youtu.be/Pqsl7HE\\_f1g?si=iVXVbETExWa9Czf4](https://youtu.be/Pqsl7HE_f1g?si=iVXVbETExWa9Czf4). Acesso em: 13 fev. 2024.

### **Anexos:**

#### **Gabarito Quiziz:**

**1 - Español o Castellano, ¿Cuál es la forma correcta para referirse al nombre del idioma?**

- a) Español.
- b) Castellano.
- c) Las dos formas son correctas: castellano y/o español.**

**2 - ¿Cuál es la importancia de aprender la lengua española?**

- a) Porque es importante conocer una lengua extranjera.
- b) Porque es una de las lenguas más habladas en el mundo.
- c)** Su gran importancia son los aspectos socioculturales, el contexto social que vivimos rodeados por países de habla hispánica, además de ser una habilidad de gran ayuda en cuestiones profesionales etc.

**3 - ¿Por qué no podemos considerar ninguna variedad lingüística geográfica como español estándar?**

- a)** Porque la lengua es rica, y se puede considerar que, aún siendo unificada por sus características gramaticales y lexicales, cada región geográfica tiene su particularidad y ninguna de ellas es menos digna de considerarse modelo.
- b) Porque la lengua está interligada/asociada con el concepto de cultura.

**4 - ¿Cuáles son considerados los tipos de variación lingüística?**

- a)** Variación geográfica, social, estilística, y cambio de uso.
- b) Variación geográfica, social, estilística, diatópica.

**5 - ¿Por qué debemos ser conscientes de la existencia de la variación lingüística en la lengua española? ¿Y qué prácticas se pueden evitar por medio de ese conocimiento?**

- a) Evitar el uso de variaciones de otro país que no sea de España.
- b) Para poder reconocer que la variación lingüística de España, más específicamente en Madrid, tiene más prestigio.
- c)** Porque conocer la variación de lingüística nos puede hacer reflexionar sobre cuáles son las influencias en el momento del habla, por lo que se puede evitar prejuicios lingüísticos e intolerancias.
- d)** Además, este fenómeno exige el posicionamiento de su propio ser en la sociedad con relación a otra cultura.

**6 - ¿En cuáles de los continentes se pueden identificar países hispanohablantes?**

- a) Latinoamérica y Europa.
- b) Asia y África.
- c)** Latinoamérica/Centroamérica, Europa y África.

**7 - ¿Se pueden considerar los arcaísmos elemento de la variación diacrónica o cambios lingüísticos?**

- a)** Sí, llevando en consideración que el desuso de palabras/expresiones idiomáticas son sustituidas por otras que se adecuan a la realidad.
- b) No, porque el denominador común entre el arcaísmo y la diacronía no tienen en común los cambios de una palabra con el paso del tiempo.

**8 - ¿Cuál de las opciones abajo se refiere al tipo de variación lingüística estilística?**

- a) Localización geográfica, local, territorial y regional.
- b)** Dominio del contexto/papel social.
- c) Arcaísmos, sustitución de palabras en desuso.
- d) Edad, sexo, clase social, nivel de escolaridad.

### 9 - ¿Cuáles son las características para ser considerado una persona hispanohablante?

- a) Vivir en Latinoamérica/del Sul y tener como lengua materna el español o castellano.  
**b)** Apenas que la lengua materna sea el español/castellano.

### 10 - Elige el sinónimo más adecuado para intelecto.

- a) Lengua extranjera.  
**b)** Interlengua

Vídeos:

Cuáles son las VARIACIONES LINGÜÍSTICAS | que es el dialecto, sociolecto, idiolecto, interlecto. [s. l.: s. n., 2021]. 1 video (4 min. 35). Disponível em: <https://youtu.be/QESGqJCcu2E?si=a80jPHr5J1Ox0VDS>. Acesso em: 12 fev. 2024.

¿Sabes lo que es un hispanohablante? Viridiana Torres. [s. l.: s. n., 2021]. 1 vídeo (3 min. 43). Disponível em: [https://youtu.be/Pqsl7HE\\_f1g?si=iVXVbETExWa9Czf4](https://youtu.be/Pqsl7HE_f1g?si=iVXVbETExWa9Czf4). Acesso em: 13 fev. 2024

### Proposta 3

**Discente(s):** P4 e P33

**Público-alvo/Contexto de ensino/Série:** Colégio Estadual

Alunos de 6º ano A Manhã do CELEM

**Orientadora:** Débora L.S. Xavier

**Tema:** Análise Contrastiva

**Objetivo(s) da atividade:** Entender as características do sistema linguístico da língua espanhola em contraste com a língua portuguesa;  
 Identificar semelhanças e diferenças gramaticais na língua espanhola;  
 Reconhecer as dificuldades de brasileiros ao aprenderem espanhol;  
 Analisar o alfabeto.

**Conteúdos abordados:** Textos, frases nas línguas espanhola, português e catalã, os idiomas que são falados na Espanha, e a variedade de dialetos.

#### Procedimentos Didáticos:

1 - O professor apresentará os materiais nestes idiomas para que os estudantes observem a escrita, a pronúncia, no espanhol, português e catalã.

Os alunos deverão escrever palavras, frases juntos com o professor para que possam similar as diferenças.

Os materiais devem ser nas línguas portuguesa e espanhola, e alguns em catalã.

É importante que o professor traga materiais didáticos como livros, xerox, para que os alunos consigam verificar as diferenças.

2 – Os alunos escrevem e repetem a pronúncia das frases ou palavras nos dois idiomas.

#### Recursos Didáticos:

Computador, lousa, giz, material impresso, fotocópias etc.

**Avaliação:** A avaliação será através de leitura, das palavras, escrita de frases, ou leitura de textos, e sempre apontando a pronúncia e a escrita das palavras nas línguas abordadas.

**Referências bibliográficas:**

Livro: Viure a Catalunya, Aprenem catalã de de L'espanyol / Vivir em Catalunya: Aprendemos catalán desde el español.

Viure a Catalunya, aprenem catalã des de L'espanyol = Vivir en Catalunya, aprendemos catalán desde el español – 2ª edició – (Col·lecció Aprenem Català des de...;7)

Texto sobre català: LENGUA PROPIAS DE ARAGÓN: CATALÁN

Livro: Zils, Elys Regina - Língua espanhola e portuguesa: proximidades e diferenças. / Elys Regina Zils. - Indaial: UNIASSELVI, 2021. 182 p.;iL. - 1. Espanhol. - Brasil. 2. Português. - Brasil. II - Centro Universitário Leonardo da Vinci. CDD 400.

**Anexos:**

Livro e textos em catalã, espanhol, português.

Língua Espanhol e Portuguesa proximidades e diferenças – ALFABETO Letra Nome da letra em esp. Nome da letra em port. A a á b be (be grande) bê c ce cê d de dê e e ê/é F efe éfe G ge gê/guê H hache agá I i J jota jóta K ca cá l ele éle M eme ême N ene êne Ñ eñe - O o ô/ó P pe pê Q qu quê R ere érre S ese ésse T te tê U u u V uve (ve corta/chica) vê W Uvedoble – doble u (uve) dáblío X equis xis Y ygriega ípsilon Z zeta zê FONTE: A autora Ainda que “ch” e “ll” continuam sendo usados, são considerados dígrafos, e não mais letras do alfabeto espanhol desde a reforma ortográfica, realizada pela RAE, em 2010. As letras K, W, Y foram reincorporadas ao alfabeto português com o Acordo

## EXERCICIS D'ORTOGRAFIA DE LA *g, j, tg, tj*

1.- Omple els espais en blanc amb *j* o *g* d'acord amb les normes que has estudiat:

___irafa	mà___ia	___erro	___ornal
___oguina	___unta	___acint	___ugador
mon___a	en___inyer	ra___oli	ori___inal
___espa	pi___ama	pà___ina	ra___ar
___ust	tar___eta	diri___ent	___ove
à___gil	___ira	col·le___i	reli___ió

2. Completa aquestes paraules :

ab___ecte	pro___ector
ad___ectiu	ob___ectiu
sub___ecció	inter___ecció
ob___ecció	sub___ecte

3.- Completa amb *tj* o *tg*

homena___e	trepí___ar	fe___e
me___e	llengua___e	via___ant
mi___ana	poli___a	here___ia
ju___at	forma___e	missa___e
empi___orar	gara___e	ju___ar
relo___er	allo___ament	equipa___e
via___e	salva___e	

## 1. L'amistat

FITXA

1

Nom i cognoms: \_\_\_\_\_

1 Completa aquestes frases fetes:

anar a peu • un pèsol • un dia sense pa

És més vell que \_\_\_\_\_

És eixerit com \_\_\_\_\_

És més llarg que \_\_\_\_\_

2 Completa les paraules amb *ga*, *guc*, *gui*, *go* o *gu*:

crúïlla



—llina



—pard



—neu



—ril·la



can—r

3 Transforma les paraules com a l'exemple:

tortuga → tortugues

botiga → \_\_\_\_\_ roca → \_\_\_\_\_

arruga → \_\_\_\_\_ barca → \_\_\_\_\_

UNITAT 1 ESCRIBRE 3r

5

### Proposta 4

Discente(s): P17 e P19

Público Alvo/Contexto de ensino/Série: Alunos de 1º ano do Ensino Médio

Orientadora: Débora L. S. Xavier.

Tema: Variação e norma linguística no espanhol: Sensibilização e prática de adequação linguística.

#### Objetivo(s) da Atividade:

- Sensibilizar os alunos para a compreensão da variação linguística e das normas da língua espanhola.
- Promover a reflexão sobre a importância da adequação linguística em diferentes contextos comunicativos.

- Desenvolver habilidades de reconhecimento e aplicação de registros linguísticos formais e informais em situações específicas.

**Conteúdo(s) Abordado(s):**

- Variação Linguística,
- Norma Culta e Padrão no Ensino de Línguas,
- Registros Formais e Informais,
- Adequação Linguística em Diferentes Contextos.

**Procedimentos Didáticos:**

1. Introdução ao Tema:

O professor introduzirá o tema da aula, explicando de forma clara e concisa os conceitos de variação linguística e norma culta no espanhol. Serão destacadas as diferenças entre variação linguística, que se refere às diferentes formas de falar uma língua de acordo com fatores como região, idade, contexto social, entre outros, e norma culta, que estabelece os padrões considerados "corretos" de uso da língua.

2. Exemplificação por Vídeos:

Os alunos assistirão a vídeos curtos que exemplificam diferentes variedades linguísticas do espanhol. Os vídeos serão selecionados de forma a mostrar a diversidade de sotaques, expressões e vocabulário em diferentes regiões hispanofalantes. Após cada vídeo, será aberta uma breve discussão para que os alunos possam identificar e refletir sobre as características linguísticas apresentadas.

3. Atividade em Grupos:

Os alunos serão divididos em grupos e receberão uma série de situações comunicativas hipotéticas, como um e-mail formal, uma conversa informal entre amigos, uma apresentação acadêmica, entre outras. Cada grupo discutirá qual seria a forma mais adequada de se comunicar em cada situação, levando em consideração os aspectos de variação linguística e norma culta apresentados nos vídeos.

4. Apresentação das Conclusões:

Após a discussão em grupos, cada equipe apresentará suas conclusões para a turma, justificando as escolhas linguísticas feitas. Serão encorajados debates saudáveis e trocas de ideias entre os grupos, incentivando a compreensão mútua e o respeito à diversidade linguística.

5. Reflexão Final:

O professor conduzirá uma reflexão final, destacando a importância da adaptação linguística para uma comunicação eficaz e respeitosa. Serão ressaltadas as diferentes formas de expressão como um reflexo da riqueza cultural e da diversidade humana, incentivando os alunos a valorizarem e respeitarem as diversas formas de falar espanhol.

**Recursos Didáticos:**

- Computador e projetor para exibição de vídeos.
- Material impresso com as situações comunicativas para os grupos.
- Quadro ou flipchart para registro das conclusões dos grupos.

**Avaliação:**

A avaliação será realizada através da participação dos alunos nas discussões em grupo e na reflexão final, bem como da qualidade das justificativas apresentadas para as escolhas linguísticas feitas.

### **Referências bibliográficas:**

Canal: Español Latino. "Los acentos del español". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EZE4LrT-JD8>. Acesso em: 5 de março de 2024.

Canal: Lingualeo. "Diferencias entre español de España y español de América". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zTGSmhtL34Q>. Acesso em: 5 de março de 2024.

Canal: Es Viral . Variedades Lingüísticas | Significado y ¡Descubre la Riqueza de la Diversidad Lingüística!. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l86JwC\\_\\_PRg](https://www.youtube.com/watch?v=l86JwC__PRg). Acesso em: 5 de março de 2024.

### **Anexos:**

#### Exemplos para a Atividade Prática

##### 1. E-mail Formal:

Asunto: Solicitud de prórroga para entrega de trabajo

Estimado/a Profesor/a,

Espero que este correo le encuentre bien. Me dirijo a usted para solicitarle respetuosamente una prórroga en el plazo de entrega del trabajo correspondiente a la asignatura de Literatura Hispanoamericana, cuya fecha límite está prevista para el día 10 de marzo. Lamentablemente, me he enfrentado a circunstancias inesperadas que han dificultado mi dedicación al trabajo académico en el período previsto.

Agradezco de antemano su comprensión y consideración ante esta solicitud. Quedo a su disposición para brindar cualquier información adicional que pueda requerir.

Saludos cordiales,  
[Su nombre]

##### 2. Conversación Informal entre Amigos:

Amigo 1: ¡Hola, chicos! ¿Ya decidieron adónde vamos en nuestro viaje a España?

Amigo 2: ¡Sí! Estoy pensando que deberíamos visitar Madrid, Barcelona y Sevilla. ¡Sería genial!

Amigo 3: ¡Me encanta la idea! ¿Y qué tal si exploramos algunas ciudades más pequeñas también?

Amigo 1: ¡Buena idea! Podríamos alquilar un coche para movernos con más libertad.

### 3. Presentación Académica:

Buenos días/tardes/noches a todos,

En esta presentación, exploraremos la influencia de la cultura española en la literatura latinoamericana. Analizaremos cómo diversos elementos culturales, como el colonialismo, la religión y las tradiciones, han moldeado las obras de escritores latinoamericanos y han contribuido a la riqueza del panorama literario de la región. A lo largo de nuestra exposición, examinaremos ejemplos específicos de obras literarias que ejemplifican esta influencia, destacando sus características distintivas y su relevancia en el contexto latinoamericano.

Gracias por su atención y quedo a disposición para responder a sus preguntas al final de la presentación.

### 4. Entrevista de Trabajo:

Entrevistador: Buenas tardes, [su nombre]. Por favor, comience por presentarse y hablar un poco sobre su experiencia profesional.

Candidato: Buenas tardes. Mi nombre es [su nombre], y estoy muy interesado/a en la oportunidad de realizar prácticas en su empresa. Poseo experiencia en [mencionar experiencia relevante], y creo que mis habilidades y conocimientos pueden ser de gran valor para su equipo.

Entrevistador: Entiendo. ¿Podría comentarnos un poco acerca de su fluidez en español y cómo la ha aplicado en contextos profesionales?

### 5. Discusión en Foro Online:

¡Hola a todos!

Quiero compartir mi opinión sobre la novela "Cien años de soledad" de Gabriel García Márquez. Esta obra maestra de la literatura hispanoamericana nos sumerge en un mundo mágico y surrealista, mientras seguimos la historia de la familia Buendía a lo largo de varias generaciones.

La profundidad de los personajes y la riqueza de la narrativa hacen de esta novela una lectura imprescindible para aquellos interesados en explorar las complejidades de la condición humana y la historia de América Latina.

¡Recomiendo encarecidamente la lectura de esta obra a todos los amantes de la literatura!

Espero poder contribuir a una discusión enriquecedora sobre esta obra maestra.

¡Saludos a todos!