

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

VÍCTOR RICARDO ROMERO MASGO

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS:
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ponta Grossa

2019

VÍCTOR RICARDO ROMERO MASGO

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS:
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)
NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito Parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração “Linguagem, Identidade e Subjetividade”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Orientadora: Dra. Valeska Gracioso Carlos

Ponta Grossa

2019

M396 Masgo, Víctor Ricardo Romero
Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) na formação docente / Víctor Ricardo Romero Masgo. Ponta Grossa, 2019.
197 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos Carlos.

1. Crenças e atitudes. 2. Formação docente. 3. Ensino de E/LE. 4. Variação linguística em E/LE. 5. Variedades linguísticas em E/LE. I. Carlos, Valeska Gracioso Carlos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 469.1

VICTOR RICARDO ROMERO MASGO

**CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS: A IMPORTÂNCIA DO
CONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA(E/LE) NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 27 de setembro de 2019.



Valeska Gracioso Carlos
Doutora em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Jacqueline Ortelan Maia Botassini
Doutora em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Maringá



Lígia Paula Couto
Doutora em Educação Didática– Universidade Estadual de Ponta Grossa

A Deus, a meus pais e a minha família

Em especial, a minha querida e amada mãe, que sempre me deu muitas alegrias e a força necessária para superar as dificuldades da vida. Sei que ela estará, lá de cima, sempre guiando meus passos.

Para você, Maria Galinda,
meu amor eterno e gratidão infinita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me iluminar e estar muito presente em minha vida, dia a dia, até nos momentos mais difíceis.

A meus pais, Luís Antonio e Maria Galinda, de modo significativamente especial pela memória da minha querida mãe, que demonstrou até o último dia da sua vida terrena seu amor incondicional, me ensinou que todo sacrifício é válido com tal de ver os filhos se superarem e que nada é impossível quando alguém se propõe algo na vida. Lições e experiências da vida que levarei quando tenha a minha família, tal como prometi a ela.

À minha família pelo seu apoio constante, apesar de estarmos distantes. Eu sei que sempre conto com vocês e vocês contam comigo, porque somos uma família.

À minha professora querida Dra. Valeska Gracioso Carlos, pela orientação acadêmica, paciência, fé e, sobre tudo, pela valiosa amizade e o apoio incondicional de sempre. Ganhou meu coração!

Às professoras Dra. Ligia Paula Couto e à professora Dra. Jacqueline Ortelan Maia Botassini, por aceitarem gentilmente ter participado da minha banca. Agradeço pela delicadeza de ambas nas colocações acerca da pesquisa. Suas sugestões foram extremamente importantes para o trabalho!

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, pela oportunidade de poder me aperfeiçoar academicamente.

Aos professores do Mestrado, os professores e funcionários da UEPG, pelo apoio dado para conseguir trilhar o caminho percorrido.

Aos colegas de plantão que estiveram me apoiando e dando forças quando mais precisava.

Aos colegas que colaboraram com trabalho de pesquisa, agradeço de coração a disposição de todos vocês.

A todos que de alguma ou outra forma estiveram comigo durante essa caminhada acadêmica. Também agradeço a paciência por tolerar minha ausência durante essa caminhada.

Deus os abençoe sempre!

Paz e Amor

Muito Obrigado!

MASGO, Víctor R. R. **Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em E/LE na formação docente.** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2019. Dissertação do Mestrado.

RESUMO

O ensino de qualidade do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) é um dos objetivos centrais dos cursos de Licenciatura em Letras nas universidades brasileiras. Nos últimos anos, a preocupação pela manutenção da disciplina de Espanhol no currículo escolar e a ampliação do seu alcance na comunidade têm acrescentado o número de pesquisas acadêmicas no âmbito da sociolinguística. Neste sentido, o presente trabalho investigativo versa sobre a importância do conhecimento dos fenômenos de variação linguística presentes no E/LE, com o intuito de reforçar a valorização do plurilinguismo no ensino e na aprendizagem nessa língua, e de promover um ensino mais próximo a situações reais de comunicação. Neste propósito, esta pesquisa tem como objetivo central apresentar e analisar algumas crenças e atitudes linguísticas de uma seleção de acadêmicos do 1º e 4º ano do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a finalidade de observar a inter-relação das crenças e atitudes linguísticas e abordar seus possíveis impactos na formação docente dos graduandos. A base teórica tem como principais referenciais Labov (2008), Silva-Corvalán (2001), Moreno Fernández (2008), Barcelos (2006), Lambert e Lambert (1981), López Morales (2004), Rojas (2015), Quesada e Chiquito (2014), Couto (2016), entre outros. Para a obtenção dos resultados, foram aplicados questionários que proporcionaram indicadores para observar como está sendo abordada/tratada a temática da variação linguística no processo formativo do docente de E/LE. Logo após as análises, os resultados obtidos indicam a desconstrução de algumas crenças como aquelas vinculadas à hegemonia de alguma(s) variedade(s) de LE, estudadas em outros trabalhos acadêmicos e a aparição de algumas outras novas crenças como a possibilidade de lecionar através das diferentes variedades de E/LE. Detalha-se também uma série de atitudes linguísticas sobre as variedades presentes na língua espanhola, as quais permitem corroborar as crenças manifestadas pelos informantes. Deste modo, conclui-se que estes indicadores que refletem em grande parte os avanços e percalços do processo de formação docente, são de muita utilidade no propósito de realizar sugestões em prol de um ensino de E/LE que integre a cultura na sua concepção de língua, e que permita que o docente reflita a cada dia sobre sua práxis didática e pedagógica. Por fim, espera-se que através dos apontamentos, as análises realizadas e as conclusões dadas, haja uma contribuição em favor de um ensino de E/LE que valorize o conhecimento de variação linguística e das variedades da língua estrangeira espanhola.

Palavras-chave: Crenças e atitudes; Formação docente; Ensino de E/LE; Variação linguística em E/LE; Variedades linguísticas em E/LE.

MASGO, Víctor R. R. **Creencias y actitudes lingüísticas: la importancia del conocimiento sobre variación lingüística del español como Lengua Extranjera (E/LE) en el proceso de formación docente.** Universidad Estatal de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2019. Tesis de Maestría.

RESUMEN

La calidad de la enseñanza del español como Lengua Extranjera (E/LE) es posiblemente uno de los objetivos centrales de los cursos de Licenciatura en Letras en las universidades brasileñas. En los últimos años, la preocupación por el mantenimiento de la disciplina de español en los currículos escolares y la ampliación de su alcance hacia la comunidad, han incrementado el número de investigaciones académicas dentro del área de la sociolingüística. En este sentido, el presente trabajo investigativo versa sobre la importancia del conocimiento de los fenómenos de variación lingüística presentes en E/LE, con el ánimo de reforzar la valorización del plurilingüismo en la enseñanza y en el aprendizaje de esa lengua extranjera, con la finalidad de promover una enseñanza mucho más cercana a situaciones reales de comunicación. Con este propósito, esta investigación tiene como principal objetivo presentar y analizar algunas creencias y actitudes lingüísticas de una selección de académicos de los 1º y 4º años del curso de Letras Portugués/Español de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), con el fin de observar cómo se da la interrelación entre creencias y actitudes, para así abordar sus posibles impactos en la formación docentes de los graduandos. La base teórica tiene como principales referentes teóricos a Labov (2008); Silva-Corvalán (2001); Moreno Fernández (2008); Barcelos (2006); Lambert e Lambert (1981); López Morales (2004); Rojas (2015); Quesada e Chiquito (2014); Couto (2016), entre otros. Para la obtención de resultados, fueron aplicados cuestionarios que fueron los que proporcionaron los indicadores para poder observar cómo viene siendo abordada/tratada la temática de variación lingüística en el proceso formativo del docente de E/LE. Luego de los análisis realizados, los resultados obtenidos indican, por ejemplo, el desmontaje de algunas creencias vinculadas a la hegemonía de alguna(s) variedad(es) de LE, ya estudiadas en anteriores trabajos académicos; así como la aparición de nuevas creencias que versan sobre la posibilidad de enseñar E/LE a través de sus variedades. Se detalla también una serie de actitudes lingüísticas sobre las variedades presentes en la lengua española, que permiten corroborar muchas de las creencias manifestadas por los informantes participantes de la investigación. De este modo, se concluye que los indicadores reflejan una buena parte de los avances y dificultades que se dan en los procesos de formación de los docentes, lo que confirma su utilidad en el propósito de realizar sugerencias importantes a favor de una enseñanza de E/LE que integre lengua y cultura en su concepción de lengua y que permita que los docentes puedan reflexionar día a día sobre su práctica didáctica y pedagógica. Por fin, se espera que, a través de los señalamientos, los análisis y las conclusiones dadas, se contribuya a favor de una enseñanza de E/LE que valore el conocimiento de variación lingüística y de las variedades lingüísticas en la lengua extranjera estudiada.

Palabras-clave: Creencias y actitudes; Formación docente; Enseñanza de E/LE; Variación lingüística en E/LE; Variedades lingüísticas en E/LE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação entre crença e atitude segundo López Morales	63
Quadro 1 – Questões do Anexo A agrupadas conforme as categorias de análise.....	127
Gráfico 1 - Razões pelas quais os informantes optaram pela língua espanhola.....	124
Gráfico 2 - Participação dos informantes do 4º ano em eventos	126
Gráfico 3 - Crenças sobre a utilização de variedades linguísticas na disciplina de língua espanhola e no curso de Licenciatura	129
Gráfico 4 - Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa	133
Gráfico 5 - Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola	137
Gráfico 6 - Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola	139
Gráfico 7 - Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola	142
Gráfico 8 - Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola.....	146
Gráfico 9 - Crenças sobre a existência de uma ou mais variedades de difícil compreensão.....	149
Gráfico 10 - Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula	151
Gráfico 11 - Crenças e atitudes sobre a possibilidade de uniformizar a língua espanhola com a eleição de uma variedade	157
Gráfico 12 - Crenças sobre a importância de conhecer as variedades da língua espanhola	159
Gráfico 13 - Crenças sobre a ‘tolerância do erro’ em língua espanhola	160
Gráfico 14 - Crenças sobre a importância do conhecimento da variação linguística para a profissão	163
Gráfico 15 - Atitudes positivas sobre as variedades de língua espanhola	165
Gráfico 16 - Atitudes negativas sobre as variedades de língua espanhola	166
Gráfico 17 - Variedades da língua espanhola desconhecidas pelos informantes.....	167
Quadro 2 – Crenças dos informantes sobre a Língua Espanhola	170

Quadro 3 – Crenças dos informantes sobre a variação linguística em E/LE.....	172
Quadro 4 – Crenças e atitudes sobre a aprendizagem de E/LE	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de informantes	118
---------------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
APEEPR	Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Paraná
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CLEC	Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade
DCE-PR	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DEEL	Departamento de Letras Vernáculas
DELIN	Departamento de Línguas Estrangeiras
DOE	Decreto Oficial Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPLEE	Encontro Nacional dos Professores de Língua Espanhola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LIAS	Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientação Curriculares Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCLA	Universidade de Califórnia em Los Angeles
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A SOCIOLINGUÍSTICA	20
1.1 Estudos Modernos de Sociolinguística	20
1.1.1 O surgimento da sociolinguística	20
1.1.2 A variação linguística no âmbito da sociolinguística	22
1.1.3 Os fatores linguísticos na variação da língua	26
1.1.4 Os fatores extralinguísticos na variação da língua	32
1.2 Prestígio e Desprestígio na Língua	39
1.3 Crenças e Atitudes no Âmbito da Sociolinguística	45
1.3.1 Crenças	46
1.3.2 Atitudes	54
1.3.3 Estudos sobre crenças e atitudes (Estado da Arte)	66
2. O ESPANHOL E SUAS VARIEDADES	72
2.1 A Língua Espanhola: sobre a Origem e a Expansão	72
2.2 As Variedades Linguísticas na Língua Espanhola	84
3. ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)	95
3.1 O Curso de Licenciatura em Espanhol	95
3.2 O Ensino de Variação Linguística e a Formação do Docente de E/LE	97
4. METODOLOGIA	112
4.1 Natureza da Pesquisa	112
4.2 Contexto Situacional	115
4.3 Eleição dos Informantes	116
4.4 Coleta de Dados	119
4.5 Categorias de Análise	120
4.6 Ética	121
5. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	122
5.1 Perfil Acadêmico dos Informantes	123
5.2 Anexo A do Questionário	127
5.2.1 Crenças sobre a utilização das variedades da língua espanhola no curso e na universidade	128
5.2.2 Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa	132

5.2.3 Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola	136
5.2.4 Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola	139
5.2.5 Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola	142
5.2.6 Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola	145
5.2.7 Crenças sobre a existência de uma ou mais variedades de difícil compreensão	149
5.2.8 Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula	150
5.3 Anexo B do Questionário.....	155
5.3.1 Crenças sobre a contribuição do curso em respeito ao conhecimento sobre variedades linguísticas	155
5.3.2 Crenças e atitudes sobre a possibilidade de uniformizar a língua espanhola com a eleição de uma variedade	156
5.3.3 Crenças sobre a importância de conhecer as variedades da língua espanhola	158
5.3.4 Crenças sobre a ‘tolerância do erro’ em língua espanhola	160
5.3.5 Crenças sobre a importância do conhecimento da variação linguística para a profissão	162
5.3.6 Atitudes linguísticas sobre as variedades da língua espanhola	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	184
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
ANEXO B – QUESTIONARIO (Q1)	194
ANEXO C – QUESTIONARIO (Q2)	195

INTRODUÇÃO

“A Linguística não é uma ciência previsível, e eu prefiro deixar o futuro acontecer em seu devido tempo. O que irá determinar o futuro serão os resultados dos estudos em variação linguística, se eles provarem ser uma rota positiva e cumulativa para responder nossas questões fundamentais sobre a natureza da linguagem e das pessoas que a utilizam”.

William Labov, 2007

Devido às exigências do mundo globalizado e o avanço dos estudos no campo da Sociolinguística, a necessidade de aprofundar os estudos no campo das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), tem aumentado nas últimas décadas. Como estudante estrangeiro, tive a oportunidade de realizar estudos no Brasil no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, e nesse percurso, participei no projeto do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) na área de Letras Espanhol, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo estagiário nas escolas públicas da cidade e realizando meus primeiros artigos de pesquisa que norteavam o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), atendendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM/2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais Complementários para Ensino Médio (PCN+/2007) e as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE-PR/2008), que orientam o trabalho docente, desde uma perspectiva crítica e em concordância com a realidade do aluno brasileiro. Esta experiência foi de grande utilidade, porque tive a oportunidade de conhecer parte da problemática do ensino da língua espanhola nas escolas públicas estaduais.

Assim, ao finalizar o curso de Licenciatura e, juntamente às experiências que tive durante minha participação no projeto do PIBID, surgiu um maior interesse em aprofundar meus estudos no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, com o propósito de colaborar nos esforços pela melhora e aperfeiçoamento do docente de E/LE, em prol de uma educação de qualidade, uma necessidade que aos dias de hoje, resulta importante para o desenvolvimento de uma cidadania global.

Segundos dados da última publicação do Instituto Cervantes “Informe 2018 - El español: una lengua viva”, aproximadamente 480 milhões de pessoas no mundo têm a língua espanhola como língua materna, e os usuários potenciais dessa língua

(nativos e pessoas que a utilizam como LEM) atinge quase o número de 600 milhões de pessoas. Estima-se também que são quase 22 milhões de pessoas que vêm estudando E/LE em 107 países, o que comprova que existe uma demanda pelo aprendizado e domínio da língua espanhola. Por outro lado, a língua espanhola é o terceiro idioma mais utilizado nas redes sociais e na internet, sendo os mais utilizados o chinês e inglês.

O interesse pela língua espanhola resulta mais intenso nos países anglófonos, como o Reino Unido e os Estados Unidos, sendo este último, o país que apresenta um maior número de alunos matriculados nos cursos de espanhol nas universidades em comparação a outras línguas, bem como vem sendo ensinado e estudado em todos os níveis de ensino estadunidenses. Em 2018, segundo dados do Informe do Instituto Cervantes, o Brasil ocupou o segundo lugar como o país com mais estudantes de E/LE, com um número aproximado de 6.120.000 de pessoas.

O estudo da língua espanhola como uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) encontra-se, porém, plenamente justificada conforme as últimas cifras apresentadas, e vem acontecendo nos mais diversos países. Neste sentido, a intenção de realizar estudos sobre o processo formativo do docente de E/LE, está direcionada especificamente à importância do conhecimento de aspectos relevantes do ensino de variação linguística nesse processo formativo, e que, por ser a língua espanhola a estudada, cobra importância por ser uma língua falada em vários países do mundo, sendo ainda muitos deles próximos e fronteiriços com o Brasil.

Uma publicação realizada por Zolin-Vez (2013), fruto das reflexões do seu trabalho de pesquisa intitulado “Crenças sobre o espanhol na escola pública: ‘Bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades”, problematiza o ensino de língua espanhola no Brasil e analisa a questão da variação linguística nos livros didáticos de E/LE. Uma das conclusões mais relevantes deste autor, afirma que nos materiais didáticos ainda se considera “a variação linguística apenas como um fenômeno marginal, e não como constitutivo da realidade linguística” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 56). Tal afirmação resulta muito preocupante, mesmo porque deveria ser abordada a variação de uma forma amplamente valorizada e não marginalizada. No mesmo sentido, Arnoux *apud* Lagares (2013; p. 193) menciona que “o ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região”, isto é, deveria servir para valorizar as variedades dos países hispano-falantes vizinhos do Brasil e de outras regiões no continente ou em outros continentes em que se fala a língua espanhola.

Apesar destas constatações, os esforços por valorizar a língua espanhola, como a suas variedades, de parte das autoridades educativas, tem sido no Brasil muitas vezes problemática e dificultosa.

Ao abordar a questão do ensino de Espanhol nas escolas públicas no Estado do Paraná, por exemplo, depara-se com uma trajetória marcada por avanços refletidos através da paulatina inserção da disciplina nos currículos escolares e, retrocessos como consequência das mudanças das políticas linguísticas nos últimos anos e que ainda estão vigentes. Segundo Maciel (2011) pelas fontes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, em 2011, eram “25 (vinte e cinco) escolas públicas que ofertavam o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Ensino Médio” (MACIEL, 2011, p. 78). Em 2013, o governo nacional, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, implantou políticas educacionais que promoviam melhoras na qualidade de ensino, sendo que na natureza deste acordo “não havia preponderância de uma língua estrangeira sobre outra, o que havia era o reconhecimento da importância delas na sua relação com as diversas disciplinas na construção da organização curricular” (CARBONAR, 2017, p. 8).

Apesar dos contínuos esforços pela consolidação do Espanhol na grade curricular, a realidade foi diferente e os avanços na direção contrária. Conforme os dados fornecidos por Lara (2017, p. 3), a disciplina de Espanhol era ofertada na grade em 16 (dezesesseis) escolas públicas em 2016: 13 escolas de Ensino Fundamental e Médio, 1 escola de Ensino Médio, 1 escola de Ensino Fundamental e 1 escola de Ensino Fundamental e Médio (EJA). Deste modo, fica evidente a queda considerável da oferta da disciplina de Espanhol nas escolas públicas em Ponta Grossa. Concomitantemente a estas cifras negativas, o cenário ficaria ainda mais complicado com a revogação da Lei 11.161 em 2017, conhecida como ‘Lei do Espanhol’, e a sanção da Lei 13.415 (antes, Medida Provisória 746/2016) no mesmo ano, durante o governo de Michel Temer, instaurando uma ‘nova política’ para o ensino de línguas estrangeiras, a qual é regida por uma visão monolíngue de ensino, e que conforme às palavras de Carbonar (2017): “fere os princípios básicos de uma democracia, tendo em vista que a imposição de uma língua estrangeira (inglês) no currículo, termina por desrespeitar o direito ao plurilinguismo nas escolas brasileiras”. (CARBONAR, 2017, p. 10).

Apesar dessas dificuldades descritas, existem muitos docentes de E/LE organizados através das Associações Estaduais em todo Brasil, que buscam novamente a reinserção do E/LE como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Atualmente no Paraná, docentes e estudantes universitários, juntamente com os esforços da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Paraná (APEEPR), vem promovendo a defesa do ensino e a valorização da disciplina de E/LE nas escolas públicas. Também, as universidades brasileiras que ofertam a língua espanhola nos cursos de Licenciatura, vem lutando contra o panorama adverso, mantendo o propósito de estimular seus docentes a continuar zelando pela qualidade da formação dos licenciados, a fim de que eles não se descompromissem com a sua profissão, ademais de continuar aprimorando o processo formativo dos acadêmicos e dos novos estudantes que optem a futuro, pelo curso de Licenciatura e Português/Espanhol.

Ao abordar o processo formativo que ocorre no curso de Licenciatura, o futuro docente de uma LEM, neste caso do Espanhol, constrói a sua identidade como profissional, ano a ano na universidade, e incluso até depois dela. Neste sentido, segundo Camargos (2003), afirma que “existem vários fatores que, associados, estão em jogo no processo de construção da identidade do professor” (CAMARGOS, 2003, p.49). Dentre esses fatores encontram-se as crenças e atitudes linguísticas, que antes e durante o curso, foram se (re)estruturando para fazer parte da consciência linguística dos docentes. Neste sentido, analisar tanto as crenças como as atitudes linguísticas que os docentes têm, nos pode levar a compreender quais as normas e valores de natureza sociolinguística que podem ser compartilhados.

De acordo com Moreno Fernández (2008) o campo da sociolinguística é “uma área de estudos de carácter linguístico que se preocupa em abordar a repercussão que os fatos sociais, de índole heterogênea, possam ter sobre as línguas”¹ (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 15). Estas crenças e atitudes docentes que repercutem sobre as línguas nos revelaria também muitos aspectos sobre as concepções de língua e linguagem dos docentes em formação, a forma como aborda o ensino da língua estrangeira, o tratamento das variedades e/ou

1 La sociolingüística – es un área de estudios de carácter lingüístico que se preocupa en abordar la repercusión de los hechos sociales, de naturaleza heterogénea, que puedan tener sobre las lenguas. (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 15).

conhecimentos sobre variação linguística, entre outros aspectos que estão vinculados e incidem na práxis docente.

Em relação à produção de pesquisas no Brasil, no âmbito do estudo das crenças e atitudes docentes e o ensino-aprendizagem de E/LE, pode-se afirmar que ainda existe um número relativamente escasso de trabalhos investigativos desta natureza no ensino superior. Vale dizer que algumas investigações de pesquisadores brasileiros como Bugel (1998), García Murga (2007), Bugel e Scutti Santos (2010), Schmetz (2013), Braga (2013) e Carraro (2016) são abordados e descritos, ainda que sucintamente, no *corpus* do presente trabalho num capítulo denominado Estado da Arte. Estes trabalhos investigativos, de forma específica, tinham como foco central e comum, a análise de crenças e atitudes de docentes e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

Deste modo, em observância à problemática descrita e à relevância do estudo de crenças e atitudes no campo do ensino de LEMs, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa relacionada com o ensino da língua espanhola como LEM, por ser a qualidade do seu ensino uma preocupação dos cursos de Licenciatura que estão presentes em diversas instituições de ensino superior no Brasil (e no mundo) e que demandam o desenvolvimento de investigações que permitam aperfeiçoar a formação docente, de forma tal que os novos licenciados saibam lidar num contexto plurilinguístico do ensino de uma língua estrangeira como o Espanhol (que é uma língua falada em 21 países). O objetivo central da pesquisa visa analisar e refletir as crenças e atitudes dos alunos de 1º e 4º do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol em respeito à pluralidade linguística presente na língua espanhola, com o intuito de valorizar o conhecimento da variação linguística dessa LEM no processo formativo docente. Para este fim, a pesquisa conta com a participação dos alunos e alunas do 1º e 4º ano da Licenciatura em Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Assim sendo, os objetivos secundários deste trabalho são:

- i) Constatar as crenças e atitudes linguísticas sobre a variação e as variedades linguísticas presentes na língua espanhola.
- ii) Refletir sobre a importância do conhecimento dos fenômenos de variação linguística presente na língua espanhola, no combate do preconceito linguístico e na prevalência hegemônica de alguma variedade linguística.

- iii) Contribuir com a prática pedagógica no ensino de E/LE no âmbito do ensino de variação linguística.

A base teórica aborda em seu *corpus* as temáticas seguintes: a variação linguística no âmbito da sociolinguística, as crenças e atitudes linguísticas, prestígio e desprestígio linguístico, a língua espanhola e a questão do ensino de E/LE e a disciplina de variação linguística. Dentre os principais teóricos que fundamentam a pesquisa, encontram-se Labov (2008); Moreno Fernández (1990,2008); Silva-Corvalán (2001); Barcelos (2004,2006); Lambert e Lambert (1981); Mollica (2007); Calvet (2002); Quesada e Chiquito (2014), Rojas (2015); Camargos (2000); Ramírez (1996); Alvar (1990,2004); Frosi (2010); Gómez Molina (1998); Fanjul (2004); Dutra (2017); Zolin-Vesz (2013), Couto (2016), entre outros.

Para compreender as diversas temáticas e conceitos abordados, fez-se necessário organizar a dissertação em cinco capítulos. Assim, o primeiro capítulo trata sobre os estudos modernos sociolinguísticos, com a finalidade de situar e delimitar o presente trabalho, mesmo que também são abordadas algumas outras áreas do conhecimento como a Psicologia Social. Ainda no capítulo, apresentam-se estudos sobre a variação linguística (interna e externa) e trata os conceitos centrais da pesquisa, as crenças e atitudes, para relacioná-las com os objetivos de estudo.

Dentre os principais conceitos tem-se a Barcelos (2006), quem define crenças como as “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p.18); e Lambert e Lambert (1981), que observam que a formação das atitudes ocorre quando seus componentes (crenças, pensamentos, emoções, reações do indivíduo) “estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude”. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 100). A relevância do estudo das crenças e atitudes no âmbito sociolinguístico, segundo Labov (2008), radica que “existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008, p. 176). Assim, essas informações são relevantes para a presente investigação, na busca de uma compreensão real dos fenômenos sociolinguísticos em estudo e para conseguir chamar a atenção dos olhares dos docentes de E/LE.

Logo após a literatura apresentada no primeiro capítulo, explana-se no segundo capítulo, de forma breve, sobre a língua espanhola e sua diversidade linguística, destacando aqui a classificação proposta por Lipski (2004) para especificar as variedades de língua espanhola com as quais pretende-se realizar o trabalho de investigação, mesmo que ainda existem diversos critérios subjetivos de muitos autores que impedem definir de forma objetiva, uma delimitação consensual das variedades existentes em espanhol na atualidade.

Já no terceiro capítulo, fala-se sobre o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aspectos relacionados à situação do ensino de variação linguística no curso (na ementa), atrelando a estes temas a questão do processo de formação docente, visto que nesse percurso é importante observar que existem fatores associados (indicadores afetivos e cognitivos) que perpassam todo o processo formativo, o que pode influenciar sua práxis de uma forma positiva ou negativa, e que, por conseguinte, devem ser levados em consideração.

O quarto capítulo, refere-se à metodologia utilizada, a definição do tipo de pesquisa, o contexto de realização da pesquisa, a escolha e perfil dos informantes e a explicação dos instrumentos de coleta de dados empregados.

O quinto capítulo, dividido em duas partes (uma para cada Anexo), trata das análises das crenças e atitudes linguísticas.

Por fim, são aprestadas as considerações finais e limitações desta pesquisa.

1. A SOCIOLINGÜÍSTICA

1.1 Estudos Modernos da Sociolinguística

1.1.1 O surgimento da sociolinguística

A sociolinguística surge como uma possibilidade do estudo da língua. Até meados do século XX as correntes estruturalistas de Saussure e as gerativistas de Chomsky não tinham desenvolvido uma abordagem que considerasse o uso de uma língua como parte dos estudos da área da Linguística Aplicada. Deste modo, a sociolinguística tornou-se uma subárea da linguística que focará no estudo da língua em uso (falada) e a relação, produto da interação que ocorre com o entorno social que a utiliza, seja com uma comunidade em específico ou em grandes massas sociais.

Segundo Moreno Fernández (1990), “a sociolinguística refere-se aos estudos de caráter linguístico que se preocupam em abordar a repercussão que os fatos sociais, de índole heterogênea, possam ter sobre as línguas”.² (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 15). Esta outra perspectiva de análise é o que chama a atenção dos estudiosos dos fenômenos linguísticos, devido a que esta corrente busca analisar fatos linguísticos de uma forma diversificada, considerando nessa análise a complexidade das sociedades em que se apresentam esses fatos, de forma dinâmica e ao longo do tempo. De acordo com Naro (2007), “em qualquer estado real da língua, costumam coexistir formas de diversos estágios de evolução a pesar do fato que em longo prazo, a mudança quase sempre acaba afetando todas as estruturas” (NARO, 2007, p. 43). O autor menciona ainda que, esses processos ocorrem não de uma forma abrupta ou imediata, mas de maneira gradual e em várias dimensões, fundamentando assim, a natureza dinâmica que todas as línguas possuem. É por esta e muitas razões que, para Mollica (2007, p. 15), “a sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais e comunidade maiores”, porque, caso contrário, a autora menciona que se estaria aceitando que os grupos sociais apresentariam comportamentos

² La sociolingüística en sentido estricto, son los estudios que, con vocación decididamente lingüística, se preocupan por la repercusión que hechos sociales de índole heterogénea puedan tener sobre las lenguas. (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p.15)

linguísticos idênticos, o que posicionaria a sociolinguística como um campo de estudo irrelevante.

Os estudos sociolinguísticos surgiram como um modelo alternativo aos estudos linguísticos desenvolvidos por Saussure, que identificou a língua como uma “instituição social”, mas sem aprofundar a conceitualização do “social” na língua. Para Calvet (2002), é claro que “as línguas não existem sem as pessoas que a falam” (CALVET, 2002, p. 12) e, por conseguinte, continuar sustentando que a língua era si mesma e por si mesma no sistema linguístico formal, era inviável, mesmo que na visão de Antoine Meillet (1965), “a língua é, ao mesmo tempo, um fato social e um sistema que tudo contém” (MEILLET *apud* CALVET, 2002, p. 16), sendo que deveria ser alvo de implicações metodológicas como eixo central da teoria linguística. Conforme Camacho (2013), no intuito de aprofundar os estudos do novo modelo teórico, em maio de 1964 reuniram-se 25 pesquisadores na Universidade de Califórnia em Los Angeles (UCLA), para organizar uma conferência e abrir debate sobre uma diversidade de temas ligados à relação entre linguagem e sociedade. Neste encontro participaram aqueles que se tornariam lideranças na área, como William Bright, William Labov, Dell Hymes, John Gumpertz, John Fisher e outros (CAMACHO, 2013, p. 34-35). Segundo o autor, foram os textos de Bright, *Proceedings* (1966) e *As dimensões da sociolinguística* (1974), duas publicações relevantes pelo seu valor histórico, pois registra os resultados daquele encontro de pesquisadores, que marcou a emergência de um modo alternativo de fazer ciência, diferentemente das propostas de Chomsky que na época se erigiam como “paradigma dominante”.

No decorrer da década de 1960, diversos enfoques que, de modo crescente surgiam, abordavam o interesse pelo estudo da linguagem em uso no contexto social, fato que motivou a aparição de uma diversidade de objetos de estudo (subáreas) dentro da área da sociolinguística. Mollica (2007) elenca alguns temas de investigação como “o contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, o multilinguismo e mudança linguística” (MOLLICA, 2007, p. 10).

Dentre essas novas áreas de investigação, encontra-se a chamada “Sociolinguística Variacionista”, cuja origem está ligada ao nome de William Labov, e que, através da sua proposta teórica, buscava propor “o exame da língua no contexto social como solução de problemas próprios da teoria da linguagem” (CAMACHO, 2013, p. 36), isto é, a relação entre língua e sociedade cuja

complexidade exigia um maior estudo e devida explanação metodológica. Deste modo, Labov assumiu o desafio de teorizar sobre a análise da língua em situações reais de comunicação, pondo em xeque o “caos linguístico”, que era uma denominação dada pelas correntes estruturalistas e gerativistas para fazer referência a fenômenos linguísticos “de pouca relevância” (como a mudança e a heterogeneidade linguística) nos atos de fala e assim, “justificar a sua abstração como objetivo de estudo no âmbito da linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2012, p. 146). William Labov, a diferença dos seus antecessores teóricos, tinha-se proposto abordar como objeto de estudo “a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística caracterizada por padrões estruturais e estilísticos” (CALVET, 2002, p. 32), e, neste sentido, a partir do modelo variacionista, comprovou-se que a dinamicidade linguística é inerente e motivada, visto que “a variação linguística é estruturada de acordo com as propriedades sistêmicas das línguas e se implementa porque é contextualizada com regularidade” (MOLLICA, 2007, p. 12). A perspectiva laboviana demonstrou que abstrair a língua de seu uso real, era além de absurdo, insustentável.

Na visão de Calvet (2002), as discussões iniciadas por pesquisadores sociolinguísticos, motivaram a publicação “em revistas ou coletâneas de artigos referindo-se explicitamente à sociolinguística, que adquire mais e mais importância e vem deslocar posições consideradas definitivas” (CALVET, 2002, p. 33), dando lugar ao surgimento de novas correntes de estudo, as quais terminaram por ocasionar a redefinição de teorias, metodologias e conceitos que, no âmbito dos estudos linguísticos, eram aparentemente intocáveis.

1.1.2 A variação linguística no âmbito da sociolinguística

A área que estuda os fenômenos da variação linguística no âmbito da sociolinguística é chamada de “Sociolinguística Variacionista”. Esta surgiu graças à liderança e aos trabalhos investigativos de William Labov, quem postulou referenciais teóricos que analisavam os fenômenos linguísticos presentes na língua em seu uso real e na interação entre os falantes. Cezario e Votre (2012) a descrevem a seguir:

A abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidades e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia-a-dia. Procura demonstrar como uma variante se

implementa na língua ou desaparece. Possui uma metodologia bem delimitada que fornece ao pesquisador ferramentas para estabelecer variáveis para coleta e codificação dos dados bem como instrumentos computacionais para definir e analisar o fenômeno variável que se quer estudar. (CEZARIO; VOTRE, 2012, p. 141-142)

Esta nova abordagem de estudo e observação da língua em situações reais em uso, levou a Labov ser reconhecido como o pai da Sociolinguística Moderna ao considerar pela primeira vez a análise das relações existentes entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais. Labov demonstrou que era inviável abordar a língua e sociedade em vertentes diferentes, devido a que ambas coexistem porque “as relações entre língua e sociedade existem, em vários níveis e em diversas maneiras”³ (RAMÍREZ, 1996, p. 37). Ramírez, apresenta seus critérios para entender a natureza dessas relações:

Primero, la lengua es un instrumento de comunicación entre las personas de una comunidad de habla. Por otra parte, la lengua refleja la estructura social en cuanto a las diferencias lingüísticas entre los grupos sociales. Las personas de unas regiones geográficas se distinguen de los hablantes de otras zonas por medio de su pronunciación, vocabulario o gramática. Los factores personales como edad, sexo, etnia o procedencia también influyen en el comportamiento lingüístico del individuo. Además, la lengua varía en cuanto a las formas que se emplean en los distintos estilos de habla, tipos de textos, actos comunicativos y contextos sociolingüísticos.⁴ (RAMÍREZ, 1996, p. 37)

Deste modo, a visão de conceber a língua como um sistema social que está em constante mudança e onde o indivíduo partilha uma série de experiências com outros, ao longo do tempo, determina características linguísticas específicas dos grupos ou comunidades, o que motiva a que cada falante construa a sua própria identidade linguística, constituindo assim uma diversidade linguística global. Porém, pode-se afirmar que a língua possui certo grau de poder de representação (identidade) que lhe faz distinguir-se entre as diversas comunidades de fala, mesmo porque, de acordo com Korg (1977 *apud* Rajagopalan, 2008, p. 30) “as línguas não

³ Las relaciones entre lengua y sociedad, existen en varios niveles y se manifiestan de diversas maneras. (RAMÍREZ, 1996, p. 37)

⁴ Primeiro, a língua é um instrumento de comunicação entre pessoas de uma comunidade de fala. Por outro lado, a língua reflete a estrutura social enquanto às diferenças linguísticas que existem entre grupos sociais. As pessoas de umas regiões geográficas se distinguem dos falantes de outras, por intermédio da sua pronúncia, vocabulário e gramática. Os fatores pessoais como idade, sexo, etnia ou origem também influenciam no comportamento linguístico do indivíduo. Além disso, a língua varia de acordo as formas de utilização nos distintos estilos de fala, tipos de textos, atos comunicativos e contextos sociolingüísticos. (*tradução nossa*)

podem, sob pena de deixar de ser línguas, escapar às suas funções representacionais e expressivas”.

No mundo existem inumeráveis comunidades de fala, e, por conseguinte, diversas variedades⁵ de língua cujos indivíduos podem estar integrando diversos grupos sociais que se sentem representados pela língua, tanto cultural como identitariamente, isto porque seus falantes “compartilham, pelo menos uma língua, e adicionalmente compartilham também um conjunto de normas e valores de natureza sociolinguística”⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 23). A variedade de uma língua que um indivíduo ou grupo social usa, deve ser considerada na visão de Chagas (2008) como uma variedade particular da sua comunidade de fala, mesmo que são estes usuários que determinam o modo de como utilizá-la. Esta espécie de heterogeneidade de ordem linguística presente nas comunidades linguísticas, de algum modo organizada, guarda relação com as características próprias que possui a língua, sendo possível que também “cada variedade pode ser diferente, em algum ou em todos os níveis, de outras variedades da mesma língua” (CHAGAS, 2008, p. 71). Segundo a autora, justifica-se pelo fato de ser a língua:

Altamente estruturada e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional por meio de regras diversas, todas igualmente, lógicas e com coerência funcional. É um sistema que proporciona aos falantes todos os elementos necessários para a sua plena interação sociocultural. (CHAGAS, 2008, p. 70)

Neste sentido, pode-se afirmar que a língua é um sistema que proporciona aos falantes os elementos necessários para sua plena interação, mas também é necessário levar em consideração outros aspectos de índole sociolinguístico, que possuem as comunidades que a falam. Se pensarmos por exemplo, no português brasileiro, pode-se afirmar que apesar de todos falarem a língua denominada ‘oficial’, em cada espaço geográfico existirá uma variedade particular da língua. Nos Campos Gerais do Paraná, região onde se encontra a cidade de Ponta Grossa, é possível constatar essa mesma realidade, talvez de forma mais notória, porque possui uma herança linguística muito diversa devido ao processo de imigração

⁵ Adota-se o termo “variedade” de Fischman (1995) para designar um membro do repertório verbal de uma comunidade, isto é, uma modalidade dentre os diferentes falares. (BISINOTO; L. S. J; 2007; p.30)

⁶ Varios conjuntos de hablantes que comparten efectivamente, al menos una lengua, además también comparten un conjunto de normas y valores de naturaliza sociolingüística. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 23)

européia, das mais diversas etnias e/ou nacionalidades: alemães, ucranianos, poloneses, holandeses, etc., e que de algum modo desenvolveram uma forma particular de falar a língua oficial no Brasil, ou seja, uma variedade. No caso da língua espanhola ou do castelhano, também é perceptível a existência das variedades linguísticas, não unicamente ao comparar a fala de um país hispanofalante com outro, senão também no interior de cada nação é possível encontrar uma gama de variedades, assim como uma história, possivelmente longa que contar sobre as origens de cada uma dessas variedades. Moreno Fernández (2008) menciona que para entender o que acontece nas comunidades de fala espanhola, por exemplo, deve-se perceber “que se compartilha” nestas comunidades:

Se puede pensar en el conjunto de todos los hablantes de una lengua histórica (comunidad idiomática) o en los hablantes de una lengua en un momento y en un territorio determinado (comunidad lingüística). Los individuos que han utilizado, utilizan y utilizarán una lengua, como el español, en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas, forman una comunidad idiomática; los hablantes de lengua española en este momento forman una comunidad lingüística.⁷ (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 23)

Considerando o exposto pelo autor anterior, comprova-se que as línguas, tanto pela sua natureza intrínseca, como produto do condicionamento de diferentes fatores extralinguísticos, podem apresentar variedades geográficas, sociais e individuais, mas essas diferenciações, segundo Chagas (2008) não terminam por prejudicar a unidade da língua ou a consciência daqueles que a utilizam como instrumento de comunicação (CHAGAS; p. 70). Os falantes que pertencem a uma comunidade de fala são aqueles que terminam por compartilhar “certas regras de uso, os critérios para a interpretação desse uso, determinadas atitudes e até a mesma valoração das formas linguísticas”⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 23). Neste sentido, é possível comprovar que se um hispanofalante vai para outro país hispânico, este evitará algum modo certas formas linguísticas que são incomuns no país de destino, o que levará a assumir certos critérios que caracterizam a

⁷ Pode-se pensar num conjunto de todos os falantes de uma língua histórica (comunidade idiomática) ou nos falantes de uma língua em um momento e em um território determinados (comunidade linguística). Os indivíduos que têm utilizado e utilizam e utilizarão uma língua, como no caso da língua espanhola, em quaisquer das suas variedades geográficas, sociais e estilísticas, formam uma comunidade idiomática; e os falantes do espanhol, neste momento, formam uma comunidade linguística. (*tradução nossa*)

⁸ Los individuos de una comunidad comparten ciertas reglas de uso, los criterios para la interpretación de ese uso, determinadas actitudes y hasta la misma valorización de las formas lingüísticas.

comunidade de fala do interlocutor, sem que seja isso um empecilho no momento da interação sociolinguística.

Cabe mencionar que, ao analisar as variações que se apresentam na língua, nem tudo é variação. Apesar da estrutura da língua ser maleável, existem muitos elementos fonéticos, gramaticais e léxicos que não variam, independente da variedade da língua. Assim, de acordo com Cezario e Votre (2012), a variação configura-se unicamente como um conjunto de elementos diferentes de outro conjunto de outro grupo, de outra localidade e de outro contexto, e que, além disso, são passíveis de comprovação e/ou demonstração dos fatores intralinguísticos (ou linguísticos) e extralinguísticos pelo linguista especialista. (CEZARIO; VOTRE, 2012, p. 146).

Visto assim, ao analisar os fenômenos de variação que ocorrem na língua, é indispensável entender quais os fatores que nos permitam detectar o conjunto de variações que se apresentam na língua objeto de estudo. A visão sociolinguística de Labov abriu campo para a atenção, o estudo e a análise desses fatores, com a finalidade de explorar as motivações das variações e mudanças que acontecem nas comunidades linguísticas, dando passo a um leque de possibilidades de estudo científico.

1.1.3 Os fatores linguísticos na variação da língua

A questão das variáveis internas das línguas tem relação com os elementos linguísticos que todo falante dispõe e utiliza para se expressar. Segundo Mollica (2007), a partir de um esquema geral, uma classificação da natureza dos fatores atuantes na variação no âmbito interno da língua, configura-se como se segue: fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, semânticos, discursivos e lexicais. Para a autora, todos estes fatores “dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua” (MOLLICA, 2007, p. 11). Para Moreno Fernández (2008), é possível verificar os fatores internos na língua espanhola; isto seria possível através do entendimento das variações que acontecem nela.

A variação fonético-fonológica, talvez seja o caso mais fácil de ser exemplificado. Alguns casos citados por Moreno Fernández (2008, p. 21-26), encontram-se nas realizações [s, h, Ø] do fonema /s/ implosivo (“casas”, “casah”;

“aviones”, “avioneh”); as variantes [r, l] dos fonemas /r/ e /l/ do fonema /r/ na posição final de sílaba (“multa”, “murta”) ou do fonema /r/ implosivo na posição final de palavra (“comer”, “comel”); as variantes [d] y [θ] do fonema /d/ na posição final da palavra (“verdad”, “verdaz”) ou /d/ elidida quando aparece na posição intervocálica (laØo “lado”, dividíØo “dividido”, cuñáØo “cuñada”); a intensidade de “ch” mais ou menos tensa; e do fonema /n/ na posição final, como alveolar ou como velarizada. Também se encontram variações na distinção de “s” e “z” pelo emprego do seseo e o ceceo (por exemplo, em [s] apato e [θ] apato), entre outros.

Já no caso da variação morfológica, refere-se mais estritamente aos fenômenos que ocorrem no plano morfológico: gramaticalmente (nos morfemas gramaticais) e sintaticamente (nos morfemas com significado léxico). Alguns exemplos, citados por Moreno Fernández (2008, p. 28-30), estão: no uso dos morfemas “-ra” ou “-se” para o imperfeito do subjuntivo (“si quisiera, lo podría hacer” / “si quisiese, lo podría hacer”); no uso de “-mos” ou “-nos” e de “-ste” ou “-stes” como terminações verbais (exemplos: “para que fuéramos a buscarlo” / “para que fuéranos a buscarlo”; “no quisiste avisarme” / “no quisestes avisarme”); nas variações por causa do leísmo (uso do “le”, como em: “le anduvieron buscando todo el día”), o laísmo (uso de “la”, como em: “no la has dado las gracias”) e o loísmo (uso de “lo”, como em: “lo dio una buena noticia a su hermano”); na presença ou ausência do determinante no sintagma nominal (“he bebido cerveza”, “he bebido una cerveza”); no emprego da forma enclítica de “-se” (tirar, tirarse) ou no uso de “que” (“me enteré de que María llamó”, “me enteré Ø que María llamó”) ou do “de que” (“yo digo que esto es cierto”, “yo digo de que esto es cierto”), entre outros.

Entre as investigações sobre variação fonético-fonológica mais destacadas na área sociolinguística encontram-se os estudos da língua inglesa realizados por William Labov na década de 1960, no qual determinou algumas características de certos elementos linguísticos que possibilitam a realização de uma adequada análise das variações linguísticas no âmbito fono-morfo-sintáticos, sendo estas características: a frequência de uso, a integração das unidades fonológicas em sistemas estruturados/fechados (gênero, número, sistema verbal) e o nível de distribuição estratificada social e estilisticamente, isto é, a correlação que pode existir entre algumas variantes linguísticas e os fatores sociais (LABOV, 1966, p. 32-33).

As investigações sobre variação fonético-fonológica são muito densas, mesmo que a língua espanhola é falada oficialmente não unicamente na Espanha, senão também em América Latina e no Guiné Equatorial na África. Amado Alonso (1976) menciona que “desde a idade média, o sistema consonântico espanhol tem sofrido muitas variações que levaram a conformar um sistema moderno a finais do século XVI”⁹ (Alonso, 1976, p. 266). Entre os estudos mais destacados, segundo Lipski (2009), encontram-se, por exemplo, as pesquisas iniciais de Ureña (1921) e Rona (1964) que contribuíram na compreensão e estudo da variação fonética da língua espanhola falada nos países latino-americanos, tratando temas como, por exemplo, “a importância do voseo na América Latina, a utilização do vos como pronome pessoal no lugar de *tú* e outras correlações entre variáveis morfológicas e fonológicas”¹⁰ (LIPSKI, 2009, p. 27). De igual modo, cabe mencionar os estudos linguísticos de Amado Alonso (1976), quem realizou pesquisas em dialetologia e geografia fonética da Espanha e América Latina, em três aspectos fundamentais: “a pronúncia de “-rr” e da “-tr”, a alteração na pronúncia da “-ll” e a alternância da “-r” e “-l” ao final de uma determinada sílaba. Estes e outros estudos, foram de grande utilidade para posteriores pesquisas em dialetologia e das variedades da língua espanhola no âmbito fono-morfo-sintático.

Em relação à variação lexical, segundo Moreno Fernández (2008), se busca explicar “a utilização alternante de umas formas léxicas (normalmente substantivos, verbos ou adjetivos) em determinadas condições linguísticas ou extralinguísticas”¹¹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 32). Significa que, neste âmbito, analisam-se as variações que compõem a língua, observando a atuação de fatores morfológicos na realização de uma variedade lexical. No caso da língua espanhola, existe uma quantidade significativa de palavras que apresentam variação como *palomitas*, *canchita*, *cabritas*, *poporopo*, *pochoclo*, *gallitos* e *pipoca*, que representam o que no idioma inglês chama-se de *pop corn*. Moreno Fernández (2008), afirma que todo falante “tem a possibilidade de recorrer a elementos linguísticos distintos para expressar coisas distintas, tanto como a possibilidade de utilizar elementos

⁹ Desde la edad media, el sistema consonántico español ha sufrido muchas variaciones que llevaron a conformar un sistema moderno a fines del siglo XVI. (ALONSO, 1976, p. 266)

¹⁰ La importancia del voseo en América Latina, el uso del vos como pronombre personal en lugar de tú y otras correlaciones entre variables morfológicas y fonológicas. (LIPSKI, 2009, p. 27)

¹¹ Explica el uso alternante de unas formas léxicas (normalmente sustantivos, verbos y adjetivos) en determinadas condiciones lingüísticas o extralingüísticas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 32)

linguísticos diferentes para dizer as mesmas coisas”¹² (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 21). Seguindo o critério do autor, a utilização ou não de um elemento em lugar do outro, pode evidenciar uma alteração possível, como também pode que não seja assim como quando se está expressando a mesma coisa. Neste sentido, Moreno Fernández (2008) menciona que a possibilidade do indivíduo em

recorrer a distintos elementos linguísticos ou diferentes, sem necessariamente evidenciar alguma alteração semântica relevante, denota uma variação linguística pelo valor semântico que possuem¹³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 21).

Henríquez Ureña (1921), pesquisador no campo da formação dialetológica da língua espanhola, menciona que “muitas das aquisições lexicais proveem dos substratos indígenas que, terminaram por enriquecer com novos elementos a língua castelhana de maneira significativa, mediante a formação das variedades linguísticas do espanhol de América”¹⁴ (LIPSKI, 2009, p. 27). Por outro lado, vale salientar também a contribuição de elementos lexicais aportados pela Diáspora Africana na língua espanhola. Nos estudos africanistas de Mina Aragón (2006) afirma-se que são muitos os termos e vocábulos africanos que têm sobrevivido em forma de hispanismos, como, por exemplo, na arte culinária. Neste sentido, o autor afirma que a causa destes acontecimentos, deve-se:

Celebrar el aporte afro al castellano, que lo han convertido en una lengua mestiza que tomó expresiones amerindias (tabaco, maíz, batata, sabana, hamaca, jaiba, canoa...) y africanas (mondongo, manguala, catanga, salar, tanga, tunda, chiripa, tula, bitute, bamba, cumbia, banana, chimba, guineo...), para enriquecer su polifonía y su poder de significación. (MINA ARAGÓN, 2006, p. 72)¹⁵

¹² Todo hablante tiene la posibilidad de recurrir a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas como la posibilidad de utilizar elementos lingüísticos diferentes para decir las mismas cosas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 21)

¹³ El sujeto puede recurrir a distintos elementos lingüísticos o diferentes, sin necesariamente evidenciar alguna alteración semántica relevante, denota una variación lingüística por el valor semántico que poseen. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 21).

¹⁴ Muchas de las adquisiciones lexicales procedentes de los sustratos indígenas constituyen la aportación fundamental para la formación de dialectos y variedades lingüísticas del español de América. (LIPSKI, 2009, p. 27)

¹⁵ Deve-se comemorar o aporte afro no castelhano, porque a transformaram numa língua mestiça que pegou expressões ameríndias (tabaco, maíz, batata, sabana, hamaca, jaiba, canoa...) e africanas (mondongo, manguala, catanga, salar, tanga, tunda, chiripa, tula, bitufe, bamba, cumbia, banana, chimba, guineo,..), para enriquecer a polifonia e o poder de significação dessa língua. (ARAGÓN, 2006, p. 72)

Neste sentido, uma inúmera série de termos lexicais que foram introduzidos de outras culturas na língua espanhola, integram boa parte do vocabulário que hoje em dia é utilizado nos países hispano-falantes. Lipski (2009, p. 33), afirma inclusive que existiram palavras patrimoniais do espanhol que têm passado por um processo de modificação semântica e que muitas vezes chamam erroneamente de ‘regionalismos’, quando contrariamente essas palavras possuem uma distribuição muito mais ampla. Por essa razão, o estudo da variação lexical na língua espanhola é bastante extensa e complexa, devido também às contribuições dos estudos de ordem geolinguístico, que de acordo com Lipski (2009), permanece em constante atualização através dos estudos lexicais:

Pese al gran número de estudios léxicos regionales, que incluyen isoglosas que detallan la distribución de determinadas palabras, las variables léxicas rara vez han figurado en la clasificación dialectal panamericana [...] El grueso habitual de los estudios léxicos “regionales” está formado por unidades extrahispánicas, tales como indigenismos, africanismos o anglicismos, elementos jergales o coloquiales de origen incierto, topónimos y sus derivados, y palabras locales para referirse, por ejemplo, a partidos políticos o a acontecimientos militares, nombres de marcas, etc. (LIPSKI, 2005, p. 32-33)¹⁶

Como já dito pelo autor, estas diferentes formas lexicais, estão muito presentes na língua espanhola, sendo que ao longo do tempo foi fazendo parte do corpo lexical devido ao uso dessas formas no linguajar das comunidades linguísticas. Discutir sobre as razões pelas quais uma forma lexical pode ser mais utilizada que a outra pelos falantes, leva a observar alguns aspectos sobre o fenômeno da variação discursiva e a participação específica de fatores extralinguísticos, estes últimos que serão abordados mais adiante.

Os estudos sobre a variação pragmática-discursiva surgiram quando o enfoque sobre a língua começou a ter como eixo principal, uma perspectiva sociointeracionista e funcional. De acordo a Victoria Wilson (2009) este novo enfoque buscava observar “as condições de uso da língua em situações em que se põe em evidencia a chamada competência comunicativa ou pragmática, considerando as relações entre forma e função, entre os fatores gramaticais e

¹⁶ Apesar do grande número de estudos lexicais regionais, que incluem isoglossas que detalham a distribuição de determinadas palavras, as variáveis lexicais tem figurado raramente na classificação dialetal pan-americana [...] A maior parte dos estudos lexicais “regionais” estão formados por unidades extra hispânicas, tais como indigenismos, africanismos ou anglicismos, jargões ou frases coloquiais de origem incerta, topônimos e derivados, e palavras locais para fazer referência a, por exemplo, partidos políticos ou acontecimentos militares, nomes de marcas, etc. (*tradução nossa*)

sociais” (WILSON, 2009, p. 88). Para Lopez Morales (1990) o âmbito do estudo das variações pragmáticas-discursivas pode ser muito sofisticado devido a que no discurso “as relações linguísticas entre forma e função parecem ser mais polivalentes e instáveis”¹⁷ (LÓPEZ MORALES, 1990, p. 83). Nesse sentido, Tavares (2003) afirma que quando se fala do contexto de um discurso, por exemplo, pode existir “inúmeros aspectos, tanto internos ao discurso, como relativos à situação social em que este se realiza” (TAVARES, 2003, p. 59). Deste modo, a inter-relação entre função e forma nos processos de construção discursiva, encontram-se associados, ou até imbricados, os aspectos sociais. Para Moreno Fernández (2008), a correlação de fatores sociais que podem incidir nos casos da variação discursiva-pragmática, torna o estudo deste tipo de variação muito mais complexo do que outros fenômenos de variação presentes noutros níveis linguísticos, devido à complexidade dos condicionamentos da variação. Este autor explica o porquê dessa dificuldade:

La dificultad de demostrar la equivalencia entre frases, expresiones o recursos discursivos es extrema, dado que en ellos vienen a coincidir todos los obstáculos para otros niveles lingüísticos de menor complejidad. Además el manejo de unidades con significados gramaticales y léxicos se añade ahora todo lo relacionado con el significado en su dimensión pragmática.¹⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 35)

Embora o autor mencione algumas das razões de serem os estudos de variação discursiva mais sofisticados, ainda cabe a possibilidade segundo ele, de propor objetos de estudo neste âmbito, como por exemplo: a observação de algumas particularidades presentes nas formas de tratamento nos atos de fala em língua espanhola. Moreno Fernández (2008) cita neste âmbito, casos possíveis de estudo como a alternância de uso dos pronominais no discurso quando o referente é o mesmo (utilização de “tú-usted-vos”); a utilização dos marcadores do discurso, ou seja, as unidades que não exercem uma função a nível oracional, mas tem relevância no discurso, as quais estão organizadas em categorias: *pero, oye, mira, asimismo, encima, ahora, así pues*, entre outros; e outros marcadores que pertencem à mesma categoria, porém são utilizadas por questões estilísticas, como:

¹⁷ En los discursos, las relaciones lingüísticas entre forma y función parecen ser más polivalentes e inestables. (LÓPEZ MORALES, 1990, p. 82).

¹⁸ A dificuldade de demonstrar a equivalência entre frases, expressões ou recursos discursivos resulta ser extrema, visto que neles vêm coincidir os mesmos obstáculos para outros níveis linguísticos de menor complexidade. Além disso, o manejo de unidades com significados gramaticais e lexicais, adiciona-se também aquilo vinculado com o significado na dimensão pragmática. (*tradução nossa*)

por un lado/por una parte; de todas formas/de todos modos/de todas maneras; entre outros. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 35-36). Estes casos ilustram diversos fenômenos variáveis da linguagem, que não ocorrem isoladamente, seja na dimensão interna ou externa da língua, e que demonstram que a variação discursiva pode associar-se tanto a valores sociais como estilísticos de cada comunidade de fala. Significa que existirá um número de combinação de variações que descrevam diversos ‘eventos de fala’ em cada comunidade linguística, e que muitas vezes sejam esses eventos de fala, o que termine por refletir a identidade linguística de cada indivíduo que integra determinada comunidade linguística.

1.1.4 Os fatores extralinguísticos na variação da língua

Ao falar dos fatores extralinguísticos, aborda-se “as diferenças linguísticas que se produz entre os grupos sociais de uma mesma língua, tanto por fatores humanos ou pela estrutura social a qual pertencem” ¹⁹ (RAMÍREZ, 1996, p. 37). Os fatores atuantes externos à variação de uma língua são variáveis de caráter social que exercem, em algum grau, influência nos atos de fala, e que de algum modo terminam se misturando com outros fatores inerentes ao indivíduo, o entorno social e/ou no contexto em que se realiza o ato de fala. De acordo com Mollica:

No conjunto de variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). Os do primeiro tipo referem-se a traços próprios aos falantes, enquanto os demais a características circunstanciais que ora envolvem o falante, ora o evento de fala. (MOLLICA, 2007, p. 11)

Pelo dito por Mollica (2007), existem fatores extralinguísticos de caráter individual ou pessoal, e outros, de caráter estritamente social (a posição socioeconômica do indivíduo ou o contexto social em que este realiza o ato de fala). Assim, por exemplo, a maneira de falar de determinada pessoa, é condicionada pelos fatores extralinguísticos, os quais são refletidos através dos traços próprios de cada falante ou pela posição social na comunidade linguística a qual pertence. Por isso, Mollica (2007), afirma que toda variação linguística “é estruturada de acordo

¹⁹ Los factores extralingüísticos abarcan las diferencias lingüísticas que se producen entre los grupos sociales de una misma lengua, tanto por factores humanos o por la estructura social a la cual pertenecen. (RAMÍREZ, 1996, p. 37)

com as propriedades sistêmicas das línguas e se implementa porque é contextualizada com regularidade, sendo que ela pode ocorrer nos eixos diatópico e diastrático” (MOLLICA, 2007, p. 12). Por exemplo, no âmbito da língua espanhola e suas variedades, ‘*el acento*’ (o sotaque) é um traço muito característico e popularmente conhecido em quase todas as comunidades hispano-falantes, que representa simbolicamente o modo e a origem de alguém que fala alguma das variedades presentes na língua espanhola, tal como explica Lipski:

El acento es lo que identifica con nitidez a un hispanohablante [...] es una combinación de rasgos fonéticos segmentales y suprasegmentales. Las diferencias de vocabulario hasta pueden ocupar un segundo lugar, aunque sólo sea porque una pronunciación diferente se detecta de inmediato, mientras que puede darse el caso de que las unidades del vocabulario afloren sólo después de una considerable extensión del discurso.²⁰ (LIPSKI, 2009, p. 22)

Nessa visão, as variedades linguísticas possuem a característica de representar ao sujeito e, ao mesmo tempo, a utilização de alguma das variedades lhe dá uma identidade e marca a sua inclusão num determinado grupo social. Tal como menciona Ramírez (1996) “as pessoas que pertencem a regiões geográficas se distinguem de outros falantes de outras regiões, pela pronúncia, vocabulário ou gramática”²¹ (RAMÍREZ, 1996, p. 37). Aliás, é possível conceber também que, dentro de uma mesma família linguística, exista variação devido ao contato/interação com outros espaços ou subcomunidades linguísticas como a universidade, o trabalho, a escola, os bairros, etc.

Outra das variáveis extralinguísticas, talvez mais próximas às estruturas sociais das comunidades de fala, é a chamada variação social ou diastrática; nela estudam-se de forma aprofundada os fatores sociais (pessoais ou grupais) que, em maior ou menor grau, incidem no comportamento linguístico dos indivíduos: a faixa etária, o sexo, o estrato sociocultural (nível de escolaridade e a classe social), a raça/etnia, viés migratório, entre outros fatores que o sistema linguístico permita. (LÓPEZ MORALES, 1993; RAMÍREZ, 1996). Neste sentido, na visão de López

²⁰ O sotaque identifica com clareza a um hispano-falante [...] ele é uma combinação de traços fonéticos segmentais e supra-segmentais. As diferenças de vocabulário podem ocupar até um segundo lugar, ainda que seja porque uma certa forma de pronúncia diferente fosse detectada imediatamente; aliás, pode dar-se o caso de que as unidades do vocabulário unicamente apareçam uma vez que seja ouvida a extensão de algum tipo de discurso. (*tradução nossa*)

²¹ Las personas que pertenecen a regiones geográficas se distinguen de otros hablantes de otras regiones, por su forma de pronunciar, por su vocabulario o su gramática. (RAMÍREZ, 1996, p. 37)

Morales (1993) o saber linguístico que pode possuir uma comunidade terá uma relação direta com o nível de contato que esta tem com outras:

A medida que las sociedades se hacen más complejas, los individuos que las integran tienen la oportunidad de desempeñar en ellas una mayor cantidad de papeles diferentes, y ello puede dar pie a que se diversifique la variación lectal [...] La variación depende en buena medida del carácter conformista o individualista que prime en la comunidad. ²² (LÓPEZ MORALES, 2013, p. 127)

Nas sociedades em que é nítida a separação da população em classes econômicas, para Cezario e Votre (2012), resulta evidente constatar a relação língua e classe social, em um dos trabalhos pioneiros efetuados por William Labov (1966) o qual foi realizado em três lojas de departamento de New York em que descobriu que “a preservação da /r/ vibrante ocorria com maior frequência na loja da classe alta e média do que na loja da classe mais baixa” (CEZARIO; VOTRE, 2012, p. 148). A pesquisa do Labov terminou por revelar que a pronúncia do /r/ pós-vocálico era considerada de prestígio e, por conseguinte, a ausência de /r/ caracterizava uma variante mais estigmatizada.

Labov, como precursor e difusor da Teoria da Variação Linguística, elaborou um modelo de estratificação social para sua pesquisa *The Social Stratification of English in New York City*; e determinou “uma escala linear de classificação social baseada em um índice socioeconômico de 10 pontos que combinava três elementos: nível de escolaridade, a ocupação e o nível de renda” ²³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 53). A intenção era classificar aos indivíduos em uma escala em função de determinados atributos, para logo buscar dar explicação aos fenômenos de variação social da língua.

No tocante à variável idade, pode-se afirmar, segundo Moreno Fernández (2008), que dita variável é “um dos fatores sociais que com maior força ou clareza,

²² Cada vez que as sociedades se tornam mais complexas, os indivíduos que as integram têm a oportunidade de desenvolver nelas uma quantidade maior de papéis diferentes, e isso pode motivar à diversificação da variação linguística. A variação dependerá do caráter conformista ou individualista que possua a comunidade. (*tradução nossa*)

²³ Fue William Labov quien determinó una escala lineal de clasificación social basada en un índice socioeconómico de 10 puntos que combinaban tres elementos: nivel de escolaridad, la ocupación laboral y el nivel de ingresos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 53)

pode ser possível determinar os usos linguísticos de uma comunidade de fala”²⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 47). Segundo o autor

Puede afirmarse que la edad condiciona la variación lingüística con más intensidad que otros factores [...] la edad es un factor constante en relación a otras variables, dado que su realidad no se ve alterada por factores socioeconómicos [...] Conforme el tiempo transcurre, la edad va determinando y modificando los caracteres y los hábitos sociales de los individuos, incluido los comunicativos y los netamente lingüísticos.²⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 47)

Os estudos pioneiros de estratificação social, realizados por Labov, revelaram também que junto ao fator socioeconômico, o fator idade incide fundamentalmente na variação sociolinguística. Segundo López Morales (1993), parte dos resultados determinaram que “o estudo da variação do /r/ pós-vocálico e pré-consonântico (como em “*dark*”, “*guard*”, “*York*”) apresentam o fenômeno da elisão em maiores de 40 e variação retroflexa em jovens de 18 a 39 anos”²⁶ (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 114). Em consequência, pode-se afirmar que uma estratificação por idades revela as preferências por gerações no âmbito da variação e não necessariamente por causa da condição socioeconômica.

A variável sexo-gênero²⁷ tornou-se um fator de estudo da sociolinguística com Edward Sapir (1929) quando “observou uma conduta linguística de homens e mulheres em referência a suas diferenças lectais”²⁸ (LÓPEZ MORALES, 2008, p. 119). Segundo Moreno Fernández (2008, p. 42), os estudos sociolinguísticos sobre esta variável como a observação da conduta comunicativa e as diferenças de falas entre homens e mulheres, foram uma preocupação e ao mesmo tempo, um interesse dos sociolinguistas. Estudos pioneiros relacionados com esta variável, segundo Trudgil (1972 *apud* LÓPEZ MORALES, 1993; p.125) apontam que tanto homens como mulheres, com frequência “se sentem obrigados a optar por formas

²⁴ La variable edad es uno de los factores sociales que con más fuerza o claridad, es posible determinar los usos lingüísticos de una comunidad lingüística. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 47).

²⁵ Pode-se afirmar que a idade condiciona a variação linguística com mais intensidade do que outros fatores [...] a idade é um fator constante em relação a outras variáveis, isto porque sua realidade não é alterada por fatores socioeconômicos [...] Conforme o tempo transcorre, a idade vai determinando e modificando os caracteres e hábitos sociais dos indivíduos, incluso os comunicativos e os propriamente linguísticos. (*tradução nossa*)

²⁶ El estudio de la variación /r/ post vocálico y pre consonántico (como en “*dark*”, “*guard*”, “*York*”) presentan el fenómeno de la elisión en mayores de 40 años y variación retrofleja en jóvenes de 18 a 39 años. (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 114).

²⁷ O autor optou por este termo para o desenvolvimento conceitual desta variável.

²⁸ Sapir observó una conducta lingüística de hombres y mujeres en referencia a sus diferencias lectales a través de esta variable. (LÓPEZ MORALES, 2008, p. 119).

de nível sociocultural superior; para atrair o prestígio numa comunidade de fala”²⁹. Através dos estudos socioculturais de gênero, realizados por Chambers e Trudgill (1980), manifestaram que as mulheres “tinham uma tendência a seguir modelos de prestígio para ocupar um lugar destacado na sociedade e marcar seu *status* mediante uma conduta específica”³⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 44). Segundo Gómez Molina (1998) a respeito das mulheres, estudos apontaram que elas têm a característica de “aproximar sua fala às formas normativas da língua mais do que os homens e, que são mais conscientes da valorização social dos fenômenos da língua ao utilizar as variedades mais prestigiosas da sua comunidade”³¹ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 44).

Posteriormente, Chambers (1995), afirmava que “as diferenças de fala entre homens e mulheres poderiam ser originadas a causa das diferentes funções socioculturais que desenvolvem cada um deles dentro da comunidade”³² (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 44). Significa que a necessidade de manter, por exemplo, o *status social* em uma comunidade, faz com que a correlação sexo-gênero e a variação linguística, na visão de Paiva (2007), “tem de necessariamente fazer referência não só ao prestígio atribuído pela comunidade às variantes linguísticas, senão também à forma de organização social de uma comunidade de fala” (PAIVA, 2007, p. 35).

As investigações sociolinguísticas realizadas nos centros urbanos (com destaque nos trabalhos realizados por William Labov), têm contribuído na descrição de inúmeros fatos relacionados à variável sexo como variável social, sobre tudo na formulação de um “modelo sociolinguístico do sexo para estudar os fenômenos de variação e as atitudes linguísticas”³³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 43). Por outro lado, novas abordagens que propõem outro viés de análise para a variável sexo-gênero, têm sugerido, por exemplo, a redefinição dos papéis masculino e

²⁹ Frecuentemente hombres y mujeres se sienten obligados a optar por formas de nivel sociocultural superior, para atraer el prestigio en la comunidad de habla. (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 125).

³⁰ Las mujeres tenían la tendencia de seguir modelos de prestigio para ocupar un lugar destacado en la sociedad y marcar su *status* mediante su conducta. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 44).

³¹ Las mujeres aproximaban su forma de hablar a las formas normativas de la lengua, más que los hombres y también son ellas más conscientes de la valoración social que se da a los fenómenos de la lengua cuando utilizan las variantes más prestigiosas de su comunidad. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 44).

³² Las diferencias en el habla de hombres y mujeres, son resultado de la asignación de funciones socioculturales diferentes que cada uno tiene dentro de su comunidad. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 44).

³³ La concepción de un modelo sociolingüístico de sexo, para estudiar los fenómenos de variación y las actitudes lingüísticas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 43).

feminino na sociedade atual, quando se trata de abordar por exemplo, “a aparição de marcas linguísticas ou rasgos fônicos, que possam ser reconhecidos como característicos dos homossexuais”³⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 46). Neste sentido e sem pretender desmerecer os estudos realizados neste âmbito, Moreno Fernández (2008), considera importante fazer algumas reflexões, quando se trata de abordar a variável em questão:

La sociolingüística ha convertido (*la variable sexo o género*) en objeto de atención permanente, aunque en su seno se hayan hecho muchas afirmaciones infundadas, como las que enfrentan el habla de los hombres y mujeres calificando la de éstas como conservadora, insegura, insensible, solidaria o expresiva, y la de aquellos como independiente, competitiva y jerárquica. Afortunadamente, las investigaciones han ido marginando poco a poco lo impresionista, lo subjetivo, para dejar su lugar a hechos probados y demostraciones solventes.³⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 41)

Esta visão do autor sobre a sociolinguística contemporânea, mostra quão subjetivo pode ser analisar a variável sexo-gênero, o que faz sentido considerando que existem na atualidade perspectivas sociolinguísticas atreladas a estudos de identidade de gênero. Para Leap (2001 *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 46), estas novas perspectivas visariam “superar a percepção dicotômica homem/mulher, dando maturidade nos conhecimentos sobre língua, gênero e sexualidade, abrindo novos campos no âmbito da sociolinguística”³⁶. Por esta razão, o tratamento cauteloso desta variável é justificado por causa das particularidades e transformações das sociedades globais atuais.

A profissão ou ocupação, também é outra das variáveis extralinguísticas que está mais ligada ao conceito de *status* que se justifica segundo Votre (2007), na “preservação de formas ou expressões prestigiadas pela escala socioeconômica, as quais são ensinadas, aprendidas e internalizadas através do processo educacional”. (VOTRE, 2007, p. 51). Na visão de Moreno Fernández (2008) a ocupação “é um fator capaz de indicar pertencimento dos indivíduos a umas e outras classes sociais,

³⁴ La aparición de marcas lingüísticas o rasgos fónicos, que puedan ser reconocidos como características de los homosexuales. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 46).

³⁵ A sociolinguística tem feito da variável sexo - ou gênero, um objeto de atenção permanente, apesar de que se tem falado muitas afirmações infundadas, como as que confrontam a fala dos homens e mulheres, qualificando estas últimas como conservadora, insegura, insensível, solidaria ou expressiva, e a fala daqueles, como independente, competitiva e hierárquica. Com fortuna, as pesquisas têm marginalizado, pouco a pouco o impressionista, o subjetivo, e se interessar mais por fatos provados e demonstrações com sustentação. (*tradução nossa*)

³⁶ Buscan superar la percepción dicotómica hombre/mujer, dando madurez a los conocimientos sobre lengua, género y sexualidad, abriendo nuevos campos en el área sociolingüística. (LEAP *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 46)

mesmo que as atividades que realiza numa comunidade tenham relação direta com o lugar que ocupa na hierarquia social” ³⁷ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 66). Cabe mencionar que, esta variável que nos diz sobre o nível sociocultural do sujeito na comunidade, vincula-se também a outros aspectos como nível de escolaridade, educação e poder, entre outros conexos.

Algo muito importante em observar nas variantes linguísticas, em sentido geral e de acordo com Lessa (2013), é que elas compõem e terminam estruturando a identidade de um falante, isto devido a que “a língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais” (LESSA, 2013, p. 18). A variável estilística ou socioléxica torna evidente este atravessamento de identidades do sujeito, pois denota certa adequação do discurso em diversos contextos de atos de fala. O estudo do uso da linguagem em relação aos contextos sociais, para Macedo (2007) tem como objetivo “descobrir quais são as normas linguísticas de uma comunidade, reveladas pelas variações estilísticas que forem observadas desde um ambiente mais informal até o mais formal” (MACEDO, 2007, p. 59). Aliás, a realização de um estudo aprofundado desta variável teria certo grau de complexidade. Sobre alguns aspectos da variável em questão, Moreno Fernández (2008) nos menciona que:

Las dificultades que supone recoger y analizar la variación léxica son muchas. En el momento de descubrir qué variables sociales o estilísticas explican el uso de ciertas variables léxicas, hallamos dificultad, por un lado, de entresacar datos válidos y suficientes del discurso hablado y, por otro, de demostrar que ciertas variantes léxicas son realmente variantes de una misma variable. ³⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 41)

Na visão de Moreno Fernández (2008), para descobrir o tipo de léxico que pode caracterizar determinados grupos sociais, resulta justificado a utilização de ferramentas metodológicas para seu desenvolvimento em uma investigação. O mesmo autor menciona que, para este tipo de pesquisas, sugere a utilização de entrevistas, questionários e a possibilidade da realização de um estudo de corte

³⁷ El trabajo es un factor capaz de indicar pertenencia en las personas, entre unas y otras clases sociales, mismo que las actividades que realizan en una comunidad, guarda relación directa con el lugar que ocupa en la jerarquía social. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 66).

³⁸ As dificuldades que supõe coletar e analisar a variação léxica são muitas. No momento de descobrir quais variáveis sociais ou estilísticas podem explicar a utilização de certas variáveis lexicais, encontra-se dificuldades, seja de coletar dados verídicos e suficientes do discurso e, por outro lado, de demonstrar que certas variantes lexicais são realmente variantes da mesma variável. (*tradução nossa*)

etnográfico (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 83-84). Visto assim, pode-se afirmar que analisar as razões específicas das variações léxicas em comunidades de fala, motiva a utilização de procedimentos metodológicos diversos no âmbito sociolinguístico.

Dentre todas as maneiras de investigar a variação de uma língua, cabe inferir que cada sujeito ou comunidade linguística tem uma fala que o caracteriza, e ao mesmo tempo, para Moreno Fernández (2008), tem também “a necessidade de eleger entre o uso de uma variedade ou de outra, de acordo às circunstancias, o entorno, a própria atitude, entre outros fatores, com a intenção de satisfazer necessidades imediatas” ³⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 235). A questão da eleição de uma língua, ou de uma ou várias variedades pelos sujeitos ou comunidades linguísticas, está muito vinculada a aspectos estilísticos que influem em suas decisões de eleição, mas também tem uma relação muito próxima com decisões de caráter sociológico e psicosociológico, como o nível de prestígio que possuem as línguas.

Assim, uma vez abordados os fatores internos e externos da língua e sua importância nos estudos sociolinguísticos atuais, será tratado à continuação, um aspecto do fenômeno linguístico que impacta na decisão da eleição de uma língua ou variedade; trata-se da definição de prestígio linguístico e a importância que possui no âmbito sociolinguístico, a qual é abordada, no seguinte item, de forma mais ampla.

1.2 Prestígio e Desprestígio na Língua

Sem necessidade de realizar uma vasta análise, pode-se afirmar que o prestígio e o desprestígio, funcionam como as faces de uma mesma moeda. Ao falar sobre prestígio, é mais que provável relacionar esse termo com questões vinculadas a *status*. Moreno Fernández (2008) menciona que o *status* é “um valor que se deriva de diversos papéis sociais devidamente determinados” ⁴⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 149). No mundo social em que convivemos é evidente constatar as complexas relações de poder que historicamente tem-se estabelecido, e que nos

³⁹ Los individuos tienen también la necesidad de elegir entre el uso de una variedad o de otra, de acuerdo a las circunstancias, al entorno, a la propia actitud, entre otros factores, con la intención de satisfacer necesidades inmediatas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 235)

⁴⁰ El status es un valor que se deriva de papeles sociales debidamente determinados. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 149)

oferece uma realidade social, segundo Alvarez (2004) constituída “a partir de diferentes percepções de mundo nele presentes e, construído de muitas maneiras a partir de diferentes princípios de visão e divisão”. (ALVAREZ, 2004, p. 212). Nesse sentido, de acordo com Lambert e Lambert (1981), nosso mundo social apresenta modelos hierárquicos, “cujas estruturas sociais de vida real aparecem sob todas as formas e sob todos os tamanhos e com relações diversas que as mantem juntas”. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 81). Entendendo aquele sentido hierárquico ou divisional do mundo, que esses autores destacaram, sobressai o termo *status*, o qual é utilizado frequentemente no dia a dia, para criar destaque a algo por ser convencionalmente positivo ou, na visão de Botassini (2015), “para aludir a algo positivo ou elevado socialmente” (BOTASSINI, 2015, p. 123). Para a autora, está claro que esse sentido social que possui o termo *status*, se transfere para os fatos linguísticos, porque segundo ela:

É possível conhecer – *por exemplo* – o grupo pelo modo de manifestar-se linguisticamente, de forma que essa linguagem vem a ser uma marca de *status* social [...] como o *status* é um grau de distinção ou prestígio de um indivíduo ou grupo de indivíduos perante os demais membros do seu grupo social, do mesmo modo o uso e prestígio linguístico serão tomados como sinônimos. (BOTASSINI, 2015, p. 123)

Partindo desse critério, pode-se afirmar que entre comunidades de fala se estabelecem normas que prestigiem as características de determinado grupo social perante outros. Essas normas de prestígio podem estar presentes em todos os níveis (sociais, econômicas, políticas, históricas) e inclusive no âmbito linguístico. Segundo Alvar (1990), tão igual como ocorre no âmbito social, “o prestígio de uma língua se orienta pelo viés da aceitação de um determinado tipo de conduta por julgá-la melhor que outras” ⁴¹ (ALVAR, 1990, p. 15). Visto assim, a atribuição de *status* para certa modalidade linguística, pode ocorrer com a mesma naturalidade como quando, afirma Lambert e Lambert (1981), “em nossas interações sociais continuamente tentamos a atribuir as ações de outra pessoa a causas adequadas, tenhamos ou não, muitas vezes, compreensão disso” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 79).

Ora, uma das discussões, talvez mais rigorosamente debatidas sobre prestígio linguístico refere-se às definições de língua e dialeto, e mais quando se

⁴¹ El prestigio de una lengua se observa en la aceptación de un determinado tipo de conducta que muestras estar siendo juzgada mejor que otras lenguas. (ALVAR, 1990, p. 15)

trata de desenvolver temáticas sobre variação linguística. Conforme a Alvar (1990 *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93), a língua é “um sistema linguístico que pertence a uma comunidade de fala e está fortemente diferenciado, possui uma tradição literária e prevaleceu ante outros sistemas linguísticos da sua mesma origem” ⁴². Enquanto aos dialetos, estes são definidos por estes autores como “sistemas de signos descolados de uma língua comum, cujas estruturas linguísticas – simultâneas a outras, não foram consideradas na categoria de língua” ⁴³ (ALVAR *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 94).

Do ponto de vista linguístico, é evidente uma diferenciação entre língua e dialeto, mas também é possível evidenciar o *status* que se atribui à denominação língua em detrimento do dialeto, pois considera este último como um sistema sem alguma categorização como língua. Desde uma perspectiva diferente, para Silva-Corvalán e Enrique-Arias (2017), o termo ‘dialeto’ é “um termo de uso técnico, porque nele não existem dialetos corretos e incorretos” ⁴⁴ (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 14). Por outro lado, Sapir (1971) aclara que é importante entender que a concepção dos dialetos como “próprios dos grupos sociais estritamente circunscritos, e com homogeneidade – linguística - tal que lhes garante um sentimento e propósito comum, necessário para criar uma norma” (SAPIR, 1971, p. 150). Aliás, para este autor, a utilização do termo ‘dialeto’ não seria preponderante, porque:

Os termos dialeto, língua - *ou ramo e bloco linguístico* - são, aliás, é claro, termos puramente relativos. São conversíveis uns aos outros, conforme a nossa perspectiva se amplia ou se retrai. *Porém* não interessa indagar, se jamais nos será possível demonstrar que todas as línguas provem de uma fonte comum. (SAPIR, 1971, p. 154)

Com base nas explicações acima detalhadas, entre os termos língua e dialeto, existe um sentido de conversibilidade entre um e o outro, isto porque afinal, entende-se que estamos falando sobre línguas. Outros autores da área

⁴² La lengua es un sistema lingüístico que pertenece a una comunidad de habla, que está fuertemente diferenciada y posee una tradición literaria que prevaleció ante otros sistemas lingüísticos de su mismo origen. (ALVAR *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93)

⁴³ Los dialectos son sistemas de signos desgajados de una lengua común, viva o desaparecida, cuyas estructuras lingüísticas simultâneas a otras, no alcanzaron la categoría de lengua. (ALVAR *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 94)

⁴⁴ El dialecto es un término de uso técnico, porque según este término, no existen dialectos correctos ni incorrectos. (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 14).

sociolinguística como Gastón Paris e Paul Meyer, citados por Moreno Fernández (2008), afirmam que os dialetos não existem como entes autônomos, sendo que unicamente existem manifestações da língua como um *continuum dialetal*, pois “somente existem conjuntos de traços linguísticos que se misturam de forma diversa, coincidindo alguns deles em um território e misturando-se de modo diferente nas áreas vizinhas”⁴⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92).

Apesar dos argumentos que colocam o termo ‘dialeto’ no meio de uma controvérsia enquanto a sua utilização, Silva-Corvalán e Enrique-Arias (2017) explicam que para os linguistas, “dialeto é um termo técnico que se refere simplesmente a uma variedade de língua compartilhada por uma comunidade de fala, uma variedade característica de um grupo de falantes”⁴⁶ (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 14).

Adicionalmente, os autores explanam acerca da conotação negativa do dialeto:

El problema de las connotaciones populares negativas de dialecto se ha evitado en cierto modo en los estudios de sociolingüística con el uso del término sinónimo de *variedad* de la lengua que, aunque tampoco ha sido rigurosamente definido, es en todo caso neutral en cuanto a que no tiene connotaciones peyorativas.⁴⁷ (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 14)

E efetivamente, com o advento dos estudos variacionistas empreendidos por William Labov (1972), as discussões sobre língua e dialeto foram abordadas desde outra perspectiva. A utilização do termo variedade (invés de dialeto) cobraria força na área sociolinguística, sobretudo na realização de pesquisas sobre variação linguística. Cabe mencionar que, pela natureza do presente trabalho, opta-se em utilizar o termo ‘variedade’ de Ferguson (1971), quem o define como:

Un conjunto de patrones lingüísticos lo suficientemente homogéneo como para ser analizado mediante técnicas lingüísticas de descripción sincrónica: tal conjunto estaría formado por un repertorio de elementos suficientemente

⁴⁵ Solo existen conjuntos de rasgos lingüísticos que se combinan de forma diversa coincidiendo algunos de ellos en un territorio y combinándose, de modo distinto en las áreas vecinas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92)

⁴⁶ Dialecto es un término técnico que se refiere simplemente a una variedad de lengua compartida por una comunidad de habla, una variedad característica de un grupo de hablantes. (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 14)

⁴⁷ Nos estudos em sociolinguística, o problema das conotações populares negativas de dialeto têm evitado, em certo modo, a utilização do termo sinónimo de *variedade* de língua, e que, apesar de que não possui ainda este termo uma definição rigorosa, resulta ser um termo neutral porque não possui conotações pejorativas. (*tradução nossa*)

extenso y podría operar en todos los contextos normales de comunicación.
⁴⁸ (FERGUSON *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92)

De acordo com essa definição, seriam consideradas variedades todas as línguas, todos os dialetos e incluso os socioletos. A utilização do termo variedade, em certo grau, evitaria casos conflitantes de caráter sociolinguístico que seriam mais frequentes de originar-se quando utilizamos os termos língua e dialeto, isto porque, para Moreno Fernández (2008) “esses termos estão carregados às vezes de valores conotativos muito complexos” ⁴⁹. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92). Está claro que uma atribuição de valores dados a uma variedade, configura uma concessão de *status* que definitivamente, não deve ocorrer ou, pelo menos, deve evitar-se.

Uma das contribuições mais importantes sobre prestígio linguístico no contexto variacionista, encontram-se as de William Labov, quem determinou que “a noção de prestígio pode ser inteiramente definida nos termos e nas situações em que as pessoas a utilizam” ⁵⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 185). Por outro lado, Labov (1972 *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 186) também foi quem organizou os primeiros estudos sobre prestígio e desprestígio, ao relacioná-los com os termos *status* e *estigma*: “*status* é concebido como a posição de uma comunidade linguística que atribui prestígio, e *estigma* como a posição que a mesma comunidade atribui desprestígio” ⁵¹. Outros pesquisadores como Moreno Fernández (2008), coincidem com Labov, em afirmar que o sentido de prestígio na língua deve partir do conceito de ‘comunidade de fala’, porque é inegável que “são os membros de uma comunidade de fala que, além de compartilhar uma variedade linguística, terminam por julgar, valorar e interpretar de forma semelhante as variáveis que permitem diferenciar sociolinguisticamente a seus falantes” ⁵² (MORENO

⁴⁸ Um conjunto de padrões linguísticos suficientemente homogêneos como para ser avaliado mediante técnicas linguísticas de descrição sincrônica: tal conjunto estaria formado por um repertório de elementos suficientemente extenso e com a possibilidade de operar em todo tipo de contexto comunicativo. (*tradução nossa*)

⁴⁹ Esos términos están cargados a veces de valores connotativos muy complejos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92).

⁵⁰ La noción de prestigio puede ser enteramente definida en los términos y en las situaciones en que las personas la utilizan. (LABOV *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 185).

⁵¹ El status es concebido como la posición de una comunidad lingüística que atribuye prestigio, y el estigma como la posición que la misma comunidad atribuye desprestigio. (LABOV *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 186).

⁵² Apesar do sujeito ter a consciência de saber a qual comunidade de fala pertence, também é capaz de identificar as variantes internas de caráter geolinguístico e sociolinguístico, para saber reconhecer quais são os usos mais prestigiosos da sua variedade e apreciar as relações históricas da sua fala com outras falas. Do mesmo modo, os membros de uma comunidade de fala têm a ideia do grau de

FERNÁNDEZ, 2008, p. 93). Segundo o mesmo autor, se tratando da relação entre prestígio e variedade linguística, menciona que tanto um indivíduo, como todos os membros de uma comunidade reconhecem o perfil de conduta linguística que os caracteriza e assim, estabelecem relações de prestígio entre variedades, porque de acordo com Moreno Fernández (2008), é evidente que:

Aunque una persona tenga consciencia de su pertinencia a una comunidad, también es capaz de identificar dentro de ella variantes internas de carácter geolingüístico e sociolingüístico, así como de reconocer cuáles son los usos más prestigiosos de su variedad y apreciar las relaciones históricas de su habla con otras hablas. Del mismo modo, los miembros de una comunidad tienen una idea de la homogeneidad de sus caracteres lingüísticos y distinguen qué rasgos los acercan y cuáles los separan.⁵³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

Deste modo, em concordância como os critérios expostos, todo falante e ou comunidade, reconhece o grau de prestígio que sua variedade linguística possui e, por conseguinte, é consciente que ao ser comparado com outras variedades linguísticas de outras comunidades de fala, será observado e valorado pelos falantes dessas outras variedades. Assim, pode-se afirmar que dentre todas as comunidades de fala e todas as variedades linguísticas, existem variedades prestigiadas e outras variedades menos prestigiadas, que são muitas vezes reconhecidas pelos falantes, mas que nem sempre são manifestas expressamente.

Em estudos recentes, Moreno Fernández (2008), menciona que o sentido de prestígio na sociolinguística também “pode ser considerado uma conduta ou uma atitude, porque se bem é algo que se possui e deve ser demonstrado, também é algo que concede”⁵⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 187). A continuação, o mesmo autor explana sobre a definição de prestígio e as perspectivas possíveis do seu estudo:

Se podría definir prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos. *Es por ello que* – a la hora de medir el prestigio, es importante elegir la perspectiva desde la que se va a trabajar: el prestigio como algo que se

homogeneidade de seus caracteres linguísticos e sabem distinguir a distância que a separa e aproxima de outras variedades. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

⁵³ Todo hablante tiene la consciencia clara del prestigio en su variedad e inclusive de la distancia que la separa, tanto en el uso como en la interpretación de la variación sociolingüística de otras variedades. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

⁵⁴ El sentido de prestigio puede ser considerado una conducta o una actitud, porque si bien es algo que se posee y debe ser demostrado, también es algo que se llega a conceder. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 187).

tiene (conducta) o como algo que se concede (actitud). La mayor parte de sociólogos han analizado el prestigio como actitud, mientras que los antropólogos, lo han estudiado como conducta.⁵⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 187)

Conforme o mencionado pelo supracitado autor, observa-se a importância das atitudes, que são coparticipes com aspectos de conduta do indivíduo, na hora de medir o prestígio linguístico. Assim, abordar a questão do prestígio no campo sociolinguístico, deve levar à realização de um levantamento das crenças que motivam essa relação de causa/efeito entre o grau de prestígio e as atitudes linguísticas presentes nas comunidades de fala. Através dessa análise, na visão do Alvar (1990), pode ser possível conhecer, por exemplo, como através do prestígio, “eleva-se a consideração que se tem sobre uma determinada modalidade linguística”⁵⁶ (ALVAR, 1990, p. 15). Sendo assim, pelo campo da sociolinguística, existe a possibilidade de mensurar o grau de prestígio de um indivíduo, e nesse sentido, conhecer as crenças e atitudes que podem influir na atribuição de valor para com determinada(s) variedade(s) linguística(s), por exemplo, o que pode nos revelar os critérios e juízos de valor linguístico dos sujeitos.

A continuação será abordada teoricamente, no seguinte item, as crenças e atitudes em base às limitações dadas para a pesquisa em desenvolvimento.

1.3 Crenças e Atitudes no Âmbito da Sociolinguística

Importa destacar como preâmbulo do presente apartado, que as conceituações sobre ‘crenças’ e ‘atitudes’ utilizados em diversos trabalhos de pesquisa no âmbito da sociolinguística, não necessariamente ancoram em um consenso (ou alguns pontos) nas suas definições, senão que a diversificação conceitual de ambas, abre um campo de discussões para refletir sobre esses conceitos e desde diversas perspectivas. Recentes trabalhos sobre crenças e atitudes têm se debruçado a abordá-las de uma forma imbricada, isto porque resulta complicado falar de uma sem se referir à outra. Visto que o presente trabalho

⁵⁵ Prestígio poderia ser definido como um processo de concessão de estima e respeito aos indivíduos ou grupos que possuem certas características e que promove a imitação de condutas e crenças dos indivíduos e grupos. Por isso, quando for mensurar o prestígio, é importante escolher a perspectiva a trabalhar: o prestígio como algo que se tem (conduta) ou como algo que se concede (atitude). A maior parte dos sociólogos têm analisado o prestígio como atitude, enquanto os antropólogos, como conduta. (*tradução nossa*)

⁵⁶ Es posible que a través del prestigio se eleve la consideración que tiene sobre una específica modalidad lingüística. (ALVAR, 1990, p. 15)

abordará tanto crenças como atitudes, optou-se por apresentar, primeiramente, esses termos de modo separado, com o fim de restringir até certo ponto ambas as definições, para logo desenvolver a pesquisa aproveitando as referências ‘gerais’ para logo vinculá-las à temática do ensino/aprendizagem de variação linguística da língua estrangeira em estudo.

1.3.1 Crenças

O termo ‘crenças’ etimologicamente provém do latim *credentiae*⁵⁷ e define-se como a aceitação de algo como verdade, que pode ou não ser comprovado. Para a *Real Academia de Lengua Española* (RAE), crenças têm por significados: religião ou doutrina; dar conformidade ou estar conforme com algo; dar credibilidade a um fato ou notícia para que sejam aceites como seguros ou certos (RAE⁵⁸, 2018). A conceitualização das crenças no âmbito acadêmico é utilizada contextualmente de acordo à área estudo específica e às necessidades do desenvolvimento das pesquisas.

Para Barcelos (2004), “existem vários termos e definições para crenças, e essa é uma das razões que torna esse conceito difícil de se investigar” (BARCELOS, 2004, p. 130). Neste sentido, abordar a questão das crenças, resulta ser uma tarefa complexa, aliás, essa versatilidade da sua definição, não foi um empecilho para tornar-se uma base fundamental para o desenvolvimento de estudos no âmbito acadêmico, mesmo que, segundo a mesma autora, “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BARCELOS, 2004, p. 125). Na presente investigação, adotaremos o viés da Sociolinguística para tratar das crenças (e as atitudes), e delimitar o seu significado no decorrer dos estudos dos referenciais teóricos.

Para o filósofo John Dewey (1958), falar sobre nossas crenças é expor aos outros, indubitavelmente, nossa experiência, conhecimento e pensamento, porque segundo ele, entendia que toda crença “tem sido constituídas em base a experiências que enriquecem nosso conhecimento intelectual e, outra parte delas, daquilo que ouvimos ou limos a partir das observações e conclusões de outras

⁵⁷ Minidicionário da língua portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1993; p. 95.

⁵⁸ Dicionário *on-line*. Disponível em <<http://dle.rae.es/?id=BDmkp0F>> Acesso em 17 de abril de 2018.

peças” (DEWEY, 1998, p. 117). Nesse sentido, Bronckart e Prévost (1998; p. 141) afirmam que as crenças “apoia-se nos elementos do conhecimento e em sentimentos subjetivos que podem ser classificados em três graus: superior, intermediário e inferior”. Estes autores, os descrevem assim:

En el grado inferior, se sitúa “la opinión”, creencia que atribuye a los conocimientos sólo un carácter probable y que no excluye la duda. En el grado superior se sitúa “el saber”, creencia resueltamente asertiva y basada en conocimientos socialmente reconocidos (incluso cuando no siempre sean demostrables). En el grado intermedio se sitúa la creencia propiamente dicha o adhesión que excluye la duda (certidumbre) pero que no se apoya; pues puede estar basada en valores Morales o religiosos socialmente legitimados (mitos, fe); también puede proceder de los saberes del “sentido común” o conocimientos *ad hoc* elaborados en función de intereses individuales o de exigencias sociales.⁵⁹ (BRONCKART; PRÉVOST, 1998, p. 141)

Dentre as concepções que a Filosofia e a Psicologia Social têm sobre a natureza das crenças, uma das, maiormente aplicadas em estudos no âmbito da linguística aplicada é a concepção da Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, que nos oferece uma visão de crenças mais moderna. Barcelos (2006) afirma que toda crença pode ser observada e entendida como:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18)

Complementarmente, em publicações posteriores, Barcelos (2007) traz o que ela chama de “uma visão atual das crenças” e cita sete características que descrevem a sua natureza: dinâmicas, emergentes, experiências, mediadas, paradoxais/contraditórias, relacionadas à ação e não facilmente distintas do conhecimento. A modo de resumo e, de acordo a autora, as crenças possuem a característica de serem dinâmicas porque, apesar de estar ancoradas em algo, terminariam “mudando através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação” (BARCELOS, 2007, p. 114); são emergentes porque, mesmo ao serem

⁵⁹ No grau inferior, situa-se a “opinião”, que é a crença que atribui aos conhecimentos unicamente um caráter provável porque não exclui a dúvida. No grau superior, situa-se “o saber”, a crença assertiva que está baseada em conhecimentos socialmente reconhecidos (e às vezes nem sempre demonstráveis) e, no grau intermédio, encontra-se a crença propriamente dita, aquela que possui um grau de certeza mas que não se apoia em bases científicas, e sim em fundamentos de ordem moral ou religioso, no sentido comum, em conhecimentos *ad hoc* elaborados em função de interesses individuais ou de exigências sociais. (*tradução nossa*)

socialmente construídas (porque nascem da relação/interação com grupos sociais), elas são alvo de modificação e ressignificação “na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados como sujeitos”. (BARCELOS, 2007, p. 114); são experienciais porque, concordando com Hosenfeld (2003), toda crença faz parte das construções e reconstruções das experiências dos indivíduos mesmo porque “todo processo cognitivo nasce da natureza contextual da existência humana e da sua experiência” (BARCELOS, 2007, p. 114). Outras características mencionadas por Barcelos (2007) revelam que as crenças podem ser paradoxais e até contraditórias pelo seu caráter único, individual e/ou emocional; mediadas, porque podem ser utilizadas tanto para solucionar problemas e regular os processos de aprendizagem; inseparáveis de todo tipo de conhecimentos do indivíduo e são uma forte influência do comportamento e da ação, ainda que de forma indireta e até complexa.

Nessa perspectiva, e considerando os conceitos anteriores, entende-se que as crenças não são fixas ou engessadas, elas podem mudar no decorrer do tempo porque estão em construção constante (de igual modo como o desenvolvimento do conhecimento), tanto social como ideologicamente, em função de nossas experiências e também como resultado da convivência em sociedade. Durante o percurso da vida, carregamos conosco muitas crenças arraigadas a questões sociais, históricas e culturais, as quais muitas delas as internalizamos como verdades, apesar de que essas verdades, muitas vezes, não possuam algum valor empírico. Esta é, certamente, a razão fundamental que torna relevante discutirmos sobre crenças e lhe dá um caráter especial às pesquisas sobre o estudo de crenças voltadas ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM).

Os primeiros estudos sobre crenças em Linguística Aplicada (LA) surgiram “em meados da década de 80 no exterior, e no Brasil em meados dos anos 90” (BARCELOS, 2007, p. 111). O interesse pelo estudo de crenças foi possível devido a uma significativa mudança da LA, que para Barcelos (2004), era “uma mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo”. (BARCELOS, 2004, p. 4). Segundo a mesma autora, os estudos sobre crenças passaram por diferentes fases de desenvolvimento no Brasil, as quais podem ser divididas em: “um período inicial (1990-1995), de desenvolvimento e consolidação (1996-2001), e o período de expansão que se inicia desde 2002 até o

presente” (BARCELOS, 2004, p. 3), e que ainda vem acrescentando-se o número de pesquisas relacionadas às crenças, de forma considerável.

Um dos primeiros trabalhos sobre crenças no contexto do ensino/aprendizagem de línguas, conforme Barcelos (2004, p.127) foi realizado em 1985 com a aparição do primeiro instrumento para o levantamento de crenças (o BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*), um procedimento sistemático elaborado pela Dra. Elaine Horwitz para conhecer as crenças de alunos e professores. Havia surgido assim, um interesse crescente por entender quais princípios ou critérios eram considerados como norteadores da *práxis* docente dos professores de línguas, pois, de acordo com Silva (2007), era claro que “as crenças seriam uma das principais forças operantes da abordagem de ensinar do professor de línguas” (SILVA, 2007, p. 238).

Barcelos (2004) menciona que a formulação de iniciativas que introduziram o conceito de crenças em modelos teóricos e diagramas explicativos do processo de ensino/aprendizagem, tanto no Brasil como no exterior, foram transcendentais no desenvolvimento dos estudos sobre crenças no contexto do ensino:

No Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. No exterior, Ellis (1994) coloca as crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem. (BARCELOS, 2004, p. 128)

Sendo as crenças um fator de influência relevante no processo de ensino/aprendizagem de línguas, posteriores estudos teriam por objetivo determinar quais fatores cognitivos, sociais e afetivos predominavam na abordagem de ensino e, em que medida esses fatores estavam vinculados à formação do docente; uma problemática plenamente justificada, se pensarmos no papel crucial do docente e entendendo que, como argumentam Freeman e Johnson (1998 *apud* Borges, 2017, p.25), todo docente “possui experiências anteriores, valores pessoais e crenças que compõem seu conhecimento acerca do processo de se ensinar/aprender, e que faz ele moldar sua sala de aula em base a essas questões”. Neste sentido, pode-se afirmar que o acadêmico em formação no âmbito da docência em línguas estrangeiras, constituía-se como sujeito de observação, diante do desenvolvimento de pesquisas de crenças e ensino no percurso dos estudos sociolinguísticos.

Neste contexto, o estudo da natureza das crenças e a observação dos possíveis processos de mudança delas, são também importantes no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Barcelos (2007), o estudo da natureza das crenças nesse contexto, é importante porque encontra-se relacionado:

(a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam, ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao apreender uma língua estrangeira; (b) à utilização autônoma ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores. (BARCELOS, 2007, p. 112)

Conforme o dito pela supracitada autora, pode-se afirmar que as crenças se encontram de algum modo imbricadas nos processos de ensino, sendo que muitas vezes essas dão suporte a boa parte das ações e decisões de todo docente. Ao respeito, Marques (2001) afirma que nas abordagens dos professores, é possível constatar também crenças vinculadas ao seu entorno que, por exemplo, “explicam as formas mais apropriadas de atuar no trabalho, bem como o conhecimento que lhes permite efetivá-lo” (MARQUES, 2001, p. 77). Em linhas gerais, se por um lado deve-se considerar que o sistema de crenças docentes está conformada por crenças que são construídas gradualmente com o tempo, e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas que atravessam toda sua práxis, por outro lado resultaria difícil determinar onde uma crença específica começa e onde termina, e de que forma esta poderia mudar no tempo.

Certamente, pela natureza complexa das crenças, resultaria difícil identificar todos os aspectos que podem estar inter-relacionados com a sua própria mudança, considerando ainda que se produz no contexto do ensino. Aliás, não significa que não seja possível abordar alguns. Um desses aspectos é tratado por Almeida Filho (1993 *apud* BARCELOS, 2007, p. 116), quem atenta para “a importância do contexto em que ocorre cada caso particular em que se encontram professores e alunos e suas cognições”. Segundo Almeida Filho (1993), para que ocorra uma possível mudança de crenças, era crucial a presença de “novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”

(ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Neste sentido, Barcelos (2007) concorda com Simão, Caetano e Flores (2005), em caracterizar a mudança de crenças como um processo

complexo, que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; interativo e multidimensional, que inclui mudanças ao nível de crenças e das práticas e a articulação entre elas; e ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento” (SIMÃO *et. al.*, 2005, p. 175)

Outra contribuição para o estudo da natureza das crenças no contexto do ensino é realizada pela Doutora Jaqueline Ortelan Maia Botassini (2015, p. 108), quem afirma que as crenças devem ser enxergadas como parte de nós como nosso nome e, elas não somente podem afetar a forma como as pessoas se comportam, mas também o que elas percebem no seu entorno. A autora, em reforço a sua visão sobre crenças, traz a Yero (2010), uma pesquisadora norte-americana que analisa as diversas experiências subjetivas, crenças, valores ou princípios que modelam o entorno pessoal do docente atual. Yero (2010) afirma em referência às crenças, que:

Ao contrário do que diz o ditado “ver para crer”, é mais provável que – as pessoas - precisem “crer para ver”. Ou seja, quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem a informação que confirma essa crença, percebem o que elas esperam/querem perceber – *a modo de exemplo*: se Stan crê que Jamie é um encrenqueiro, ele inconscientemente interpretará alguns dos comportamentos de Jamie como perturbadores. Cheryl, que crê que Jamie é cheio de energia, pode não observar o mesmo comportamento. (YERO *apud* BOTASSINI, 2015, p. 108)

Deste modo, pode-se afirmar que se por um lado, é preciso compreender que as crenças são socialmente construídas e, concomitantemente, situadas em determinados contextos, as mesmas podem ser arbitrariamente assimiláveis, isto é, tudo depende da forma como se assimilam determinadas experiências ou vivências, seja na vida pessoal, no aprendizado geral do dia a dia ou durante o exercício da profissão, como na docência, por exemplo. Sendo assim, Barcelos (2007) salienta que, ao estudar as crenças docentes, por exemplo, é necessário saber compreendê-las, devido a que estas “ajudam a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (BARCELOS, 2007, p. 112).

Na convicção de estudar e entender as crenças que se atrelam à formação docente e no processo de ensino de uma determinada língua, o estudo de crenças

voltadas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se objeto de estudo da área da sociolinguística, através do contínuo desenvolvimento de pesquisas posteriores de especialistas na área e trabalhos investigativos em cursos de Pós-Graduação no Brasil. Vale ressaltar que, no contexto brasileiro, foram elaborados muitos livros e publicações sobre crenças de professores de línguas em formação (Mendonça, 2014; Silva, 2012; Barcelos e Vieira-Abrahão, 2007; Kalaja e Barcelos, 2004; Rottava e Lima, 2003; Leffa, 2001; Almeida Filho, 1999), fato que atesta mais ainda a vitalidade das crenças de professores de línguas na Linguística Aplicada.

Já em referência aos estudos de crenças em língua espanhola, Braga (2013) apresenta no seu trabalho investigativo, algumas crenças relacionadas ao perfil profissional. Uma das crenças tratadas pela autora e, talvez a mais referenciada por Barcelos (2004), Basso (2010) e Kramsch (2012), está relacionada ao mito do falante nativo e à busca da perfeição, na qual afirmava-se que “o ideal do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras era o de tornar o aprendiz estrangeiro num falante nativo” (BRAGA, 2013, p. 68). Se bem, esta crença aparece em pesquisas com alunos e docentes de língua inglesa, em pesquisas sobre ensino da língua espanhola, a crença também se faz presente. Um exemplo muito próximo à crença em questão encontra-se no trabalho desenvolvido por Marques (2001), no qual constatou-se a crença de que todo aprendiz deve vivenciar a língua alvo através de uma imersão cultural, porque “só se aprende uma língua (ou variedade de língua), em contextos ‘reais’, em que somente o contato intenso com a língua, possibilitaria a aprendizagem ideal” (BRAGA, 2013, p. 63). Sem dúvida, esta crença condiz com o mito do falante nativo, sendo que ela sugere a desvalorização da aprendizagem de línguas num lugar que não seja o lugar da língua alvo, o lugar do “nativo idealizado”.

Outro resultado da pesquisa de Marques (2001), relacionada com a crença anteriormente revistada, revela que para ensinar a língua espanhola, o docente deve ser unicamente mediador do seu aprendiz, caso o docente não pratique a cultura da língua alvo. A respeito, Braga (2013) manifesta que tal afirmação resultaria ser plenamente equivocada, visto que “não é possível adquirir conhecimento pleno pela vivência do outro, considerando também que toda experiência deve ser sempre testada” (BRAGA, 2013, p. 64). Embora, seja coerente o dito por Braga, observa-se que essa crença leva a discutir também a presença de algumas incoerências entre o dizer e o fazer do docente de E/LE, porque de acordo com Marques (2001), parece que o docente sempre “age de acordo com suas crenças mais sedimentadas, ou

seja, aquelas que se construíram durante sua formação, enquanto aluno de E/LE” (MARQUES, 2001, p. 165). Deste modo, pareceria que muitas das experiências dos professores de E/LE, justificariam tanto sua crença como a sua prática docente e, nesse sentido, o estudo das crenças dos aprendizes antes, durante e depois do processo de formação profissional, cobra relevância.

A outra crença em língua espanhola que Braga (2013) aborda na sua pesquisa, faz parte dos resultados da tese de doutorado de Viciado (2007). Os participantes da pesquisa de Viciado (2007) manifestaram que seria uma ótima estratégia, aprender a língua espanhola vivenciando-a no contexto de fala, isto é, que “o domínio de uma pronúncia bastante próxima ao nativo deveria ser exigência para todo aprendiz que diz ‘saber bem’ a língua estrangeira” (BRAGA, 2013, p. 67). Ainda que esta crença seja possivelmente derivada de outras crenças que defendem a necessidade da imersão na língua estrangeira, para Braga (2013) ela parece estar muito mais vinculada à “preocupação dos docentes com o ensino de pronúncia no processo de aprendizagem da língua estrangeira” (BRAGA, 2013, p. 67). Neste sentido, a crença do aprendiz de E/LE, que cria a necessidade de buscar um falante ideal que pelo menos se aproxime muito a um nativo, mais parece ser uma espécie de procura por segurança do aprendiz, uma forma de garantia. E é possivelmente que seja, e por essa razão, talvez esta crença seja uma das mais plausíveis nos dias de hoje.

Uma outra discussão no âmbito das crenças em língua espanhola, que vale a pena considerar, foi realizada por Zolin-Vesz e Barcelos (2014) sobre o trabalho de Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva publicado em 2011, intitulado “*Me siento colgado, aun, en la barriga de la lengua materna: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores*”. Dentre os resultados da pesquisa, a autora identificou duas crenças: “Existem dois blocos compactos: um espanhol da Espanha e um espanhol da América” e “A Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola”. Algo que chama a atenção nestas duas crenças a comparação das anteriores, é que nelas revela-se algumas atreladas sobre as variedades da língua espanhola.

A crença da existência de dois blocos da língua espanhola, de acordo com Silva (2011), vincula-se a uma velha discussão no cenário brasileiro: da suposta dicotomia presente no espanhol. Segunda a autora, tal dicotomia simplista pode ser verificada “principalmente nos livros didáticos produzidos por editoras espanholas,

reduzindo o complexo espaço diatópico do E/LE” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 48). Neste sentido, a autora corrobora que “a crença de que existiria um espanhol da Espanha ‘homogêneo’ e ‘superior’ às demais variedades da América conduz à outra crença, a de que a Espanha é o único lugar em que se fala língua espanhola”. (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 48). No caso da segunda crença, para Zolin-Vesz e Barcelos (2014), não suscitaria muita estranheza, visto que a Espanha sempre foi considerada “o lugar naturalmente a ser citado em que se fala língua espanhola em virtude do binômio que a língua e o país representam: espanhol-Espanha” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49). De acordo com Silva (2011), a valorização e prestígio sobre uma variedade advêm das relações assimétricas de poder, de questões que encartam posicionamentos políticos e ideológicos nas sociedades, “que além de negar a igualdade de direitos linguísticos dos falantes, se materializam linguisticamente em instrumentos normativos, perpetuando crenças sobre a(s) língua(s) e seus falantes” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49). Portanto, a superioridade de uma variedade e a desvalorização de outras que pertencem a outros continentes (não europeus), ao serem vistas como inferiores ou atrasadas, “pode contribuir para provocar outros questionamentos, principalmente contra o preconceito, bem assim no tocante aos estereótipos” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 50). Sem dúvida, esta discussão ao respeito de ambas as crenças, deve ser contínua por ser, do ponto de vista sociolinguístico, uma visão de línguas reducionista e contraproducente e, ao mesmo tempo, uma questão ética que deve ser obrigatoriamente abordada pelos docentes de E/LE.

Apesar de que este levantamento de trabalhos sobre crenças linguísticas em E/LE seja um tanto sucinta, mesmo que a intenção não era ser esta mais exaustiva, espera-se que a informação apresentada neste marco teórico contribua e auxilie na análise dos dados na trajetória desta dissertação.

1.3.2 Atitudes

De acordo com Frosi; Mantovani e Faggion (2010), a palavra atitude é originária do latim *aptus* tendo como correspondente no português *aptidão*. Segundo as mesmas autoras, o termo possui uma segunda derivação etimológica (também do latim) de *actitudine(m)*, *actus*, que “deu existência, no português, às palavras *ato*,

atitude, como significados como *ação, postura, comportamento*” (FROSI *et all*, 2010, p. 22).

Os primeiros estudos sobre atitudes foram realizados a fins do século XX (década de 60), no âmbito das ciências da psicologia experimental e social. Conforme Allport (1935), a atitude qualifica como uma “disposição interna do indivíduo perante um elemento do mundo social (grupo social, problema social, etc.) que orienta a conduta que adota em presença, real ou simbólica, desse elemento” (ALLPORT; 1935; p. 18). Triandis (1974) em referência às atitudes e sua relação com o comportamento, salienta que:

Las actitudes tienen que ver con lo que las personas piensan, sienten y como a ellas les gustaría comportarse en relación a un objeto actitudinal. El comportamiento no es apenas determinado por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que ellas piensan que deben hacer y por las consecuencias esperadas de su comportamiento. ⁶⁰ (TRIANDIS, 1974, p. 14)

Da visão de Triandis (1974), pode-se afirmar que as atitudes das pessoas possuem uma relação com o objeto de uma situação e com a situação mesma, sendo que essas atitudes terminam desempenhando papéis importantes na determinação do nosso comportamento. Visto assim, as atitudes podem ser observadas como posturas que assumem os indivíduos frente a algo, que pode derivar “em uma reação valorativa favorável ou desfavorável em relação a um objeto real ou simbólico” (FROSI *et all*, 2010, p. 22). Com estas noções, posteriormente cria-se a necessidade de pesquisadores em observar todas as reações possíveis e colocá-las em uma escala que possibilite a medição das atitudes. Foi assim que aparece o desenvolvimento de instrumentos de mensuração de atitudes.

Um dos primeiros instrumentos foi desenvolvido por François Askevis-Leherpeux, que consistia em uma Escala de Atitude, que Allport (1935) descreve como “um conjunto de perguntas que permitiam explorar diferentes facetas, sendo que se assegurava a coerência das opiniões dadas em resposta a determinadas perguntas, antes de cruzá-las com um índice quantitativo único”. (ALLPORT, 1935, p. 19). Deste modo, as escalas de atitudes tinham por objetivo acessar ao conteúdo cognitivo das atitudes, mas em princípio não resultou ser uma tarefa fácil de

⁶⁰ As atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem e como elas gostariam de se comportar perante um objeto actitudinal. O comportamento não é apenas determinado pelo que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer e pelas consequências esperadas do seu comportamento. (*tradução nossa*)

executar pelo complexo que era o objetivo a conseguir. Uma situação que mudaria com o surgimento de outra perspectiva de análise.

O desenvolvimento de estudos sobre as atitudes publicado no artigo *A Social Psychology of Bilingualism* em 1967, realizados pelos canadenses William e Wallace Lambert, que derivou na visão de Botassini (2015) em uma nova abordagem para o tratamento de aspectos sociais, ideológicos e culturais da linguagem, como por exemplo, “a preocupação com as configurações socioculturais do bilinguismo e os efeitos do comportamento bilíngue” (BOTASSINI, 2015, p. 111). Para estes autores, era crucial em matéria de atitudes, entender a sua natureza das atitudes para o desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa que as tenha como objeto de estudo, devido a que quase sempre “não estamos inteiramente conscientes da maioria das nossas atitudes nem estamos cientes da extensa influencia que exercem em nosso comportamento social” (LAMBERT; LAMBERT, 1981; p. 101). Os autores discorrem a continuação sobre a definição e a natureza das atitudes:

Uma atitude é 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 componentes essenciais das atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados que as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 100)

De acordo com o autor, entender a formação de uma atitude se realiza através da análise dos elementos que a compõem. Por essa razão, Wallace e William Lambert (1981), mencionam que os instrumentos de medição de atitudes poderiam ter uma evidente falta de precisão, precisamente pela complexidade que é observar o aspecto psicológico das pessoas, sendo que era requerido do pesquisador ser extremadamente inventivo para “inferir a existência e as características de uma atitude, a partir de informação frequentemente camuflada a respeito de pensamentos, dos sentimentos e das tendências para reação das pessoas” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 103). Embora, com o decorrer do tempo, as técnicas posteriormente criadas incorporaram os três componentes de atitudes a fim de realizar uma melhor avaliação de cada uma delas.

E se tratando dos componentes das atitudes, cabe destacar que as crenças se caracterizam como elementos importantes que, pela sua natureza, podem agir como base de ação para a manifestação ou expressão de uma atitude ou várias

atitudes. Segundo Lambert e Lambert (1981) existem três princípios fundamentais que regem as crenças dentro da abordagem de estudo das atitudes:

- a) Princípio de Associação: relacionado com o entendimento do processo de aproximação/afastamento interpessoal.
- b) Princípio de Satisfação de necessidades: que se obtém pela associação e/ou contato/aproximação pessoal: bem-estar, comodidade, prazer, etc.
- c) Princípio de Transferência: relacionado com a forma como ocorre e se aprende os pensamentos e crenças das atitudes de outras pessoas. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 118)

Assim, de acordo a estes princípios, as atitudes podem ser apreendidas/apropriadas pelas pessoas, por aproximação ou por transferência. Lambert e Lambert (1981) mencionam que sentimentos e tendências de reação são criados por processos de associação e satisfação, do mesmo modo como “aprendemos a evitar situações desagradáveis e a aproximar-nos das agradáveis” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 118). Assim, as atitudes terminam sendo apreendidas pelas pessoas, por exemplo, cada vez que ocorra uma aproximação a outras pessoas que, de algum modo, se identifiquem ou lhe façam sentir-se emocionalmente bem, e vice-versa. Aliás, para os mesmos autores, existe outra possibilidade de apreendermos atitudes, como quando ante certa incapacidade do indivíduo em compreender porque sente e reage como o faz, presta atenção às expressões de pensamentos e crenças de outras pessoas, e “pode facilmente adotar tais expressões como um meio para justificar seus sentimentos e tendências de reação” (ibidem, p. 120). Esta seria característica do processo de transferência exposto também pelos pesquisadores canadenses.

As atitudes podem ser adquiridas também através de processos de transferência interpessoais. Na visão de Lambert e Lambert (1981), “as pessoas podem transferir atitudes para outras, ao sugerir formas de reorganizar e integrar algumas ideias básicas” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 120). Os autores citam o fato de, por exemplo, ter uma atitude desfavorável a imigrantes ou promover preconceitos de algum tipo, sendo que essas atitudes negativas “não poderiam ter sido aprendidas por associação, e sim devem ter sido transferidas”. (ibidem, p. 121). Neste sentido, Lambert e Lambert (1981), explicam a inter-relação que existe entre crenças e atitudes:

Geralmente adquirimos nossos pensamentos e crenças a partir de pessoas importantes em nosso mundo social, e que nos *transferem* seus pensamentos e suas crenças. Através da comunicação social, não apenas recebemos componentes de atitudes através de transferência, mas também transmitimos nossa crença a outras pessoas. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 134)

Conforme o mencionado pelos autores, a possibilidade de separar o termo *crenças* de *atitudes* pode resultar uma tarefa certamente complicada, visto que ambos os termos se encontram interligados. Por essa razão, a inter-relação entre crenças e atitudes deve ser compreendida num sentido amplo quando voltado ao âmbito da sociolinguística, algo que resulta fundamental em pesquisas vinculadas ao estudo de crenças e atitudes linguísticas.

Labov (2008), pioneiro em estudos sobre mudança linguística nas comunidades de fala, preconizava o estudo da maleabilidade da língua, visto que sustentava “sua grande utilidade como indicador de mudança social, devido a que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos” (LABOV, 2008, p. 140). William Labov (2008) considerou importante a contribuição dos estudos de Lambert para a sociolinguística, assim como a elaboração de uma técnica que estudasse as reações subjetivas à linguagem.

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. (LABOV, 2008, p. 176)

Na visão de Labov, os estudos realizados desde a psicologia social formaram a base para o estudo de atitudes linguísticas, de forma metodológica ergo empírica. Para Moreno Fernández (2008) tornava-se evidente que conforme

El peso de las actitudes sobre la realidad social era valorado por disciplinas como la Sociología y la Psicología, el peso de las actitudes sobre la realidad lingüística, comenzaba a recibir una merecida atención⁶¹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 177).

Foi assim que, a finais da década de 1960, de acordo com Botassini (2015), apareceram as primeiras tentativas para mensurar atitudes linguísticas com a

⁶¹ O peso das atitudes sobre a realidade social era valorado por disciplinas como a Sociologia e a Psicologia, o peso das atitudes sobre a realidade linguística, começava a possuir merecida atenção. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 177).

criação de métodos técnicos, como o *Matched Guise*, desenvolvido por William e Wallace Lambert, “sobretudo em pesquisas voltadas para o assunto de línguas e dialetos em contato” (BOTASSINI, 2015, p. 112). Este método indireto de medição, segundo Gómez Molina (1998), “permite que o indivíduo exponha seus sentimentos mais íntimos de quem escuta e as atitudes estereotipadas a grupos cuja variedade linguística era diferente”⁶² (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 54). Bisinoto (2007) menciona que o mesmo William Labov aplicava uma série de testes formais para a detecção de atitudes linguísticas com a finalidade específica de revelar um comportamento linguístico ou uma atitude social do falante, estando entre estes: “o teste de extração familiar, o teste de reação subjetiva, o teste de auto-avaliação, ou de correção escolar, entre outros” (BISINOTO, 2007, p. 24). Deste modo, em decorrência dos estudos variacionistas sobre comportamento linguístico e a posição social do falante, foram surgindo *a posteriori* os primeiros estudos sobre atitudes linguísticas, prestígio e identidade, de modo interdisciplinar, em diversos contextos sociais da linguagem.

Ora, na visão de Bisinoto (2007), não era a mensuração das atitudes linguísticas e sim a sua conceptualização o que envolvia “uma discussão que ainda encontra-se longe de um consenso, devido aos diversos enfoques existentes” (BISINOTO, 2007, p. 23). Moreno Fernández (2008) define a atitude linguística como “uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por focar tanto na língua como no uso que se faz dela na sociedade”⁶³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.177). Para Frosi, Mantovani e Faggion (2010), as atitudes linguísticas devem ser consideradas como posturas “que se traduzem em comportamentos positivos ou negativos frente a uma língua ou uma variedade linguística particular, uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro” (FROSI *et al*, 2010, p. 23). Entender as atitudes como posturas, segundo Moreno Fernández (2008), se fundamenta pelo fato de serem “as atitudes linguísticas o reflexo de umas atitudes psicossociais”⁶⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.179). Bisinoto (2007) salienta que “a atitude linguística e a social complementam-se, ou melhor, fundem-se nas

⁶² El método de medición indirecta, permite exponer los sentimientos más íntimos del que escucha y las actitudes estereotipadas hacia grupos cuya variedad lingüística es distintiva. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 54)

⁶³ La actitud lingüística es una manifestación de actitud social de los individuos, distinguida por enfocar tanto en la lengua como en el uso que se hace de ella en la sociedad (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.177).

⁶⁴ Las actitudes lingüísticas son el reflejo de unas actitudes de naturaleza psicossocial (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.179).

ações e reações dos indivíduos” (BISINOTO, 2007, p.24). Nesta perspectiva, a autora não observa controvérsia na definição das atitudes na sociolinguística, quanto ao fato de que:

Ao lado da variedade linguística existente numa comunidade, há fenômeno de natureza social intrínsecos que afetam tanto linguística como politicamente os comportamentos e as relações dos habitantes, interferindo muitas vezes na própria estrutura social [...] *Entende-se assim que* – as avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativa à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24).

Segundo Moreno Fernández (2008), as atitudes linguísticas possuem como uma das suas bases, a consciência linguística: “os indivíduos forjam atitudes, de qualquer tipo que seja, porque têm consciência de uma série de fatos linguísticos e sociolinguísticos que lhes afeta ou interessa” ⁶⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179).

Neste sentido, o autor explica que:

Tales hechos pueden pertenecer a su propia variedad, a la de su grupo, o la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades. Los hablantes **saben** que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros, y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses. ⁶⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.180) (grifo nosso)

Da citação do Moreno Fernández (2008), infere-se que a capacidade de eleição de um determinado tipo de variedade da língua, deriva da própria consciência linguística do sujeito. Por essa razão, as atitudes linguísticas terminam sendo uma manifestação sobre variedades de usos alheios, mas também sobre os próprios, sendo entre outros fatores que podem incidir decisivamente: “o nível de estandardização da língua (codificação e aceitação) e, a sua vitalidade, entendendo

⁶⁵ Los sujetos forjan actitudes, del tipo que sean, porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les afecta o les importa. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179)

⁶⁶ Tais fatos linguísticos podem pertencer a sua própria variedade, a variedade de um grupo ou da própria comunidade, mas também às variedades de outros falantes, outros grupos ou comunidades. Os falantes sabem que sua comunidade prefere alguns usos linguísticos do que outros e que certos usos são próprios de certos grupos e não de outros, por tanto, existe a possibilidade de eleger aquilo que considerem mais adequada às circunstancias ou interesses. (*tradução nossa*)

que as variedades próprias possuem atitudes favoráveis quando possui um grau alto de estandardização”⁶⁷ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179).

As atitudes linguísticas têm sido estudadas desde variados pontos de vista. Em princípio, para Gómez Molina (1998), determinar uma abordagem para as atitudes linguísticas “requeria uma fundamentação epistemológica específica, o qual era difícil devido à disparidade nos critérios na definição da atitude”⁶⁸ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 27). Moreno Fernández (2008), afirma que sendo a atitude uma categoria intermédia entre um estímulo e o comportamento ou ação individual, era possível estudá-las sob o viés de duas concepções: “uma psicossociológica, de natureza mental; e outra comportamental”⁶⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 180). O mesmo autor explica essas concepções, a seguir:

La concepción conductista interpreta la actitud como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas. Desde un punto de vista mental, la actitud se entiende como un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos.⁷⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.181)

Neste sentido, observa-se que dependendo da concepção de estudo das atitudes linguísticas, são escolhidos procedimentos diferentes para observar, seja a conduta dos sujeitos, ou, no viés psicossociológico, a complexa arquitetura do estado mental.

Conforme a Botassini (2015, p. 114) apoiado no modelo de Fishbein (1965), Rockeach (1968), Lambert e Lambert (1981), Gómez Molina (1997), López Morales (2004) e Moreno Fernández (2008), para que uma atitude se constitua, é necessário que haja inter-relação entre seus três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental.

⁶⁷ A la hora de formarse una actitud, suelen ser factores decisivos el nivel de estandarización de una lengua (su codificación y aceptación), y su vitalidad: a menudo son objeto de actitudes favorables las variedades propias, especialmente cuando disfrutan de un grado alto de estandarización. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179)

⁶⁸ Para determinar un tipo de abordaje para las actitudes, es requerida una fundamentación epistemológica específica, lo cual es difícil debido a la disparidad de los criterios en la definición de la actitud. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 27).

⁶⁹ Dos concepciones de estudios: una psicossociológica, de naturaleza mental; y otra comportamental. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 180)

⁷⁰ A concepção comportamental interpreta a atitude como uma conduta, como uma reação ou resposta perante um estímulo, isto é, a uma língua, uma situação ou algumas características sociolinguísticas determinadas. Do ponto de vista psicossociológico, a atitude se entende como um estado interno do indivíduo, uma disposição mental a situações contextualizadas ou fatos linguísticos concretos. (*tradução nossa*)

O componente afetivo, diz respeito sobre as emoções e sentimentos pró ou contra um objeto social e é considerado por alguns estudiosos como o único elemento característico das atitudes sociais (BOTASSINI, 2015, p.115). Moreno Fernández (2008) faz referência a Fishbein, destacando-o como o pioneiro em elaborar uma das propostas psicossociológicas pela qual identificava dois componentes que agiam perante o objeto: as atitudes e as crenças. Fishbein (1965 *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 181), atribuía às atitudes uma natureza de ordem afetiva que se fundamenta na valoração subjetiva e sentimental que se faz de um objeto, enquanto as crenças eram conformadas pelos componentes cognitivo e conativo, que agiam em outro plano diferente⁷¹.

O componente cognitivo refere-se mais estritamente às “crenças, pensamentos e conhecimentos que se tem em relação a um objeto social definido” (BOTASSINI, 2015, p.114). Logo após dos estudos realizados por Lambert e Lambert (1981), em que consideraram as crenças como elementos cognoscitivos das atitudes, Rokeach (1968), propôs “um modelo baseado na atitude como um sistema de crenças (crença 1, crença 2, ..., crença n)” (GOMEZ MOLINA, 1998, p. 29). Neste modelo de Rokeach, salienta Moreno Fernández (2008, p. 181), “os conhecimentos, valorações e condutas, que estruturavam o sistema de crenças, terminavam em originar as atitudes linguísticas”⁷². Assim, toda atitude linguística, era dependente das crenças que se tinham perante um objeto social.

O componente comportamental, ou conativo, é entendido como aquela conduta, reação ou tendência à reação diante de um objeto social (BOTASSINI, 2015, p.115). Alguns pesquisadores destacáveis como López Morales (2004 *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.182-183), menciona que as crenças e as atitudes estão em níveis diferentes, porque “as atitudes estão mais dominadas por um rasgo, sendo que nela identifica-se um componente, que é o conativo”⁷³. Por outro lado, cabe precisar que para tal autor, “nem todas as crenças podem levar à aparição das

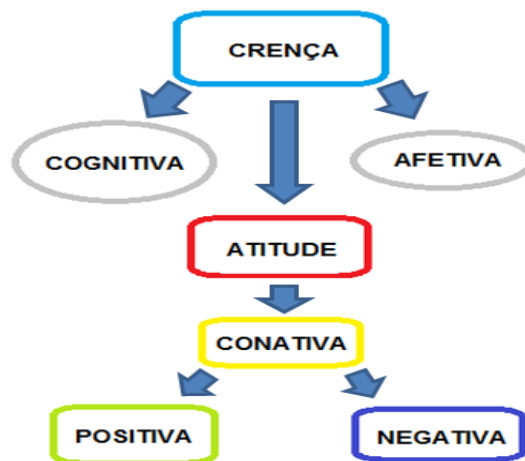
⁷¹ Fishbein opina que las actitudes están formadas por un solo componente de naturaleza afectiva; se fundamentan en la valoración subjetiva y sentimental que se hace de un objeto. Junto a esto, pero en un plano diferente, la creencia está formada por un componente cognoscitivo y un componente de acción o conducta. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 181)

⁷² Los conocimientos, valoraciones y conductas, que estructuran el sistema de creencias, terminaban en originar las actitudes lingüísticas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 181)

⁷³ Las actitudes están más denominadas por un rasgo, siendo que en ella es posible identificar un componente que es el conativo. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 182)

atitudes, apesar de que a maioria é produzida por elas” ⁷⁴. Deste modo, de acordo com Gómez Molina (1998), surgiu a necessidade de um modelo diferente para representar as relações entre crenças e atitudes, no qual “as crenças dão lugar a atitudes diferentes, e que estas crenças encontram-se integradas por fatores cognitivos e afetivos” ⁷⁵ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 30). Assim, de acordo com o modelo de López Morales (2004), as crenças geram atitudes e ao mesmo tempo conformam as crenças, mas em diferentes níveis. O modelo de López Morales (2004) apresenta-se na Figura 1:

Figura 1 - Relação entre crença e atitude segundo López Morales.



Fonte: López Morales (2004)

Neste modelo, observam-se os diferentes níveis que existem entre a crença e atitude. Moreno Fernández (2008), baseado no modelo de López Morales, explica que este modelo apresenta as atitudes como elementos “formados por comportamentos (componente conativo), que são condutas que podem ser positivas/de aceitação ou negativas/de rejeição” ⁷⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 183). Na visão de Haddock (2004 *apud* ROJAS, 2014), os juízos avaliativos atrelados às atitudes, podem variar em dimensões duplas: pelo direcionamento (la valencia) e pela força (la intensidad).

⁷⁴ Las actitudes neutrales pueden existir porque no todas las creencias pueden llevar a la aparición de actitudes, a pesar de que la mayoría de estas las producen. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 183)

⁷⁵ Las creencias dan lugar a actitudes diferentes y estas mismas se encuentran integradas por factores cognitivos y afectivos. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 30)

⁷⁶ Las creencias poseen elementos formados por comportamientos (componente conativo) que son conductas que pueden ser positivas (de aceptación) o negativas (de rechazo). (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 183)

La valencia (la dirección) de una actitud puede ser positiva, negativa o neutral, mientras que la intensidad (la fuerza) puede ir desde un punto muy bajo (por ejemplo, una actitud negativa puede ser muy débil, y por tanto, no tener mucha influencia en la conducta) hasta uno muy alto (en cuyo caso su influencia sobre la conducta será, con toda probabilidad, muy fuerte).⁷⁷ (HADDOCK *apud* ROJAS, 2014, p.39)

Deste modo, conforme a Haddock (2004) afirma-se que existem graus e níveis de valor e força nas atitudes, que podem ser veiculadas independentemente de serem estas positivas ou negativas, e incluso até neutrais. Ao respeito deste último, cabe precisar que, para Moreno Fernández (2008), a atitude neutra não é mais um tipo de atitude, porque “ela aparece quando não ocorre uma atitude linguística de aceitação ou de rejeição, o que ocorre é um fenômeno chamado insegurança linguística”⁷⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 183). Segundo Gómez Molina (1998), a insegurança linguística, seria uma espécie de ‘insegurança atitudinal’, que se pode interpretar como “aquilo que promove o conflito linguístico interno dos falantes na hora de escolher ou eleger determinada língua”⁷⁹ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 31). Por tanto, em concordância com os autores, as atitudes linguísticas aparecem quando o sujeito percebe a necessidade ou obrigação de utilizar a sua consciência linguística para se manifestar, sendo que elas podem variar de acordo ao contexto ou conforme à realidade sociolinguística em que se encontre nesse instante.

Estas perspectivas sobre o modelo estrutural das crenças e atitudes cobram importância quando se trata de abordar aspectos referidos à mensuração das atitudes, como quando, por exemplo, se trate de elaborar um trabalho de pesquisa com atitudes linguísticas. O processo metodológico investigativo resulta muito importante no desenvolvimento de toda pesquisa, não sendo a das atitudes linguísticas uma exceção. Gómez Molina (1998) menciona que merece especial atenção “saber determinar o método mais apropriado para mensurar as atitudes

⁷⁷ O direcionamento de uma atitude pode ser positiva, negativa ou neutral; a força de uma atitude pode variar de um ponto muito baixo (por exemplo, uma atitude negativa pode ser muito fraca, e não conseguir muita influência na conduta); até um ponto muito alto (por exemplo, quando a influência sobre a conduta pode ser muito forte). (*tradução nossa*)

⁷⁸ La actitud neutra aparece cuando no ocurre una actitud lingüística de aceptación o rechazo, pues se configura lo que se puede llamar de inseguridad lingüística. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 183)

⁷⁹ La inseguridad actitudinal es aquello que potencia el conflicto lingüístico interno de los hablantes en el momento de escoger o elegir determinada lengua. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 31).

linguísticas”⁸⁰ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 53). Segundo autor, existem dois métodos que são mais comumente utilizados:

- (a) El método indirecto, trata de averiguar las concepciones particulares (subjetivas) de un miembro de la comunidad respecto de otros miembros que utilizan la misma o diferente variedad lingüística. Estas son valoraciones realizadas con criterios afectivos, sociales y culturales pero sin que el informante sea consciente de ello [...] Generalmente son realizadas grabaciones a los informantes.
- (b) El método directo utiliza cuestionarios orales y escritos, con preguntas abiertas y cerradas, entrevistas similares a los cuestionarios de respuestas abiertas pero que consumen mucho tiempo; utilizan la observación, una técnica utilizada en la investigación etnográfica.⁸¹ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p.53)

Como já abordado anteriormente, e considerando os estudos das atitudes de Lambert e Lambert (1981) e do Labov (2008), a relação com as crenças e a natureza da pesquisa em si, a técnica a aplicar, provavelmente mais eficiente seja a técnica direta mesmo que através da aplicação de questionários, é possível coletar uma série de informações por intermédio de questões que contemplem os três componentes das atitudes linguísticas na perspectiva de Lambert e Lambert (1981), dados que comumente se apresentam nos sujeitos como informações camufladas.

O conhecimento sobre as atitudes linguísticas resulta fundamental para compreender como, através da linguagem, configuram-se e se difundem crenças e identidades, individuais e grupais. Conforme a Silva-Corvalán e Enrique-Arias (2017), o estudo e as pesquisas sobre atitudes linguísticas são relevantes para o campo da sociolinguística porque “fornecem informação sobre todo falante de uma língua, suas crenças e valores linguísticos, sua posição na sociedade e sobre a classe de pessoa que é ou gostaria ser”⁸² (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 63).

⁸⁰ Merece siempre especial atención determinar el método más apropiado cuando se trata de medir las actitudes lingüísticas. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 31).

⁸¹ O método indireto visa averiguar as concepções particulares (subjetivas) de um ou vários membro(s) de uma comunidade de fala sobre outros sujeitos que a utilizam, de modo semelhante ou diferente; neste último caso, quando utiliza uma variedade linguística particular. Estas são valorizações feitas com critérios afetivos, sociais e culturais que realiza o informante mas que não necessariamente o faz conscientemente [...] A modo geral, são realizadas gravações aos informantes. O método direto utiliza questionários orais e escritos, com perguntas abertas e fechadas, entrevistas semelhante a questionários de respostas abertas, mas que consome muito tempo; é utilizada a observação como uma técnica própria das pesquisas etnográficas. (*tradução nossa*)

⁸² Facilitan información sobre todo del hablante de una lengua, sus creencias y sus valores lingüísticos, su posición en la sociedad y sobre la clase de persona que es ó que le gustaría ser. (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 63).

Em concordância com a autora, a razão de abordar crenças e atitudes radica em que elas ocupam um lugar central que visa entender as relações entre linguagem e sociedade, uma vez que essas relações incidem em casos específicos como particulares, como no caso das atitudes e crenças perante as variedades do espanhol como objetos atitudinais, matéria de estudo da presente investigação.

1.1.3 Estudos sobre crenças e atitudes referentes à língua espanhola no contexto brasileiro (Estado da Arte)

Os estudos sobre crenças linguísticas no Brasil, têm sido relativamente amplos nas últimas décadas em comparação dos trabalhos investigativos sobre atitudes linguísticas. As pesquisas que abordam crenças e atitudes de forma interligada, foram se acrescentando também paulatinamente no âmbito da língua portuguesa, sendo as pesquisas sobre crenças e atitudes no contexto do E/LE no Brasil, aquelas que possuem uma trajetória ainda um tanto menor.

Um dos estudos pioneiros internacionalmente, focada mais especificamente nas crenças e atitudes linguísticas sobre a língua espanhola, foi realizado por Joshua Fischman (1972), quem investigou as atitudes linguísticas de 450 informantes portorriquenhos moradores do bairro de New York. Os resultados da pesquisa apontaram que, apesar das crenças dos informantes considerarem a língua inglesa como a língua que representava a ascensão social e profissional, a valorização da variedade de língua espanhola que tinham era permanente, sendo que “era evidente a solidariedade dos informantes perante a língua espanhola, pois a consideraram como um símbolo da sua própria identidade”. (SABADIN, 2013, p. 75). Vale destacar que o investigador Joshua Fischman, além de estudar aspectos do comportamento humano, como o uso da língua e as atitudes e comportamentos através da sua obra *The Sociology of a language*, “colocou em xeque a corrente sociolinguística ao considerar a sociedade como um estamento conceitualmente superior à linguagem”⁸³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 291). Por estas razões, foi William Labov quem finalmente na época teve a denominação de melhor representante de uma sociolinguística variacionista mais estrita.

⁸³ *The Sociology of a language* llega a poner en tela de juicio la corriente sociolinguística, por considerar la sociedad como un estamento superior al lenguaje. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 291)

Já no Brasil, um dos primeiros trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas sobre uma língua estrangeira, surgiu através da dissertação intitulada “Lealdade linguística em Rodeio - SC”, de autoria de Andrietta Lenard (com a orientação do Dr. Paulino Vandresen) e defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa teve como informantes a homens e mulheres da cidade de Rodeio, muitos deles descendentes de italianos, que utilizavam o dialeto Trentino. Foi constatado como parte dos resultados principais da pesquisa que tanto imigrantes como descendentes, conservavam o dialeto Trentino e o Português, a fim de não originar prejuízo a alguns deles. Assim, conforme a Botassini (2013) através da pesquisa de Lenard (1976) foi verificada que as duas línguas eram bastante utilizadas, ainda que em situações diferentes, e que, mesmo com as pressões externas em favor do uso da língua portuguesa, o bilinguismo ainda era bem acentuado (BOTASSINI, 2013, p. 71-72).

Dentre os trabalhos pioneiros na América Latina sobre crenças e atitudes sobre as variedades de língua espanhola, destaca Sabadin (2013) a pesquisa de López Morales (1979), quem analisou as crenças e atitudes no espanhol de Porto Rico para ponderar o papel das atitudes dos sujeitos nos processos de mudança linguística, e “refletir diversas questões sobre a insegurança linguística, a hipercorreção e as mudanças na língua, a partir das atitudes positivas e negativas, de acordo a *status* social do grupo que a caracteriza” (SABADIN, 2013, p. 77). Outras pesquisas posteriores neste âmbito, que vale mencionar ainda que de forma sucinta e sem pretender realizar uma descrição exaustiva desses estudos, destacam-se: Alvar (1981), que desenvolveu estudos das condutas e atitudes na Galiza/Espanha e das atitudes linguísticas na Guatemala e Porto Rico respectivamente; Blas Arroyo (1994) que estudou as atitudes linguísticas na Valência/Espanha; Gómez Molina (1998) que investigou sobre as crenças e atitudes numa comunidade bilíngue e multidialetal em Valência; entre outros.

No Brasil também foram realizadas nas últimas décadas, algumas investigações sobre as variedades da língua espanhola, sendo as mais destacadas: Bugel (1998), García Murga (2007), Bugel e Scutti Santos (2010), Schmetz (2013), Braga (2013) e Carraro (2016).

Bugel (1998) realizou uma pesquisa intitulada “O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?”, pra o Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Nesse trabalho a autora investigou as variedades

linguísticas presentes nos materiais didáticos, as diferenças com os materiais dos docentes e as concepções que estes tinham sobre a variação linguística e como eles realizavam o tratamento de divergências na sala de aula. Segundo Cárcamo García (2016), dentre as conclusões de Bugel (1998), no que tange às variedades linguísticas de língua espanhola, “foi confirmada a ausência de conhecimentos sobre as variedades linguísticas pelos docentes e a situação de desvantagem das variedades americanas devido à falta de material didático produzido na América Latina”⁸⁴. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 30). Deste modo, constata-se a implicância do uso do material didático de origem peninsular a causa da escassez de material didático produzido na região.

García Murga (2007) desenvolveu sua tese de mestrado na Universidade de Brasília, intitulada “As atitudes dos estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol”, no qual realizou uma pesquisa com 22 estudantes de língua espanhola no curso de Letras/Espanhol numa instituição de nível superior da cidade e que trabalhavam como docentes da língua estrangeira em instituições de idiomas locais. O objetivo da investigação era identificar as crenças e atitudes sobre as variedades diatópicas da língua espanhola, com a finalidade de identificar quais fatores poderiam influenciar nessas atitudes e o impacto que poderiam causar nelas. Deste modo, a partir dos resultados do questionário aplicado por García Murga (2007), conclui-se a existência de um fator globalizante de caráter demográfico, econômico e cultural que simboliza o prestígio das variedades linguísticas, chamado de ‘vitalidade etnolinguística’, e que pela qual, “os informantes julgavam as variedades de acordo às percepções subjetivas da vitalidade etnolinguística delas, isto é, pelo número de falantes da variedade e/ou pela extensão geográfica”⁸⁵ (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 32). Assim, as variedades mais prestigiadas foram as variedades peninsulares (sevilhana e madrilenas) seguida das variedades mexicana e argentina, pelo número dos seus falantes.

Bugel e Scutti Santos (2010) realizaram uma pesquisa em diversos centros educativos na cidade de São Paulo, a qual teve por título “*Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language in Brazil*”. Neste trabalho,

⁸⁴ Fue confirmada la falta de conocimientos de los docentes investigados sobre las variedades lingüísticas y la situación de desventaja de las variedades lingüísticas americanas debido a la escasez de material didáctico producido en América Latina. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 30)

⁸⁵ Los investigados juzgaban las variedades lingüísticas de acuerdo a sus percepciones subjetivas derivadas del factor de vitalidad etnolingüística de esas variedades, o sea, por el número de hablantes o por la extensión territorial a la cual pertenecían. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 32).

as autoras realizam uma combinação das análises quantitativas dos questionários aplicados e dos tests *matched-guise*⁸⁶, para poder mensurar numa escala de adjetivos positivos e negativos, produto das atitudes linguísticas, implícita ou explicitamente. Os informantes estavam classificados da seguinte forma: pessoas com uma relação informal com a língua espanhola, estudantes de E/LE e professores de língua espanhola. Como resultado da investigação, as autoras confirmaram que “os informantes brasileiros mantêm, por um lado, vínculos emotivos e sociais com seus vizinhos argentinos, e por outro, relações profissionais com os hispano-falantes da Espanha”⁸⁷ (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 33). Alguns outros aspectos também a ser mencionados, segundo Cárcamo García (2016) são as atitudes positivas para a variedade espanhola e argentina, sendo os bons resultados para a variedade rio-platense algo que chama a atenção das autoras, mas que em linhas gerais, a variedade peninsular foi confirmada como a mais prestigiada.

Em 2013, Schmetz (2013) publicou seu trabalho de mestrado (Erasmus Mundus Master's), intitulado “Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español: implicaciones para la enseñanza de E/LE en Brasil”. A pesquisa envolve um estudo sobre as atitudes e crenças de 92 informantes brasileiros sobre as variedades diatópicas para observar suas percepções e, de como, por exemplo, a cercania geográfica a regiões dialetais hispânicas dos distintos estados brasileiros nos quais pertencem os informantes podem influenciar no reconhecimento e valorização das variedades. Um fator chave que faz diferença da pesquisa de Schmetz de outras, é que “não há exigência previa de estudos em língua espanhola, caracterizando a investigação na base da prática passiva do espanhol de parte dos informantes”⁸⁸ (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34). Assim, ao longo da análise dos resultados dos questionários aplicados, segundo Cárcamo García (2016), a autora indica que “os informantes reconhecem e valorizam mais positivamente aquelas variedades próximas à sua região, como no caso da variedade rio-platense falada nos países da Argentina, Paraguai e

⁸⁶ Técnica utilizada por Wallace Lambert na análise das atitudes linguísticas de estudantes universitários franco-falantes e anglofalantes do Canadá. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 185).

⁸⁷ Los informantes brasileños mantienen, por un lado, vínculos emocionales y sociales con sus vecinos argentinos y, por otro lado, mantienen también relaciones profesionales con las personas de nacionalidad española. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 33).

⁸⁸ La investigación fue realizada tomando como base a la práctica pasiva del español de parte de los participantes, o sea, sin considerar exigencia de estudios previos. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34).

Uruguai”⁸⁹ (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34). Aliás, Schmetz (2013) observa también que “a variedade peninsular prevalece em prestígio perante as variedades americanas, o que leva a concluir que urge promover uma maior inclusão dessas variedades no ensino de E/LE no Brasil”.⁹⁰ (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34).

No Estado de Paraná, Lucimar Braga (2013), desenvolveu uma dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada “Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior de Paraná e as Políticas Linguísticas”. Braga (2013) propõe através da sua pesquisa de natureza qualitativa, reflexionar as crenças e atitudes que aparecem nas salas de aula de línguas numa escola pública, com a finalidade de identificá-las e analisá-las, considerando a influência das políticas linguísticas vigentes e os fatos históricos relacionados ao percurso do ensino e aprendizagem da língua espanhola. Deste modo, nos resultados confirma-se que algumas crenças são semelhantes a outras crenças confirmadas em outras pesquisas da mesma natureza, totalizando um número aproximado de 10 crenças, sendo algumas delas a existência de crenças sobre o aprendizado de E/LE pelo E/LE, o papel do vocabulário e do lúdico nas aulas, a ‘facilidade’ em aprender E/LE, sobre o tratamento do erro na língua estrangeira, sobre a realização de trabalhos grupais, entre outras.

Outra pesquisadora da área linguística, Fernanda Carraro (2016), realizou também uma pesquisa na área de concentração ‘Interfaces entre língua e literatura’ do Programa de Mestrado na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), intitulada “Crenças e atitudes linguísticas: um estudo sobre a língua espanhola como língua estrangeira”. A autora tinha por objetivo central investigar as crenças e as atitudes dos estudantes do curso de Letras Espanhol da UNICENTRO em relação a algumas variedades da língua espanhola. O número de informantes foi de 24, sendo que alguns deles estavam ligados ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e outros eram estagiários ou trabalhadores em outros serviços. Dentre as principais conclusões da investigação, foram a confirmação da crença de que existem algumas variedades mais fáceis do que outras e que a Espanha ainda é o lugar cuja variedade está mais vinculada com o “bom espanhol” (ideia

⁸⁹ Los informantes reconocen y valorizan más positivamente aquellas variedades más cercanas a la región del Estado a la cual pertenecen, como lo es en el caso de la variedad rioplatense, que es utilizada en los países de Argentina, Paraguay y Uruguay. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34).

⁹⁰ La variedad peninsular permanece como la más prestigiada frente a otras variedades americanas, lo que lleva a concluir que existe una urgencia en promover una mayor inclusión de las variedades americanas en la enseñanza de E/LE en Brasil. (CÁRCAMO GARCÍA, 2016, p. 34).

compartilhada inclusive por alguns alunos hispano-falantes estrangeiros da universidade). Por outro lado, se tratando das atitudes linguísticas, o número de avaliações positivas e neutras das variedades linguísticas, foram as mais significativas. Finalmente, Carraro (2016) salienta a desconstrução de mitos que os alunos de E/LE possuem e a trabalhar em questões sobre a segurança/insegurança na língua estrangeira.

Estes trabalhos de pesquisa mencionados neste último sub capítulo, assim como muitos outros trabalhos também, desenvolvidos no âmbito das crenças e atitudes linguísticas e no contexto do ensino da língua espanhola, são importantes para compreender o interesse crescente dos investigadores de E/LE nessas temáticas, sendo este fato a constatação de serem esses estudos, um campo promissor das ciências humanas para a realização de novos trabalhos que possam ser propulsados e ampliados por futuros pesquisadores linguísticos, de forma contínua.

Deste modo, vale considerar a importância de situar a presente pesquisa no âmbito dos estudos sociolinguísticos, considerar os diferentes conceitos linguísticos que encontram-se atrelados a este âmbito a fim de entendê-los e, abordar os conceitos e significados que tanto as crenças e as atitudes e o quanto estes elementos são relevantes para a compreensão e o desenvolvimento desta investigação sobre a língua espanhola, mesmo que são elementos que norteiam as análises realizadas durante o percurso investigativo.

No seguinte capítulo, aborda-se de forma sucinta, aspectos históricos acerca da língua espanhola como suas origens, expansão e desenvolvimento fora do continente europeu, e, sobretudo, de como surgiram as variedades como as conhecemos hoje, através das contribuições diversos estudiosos de dialetologia e de variação linguística no E/LE.

2. O ESPANHOL E SUAS VARIEDADES

A língua espanhola, atualmente, é considerada como língua oficial em 22 países, sendo a Jamaica, o último país que o tornou oficial em maio de 2019. Neste sentido, o título do presente capítulo visa apresentar a língua espanhola em sua natureza heterogênea e diversa, considerando que em cada país em que a língua espanhola é oficial, ela coexiste com outras línguas indígenas e africanas desde aproximadamente seis séculos, e coexiste também com outras línguas estrangeiras produto dos fenômenos da imigração e globalização ocorridas nas últimas décadas. Nos seguintes itens, explana-se sobre as origens e as variedades da língua espanhola, apresentando alguns aspectos e diferenças relevantes de modo que seja de estrita utilidade para o desenvolvimento da presente pesquisa.

2.1 A Língua Espanhola: sobre a Origem e a Expansão

As origens da língua espanhola encontram-se atreladas às origens da sua denominação como tal, há quase meio século, quando a dinastia de Navarra, situada na Península Ibérica, “erige a Castilla como reino hegemônico dos povos cristãos para comandar a Reconquista”⁹¹ (ALONSO, 1976, p. 7). Alonso (1976), menciona que durante os séculos XI e XII, o rei Alfonso X, conhecido como *el Sabio*, denominou “o castelhano como idioma oficial da Chancelaria, em substituição do Latim, pela sua utilidade no processo de secularização cultural que vivia o reinado e por ser considerada uma língua de desenvolvimento social no território”⁹² (ALONSO, 1976, p. 8). O mesmo autor afirma que após da conotação social do castelhano no reinado, sua utilização e propagação se acelera e se converte em instrumento artístico e literário durante quase dois séculos, consolidando-se como língua oficial com o surgimento do reino da Espanha e o início da expansão do reino a nível transcontinental em meados do século XV.

O reino da Espanha buscava alargar os horizontes econômicos, políticos e geográficos, sendo que este propósito era para os espanhóis, um desafio de superação humana. Em 1492, de acordo com Silva (2014), os reis católicos da

⁹¹ Castilla es considerado el reino hegemónico de los pueblos cristianos que busca erigir el comando de la Reconquista. (ALONSO, 1976, p. 7)

⁹² El castellano llega a ser el idioma oficial de la Cancillería, en substitución del Latín, porque era muy utilizado en el proceso de secularización cultural que vivía el reinado, con la cual orientaba el desarrollo social del territorio. (ALONSO, 1976, p. 8)

Espanha passam a disputar com os reis do Portugal, a ânsia de conquista de novas terras; e logo um ano depois, o Papa Alexandre VI concede as ‘Bulas Papais’ aos reis da Espanha, com a intenção de “dar-lhes o direito de descobrir e tomar posse dos novos locais; uma decisão que logo foi muito criticada pelos portugueses e que culminou numa nova demarcação geográfica entre ambos reinos através do Tratado de Tordesilhas, em 1494” (SILVA, 2014, p. 1).

E precisamente, no meio desse surto expansionista, conhecida historicamente como “Período da Conquista Espanhola”, que Antônio Nebrija, humanista e filólogo espanhol, publica o livro “Gramática de la lengua castellana” (1492), e segundo Alonso (1976), o filólogo “consegue constituir pela primeira vez a gramática desta língua moderna da época e ganha a estabilidade e a precisão de línguas como o latim, para ser denominada finalmente como língua nacional”⁹³ (ALONSO, 1976, p. 19). E revestido desta denominação de língua oficial do reino da Espanha, foi que o castelhano chega às Américas com a denominação de “língua espanhola”. Fanjul (2014), nos fala sobre a referida etapa histórica:

Hacia fines del siglo XV, comenzó la colonización española en América [...] se fue imponiendo como principal lengua de uso, la denominada “lengua castellana”, que en esa misma época (1492) tuvo su primera gramática. El idioma llegó inmediatamente a las colonias americanas y es la base de lo que hoy conocemos como “español” o “castellano”.⁹⁴ (FANJUL, 2014, p. 12)

Um aspecto que cabe mencionar ao respeito da expansão inicial da língua espanhola na América, passa por observar o ano de 1492, que foi o ano de publicação da Gramática de Nebrija e que também foi o ano do início das primeiras viagens expedicionárias de Cristóvão Colombo às “Índias”, fato que logo daria o impulso à expansão colonizadora espanhola com Hernán Cortés no México e Francisco Pizarro na América Central e do Sul, nas primeiras décadas do século XVI. Esta coincidência temporal não seria nada casual, sobretudo ao constatar que a língua espanhola desenvolveu um papel histórico nos inícios da colonização, quando “os espanhóis decidem utilizar a língua como um instrumento concreto de ação

⁹³ La Gramática de Lengua Castellana se constituyó por primera vez en la gramática de la lengua moderna de la época y le fue concedida estabilidad y precisión, como tenía el Latín, para luego ser denominada Lengua Nacional. (ALONSO, 1976, p. 19).

⁹⁴ A colonização espanhola na América iniciou-se a finais do século XV [...] foi se impondo como principal língua em uso a denominada ‘língua castelhana’ que na mesma época (1492) teve sua primeira gramática normativa. O idioma chegou imediatamente às colônias americanas e hoje é a base do que se conhece como ‘espanhol’ ou ‘castelhano’. (*tradução nossa*)

sobre outrem” (TODOROV, 1982, p. 148). Para este autor, a atitude de dominação dos colonizadores, tinha como objetivo utilizar a língua para exercer o poder e submeter aos nativos seus desígnios:

Serão portanto os espanhóis que instaurarão o natural como língua indígena nacional no México, antes de realizar a hispanização; serão os frades franciscanos e dominicanos que se lançarão ao estudo das línguas indígenas, assim como ao ensino de espanhol [...] O conhecimento da língua pelos espanhóis, demonstra a tomada de consciência da sua utilidade prática; não por nada Nebrija escreveu em sua introdução do livro da Gramática Espanhola, estas palavras: “A língua sempre foi companheira do império” (TODOROV, 1982, p. 149)

Conforme o citado pelo autor, é possível afirmar que já nesse período histórico, havia uma relação de língua e poder, pela qual “a linguagem serve igualmente à integração no seio da comunidade e à manipulação de outrem” (TODOROV, 1982, p. 148). Desse modo, os territórios que naquela época eram governados por grupos indígenas e grandes civilizações como Astecas, Maias e Incas, que falavam suas próprias línguas nativas, foram amedrontados e proibidos de falar as suas línguas, caracterizando esta imposição linguística durante o processo colonial, segundo Moreno Fernández (2008) como uma das mais violentas propulsadas através de “uma forte representação administrativa da Coroa Espanhola com a instauração dos denominados Virreinos”⁹⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 295). Do mesmo modo, milhões de africanos trazidos contra a sua vontade às Américas pelos colonizadores, também foram submetidos junto com os indígenas ameríndios a uma repressão linguística e cultural, sob um cruel regime de escravatura.

Assim, de acordo com Quijano (2005), o surgimento do Espanhol de América aparece pela implantação de um sistema totalmente assimétrico a nível linguístico e social, no qual muitos povos que habitavam América, não unicamente acabaram silenciados, mas também escravizados e finalmente “despojados de suas próprias e singulares identidades históricas” (QUIJANO, 2005, p. 127). Ao respeito, este autor resume as operações que exerceram os colonizadores nos territórios ameríndios:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o

⁹⁵ La lengua española fue propulsada por una fuerte representación administrativa de la Corona Española por intermedio del establecimiento de los denominados Virreynatos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 295)

desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África [...]. Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. (QUIJANO, 2005, p. 121)

De acordo com o supracitado autor, a expansão colonialista de ordem político e econômico ia apagando continuamente a identidade cultural e a diversidade linguística dos povos colonizados para poder subjugar-los. No entanto, no percurso inicial e intermédio do processo colonizador em América que durou quase três séculos, foram surgindo movimentos de resistência indígenas e africanas com a finalidade de acabar com a injustiça e a opressão que sofriam, em clara defesa da sua cultura, sua identidade e da sua língua. Estes fatos, fricções e conflitos interculturais acontecidos são importantes para não deixar de contextualizar a formação da língua espanhola nas Américas e compreender a dimensão histórica dessa língua.

Alonso (1976), em referência às bases do espanhol da América nas colônias, menciona que guardam relação com as sociedades nascentes que se estruturavam conforme as condições de vida daquela época, e que “a língua espanhola ia se modificando de acordo a essas condições”⁹⁶ (ALONSO, 1976, p. 59). Esta citação do autor corrobora a importância de conhecer o contexto histórico quando se trata de abordar o estudo e evolução do espanhol da América, porque desse modo será possível entender as condições em que ocorreram os contatos linguísticos entre espanhóis, indígenas e africanos, até porque como afirma Marimón Llorca (2010), “a língua é inseparável dos indivíduos que a falam, e das circunstâncias sociais e culturais que atravessam”⁹⁷ (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 4).

De acordo com Marimón Llorca (2010), a incorporação de elementos lexicais e a formação de variações nos processos de interlíngua, conformam os “dois fenômenos linguísticos mais destacáveis, ainda que de naturezas distintas, que

⁹⁶ La lengua ceñía sus cambios a las condiciones de vida americanas. (ALONSO, 1976, p. 59)

⁹⁷ La lengua es inseparable de los individuos que la hablan, y de sus circunstancias sociales y culturales. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 4)

fizeram parte do processo de conformação da variedade linguística americana”⁹⁸ (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 6). Conforme o mencionado pela autora, significa que tais fenômenos linguísticos surgidos pela interação da língua espanhola com as línguas indígenas e africanas, fatos sociolinguísticos que explicariam muitas das transformações sofridas pela língua de origem europeia durante a colonização americana.

Para Henríquez Ureña (1921 *apud* LIPSKI, 2009, p.18), um dos principais fatores para a formação do espanhol americano colonial, deve-se à contribuição das línguas indígenas, muitas delas pertencentes a civilizações milenárias da América. Este autor realizou estudos sobre as línguas americanas indígenas e elaborou uma classificação conforme a determinadas zonas geográficas:

(1) Lengua **Náhuatl**: México, incluidos Nuevo México y la mayoría de América Central; (2) Lengua **Caribe/Arahuaco**: el Caribe (Antillas y regiones costeras de Colombia y Venezuela); (3) Lengua **Quechua**: las tierras altas de Sudamérica, desde Colombia, Ecuador, Perú hasta Bolivia y el norte de Chile; Lengua **Mapuche/Araucano**: el centro y el sur de Chile; (5) Lengua **Guaraní**: los países del Río de la Plata: Argentina, Uruguay y Paraguay.⁹⁹ (LIPSKI, 2009, p. 18)

A classificação dada por Ureña menciona as línguas nativas da América como mais representativas pelo número de falantes antes da chegada dos espanhóis, o que não significa que eram as únicas, porque existiam mais línguas indígenas como o aimará, o maia, entre outros, que tiveram um número menor de falantes, mas que muitos deles ainda se conservam em suas respectivas regiões¹⁰⁰. O estudo realizado por Ureña (1921) e comentado pelo Lipski (2009), revela também informações sobre o grau de influência linguística das línguas nativas a nível geográfico, qual é apresentada a continuação:

El náhuatl ejerció su máxima influencia en la zona central de México y se extendió a lo largo de la costa del Pacífico de América Central hasta Costa Rica, con un influjo progresivamente más diluido. Conforme aumenta la distancia desde el núcleo náhuatl, se incrementa la competencia léxica de otras lenguas indígenas. En el territorio que se extiende más al norte de la

⁹⁸ Dos fenómenos lingüísticos, aunque de naturaliza distinta, formaron parte del proceso de formación de la variedad lingüística americana. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 6)

⁹⁹ México, incluídos Nuevo México e a maioria da América Central (língua náuatle); o Caribe (Antilhas e regiões costeiras da Colômbia e da Venezuela) (língua caribe/arahuaco); as terras altas da América do sul, da Colômbia até o Chile (língua quéchua); o centro e sul do Chile (língua mapuche/araucano); os países do Rio de la Plata (Argentinam Uruguai e Paraguai) (língua guarani). (*tradução nossa*)

¹⁰⁰ O Portal *Ethnologue*, afirma que aproximadamente das 900 línguas indígenas que se falam hoje, 600 são da época pré-colonial. Fonte: <https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_indigenas_de_America >

Norteamérica hispanohablante (Nuevo México y Arizona), el influjo del náhuatl fue mínimo [...] En Centroamérica, la influencia maya fue especialmente intensa en el Yucatán y Guatemala, mientras que en el resto del territorio, las lenguas regionales tuvieron el mismo influjo que el náhuatl. En el Caribe, la influencia lingüística de las poblaciones nativas, que hablaban caribe/arahuaco, el taíno y el siboney, se reprodujo a unos cuantos elementos léxicos, debido a la temprana fecha en que cesaron los contactos lingüísticos entre españoles e indígenas en esa región. La lengua quechua, que se propagó originalmente hacia el norte gracias a los desvelos de los sacerdotes españoles, apenas si alcanzó el extremo sur de Colombia, mientras que la zona norte, que se extiende por Panamá y por el Sur de Costa Rica, estaba habitada por hablantes de lenguas chibcha, cuya aportación lingüística más notable la forman los topónimos y algunas unidades léxicas. Hacia el sur, la región quechua-hablante se funde con el territorio aimara, siendo esta última lengua la que ha tenido un influjo demostrable en el español del sur peruano y en Bolivia. El influjo mapuche/araucano en Chile, incorporó pocas palabras al léxico. Finalmente aunque el guaraní tuvo un innegable influjo en el español de Paraguay y zonas vecinas de Argentina y Bolivia, los hablantes de guaraní estuvieron presentes reducidamente en las zonas del Río de la Plata.¹⁰¹ (LIPSKI, 2009, p. 20)

Apesar de ser a pesquisa de Ureña, sobre a influência das línguas ameríndias, na visão de Lipski (2009) um tanto mais precisa do ponto de vista empírico, ainda hoje é de muita utilidade para muitos investigadores dos fenômenos dialetológicos hispano-americanos e da história-lingüística do espanhol.

Marimón Llorca (2010) também ressalta a influência dos povos indígenas através da incorporação de termos no vocabulário espanhol (que hoje fazem parte do léxico pan-hispânico), a qual apresenta alguns deles, a continuação:

Barbacoa, butaca, cacique, caimán, caoba, hamaca, huracán, loro, maíz, maní, piragua, sabana, tabaco (**da língua Arahuaço**); aguacate, cacahuete, cacao, chicle, tiza, petaca, tomate (**da língua Náhuatl**); cancha, coca, condor, llama, mate, pampa, vicuña (**da língua Quechua**) (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 9-10)

¹⁰¹ O náuatle influenciou grandemente nas zonas centrais do México e também no litoral do pacífico da América Central até Costa Rica, de uma forma progressiva e diluída. Conforme aumenta a distância do núcleo náuatle, se acrescenta a competência léxica de outras línguas indígenas. No território do norte da América do Norte hispano-falante (Nuevo México e Arizona) a influência do náuatle é mínimo [...] Na América Central, a influência maia foi especialmente intensa no Yucatán e Guatemala, enquanto no resto do território, as línguas regionais tiveram a mesma influência como o do náuatle. No Caribe, a influência linguística dos povos nativos, que falavam caribe/arahuaço, o taíno e o siboney, se reduz a poucos termos léxicos devido ao fim do contato entre espanhóis e indígenas. A língua quéchua, que se propagou originalmente à região norte devido aos contatos com os sacerdotes espanhóis, atingiu o extremo sul da Colômbia; e a zona norte, do Panamá e o sul de Costa Rica, era a moradia de falantes da língua chibcha, cujo aporte linguístico mais notável foi a formação de topônimos e alguns termos lexicais. Na direção ao Sul, a região quéchua-falante se mistura com os aimará-falantes, tendo esta última língua muita influência no espanhol do sul peruano e na Bolívia. A influência do mapuche/arahuaço no Chile, incorporou poucos termos no léxico. Finalmente, apesar da notável influência do guarani no espanhol do Paraguai e nas zonas vizinhas de Argentina e Bolívia, os guarani-falantes estavam escassamente presentes na zona do Rio de la Plata. (tradução nossa)

Vale mencionar que não existe ainda um consenso em determinar quantos termos tem-se incorporado na língua espanhola a causa da influência indígena, mas estes posteriormente foram agrupados e atualmente estudados sob a denominação de “indigenismos”. Segundo Lipski (2009), todo empréstimo lexical, poderia ter sido de forma mais complexa ou do modo mais superficial, sendo que “para que uma palavra indígena entrara no vocabulário do espanhol, bastava que um colonizador perguntasse o nome de um objeto desconhecido”¹⁰² (LIPSKI, 2009, p. 81). Nessa realidade, pode-se afirmar que para conseguir incorporar novos termos no vocabulário pan-hispânico, os indígenas eram exigidos a ensinar as unidades léxicas das suas próprias línguas aborígenes. Lipski (2009), também afirma que os mestiços (os descendentes de indígenas e espanhóis) foram “a principal ‘ponte’ entre as culturas espanholas e pré-colombianas, sendo que facilitaram a transferência linguística e o desenvolvimento de uma interlíngua étnica”¹⁰³. (LIPSKI, 2009, p. 82). Deste modo, a mestiçagem adota um papel crucial para a assimilação lexical de termos de origem indígena e, desse modo, a introdução de variações na língua espanhola, de ordem fonológica e sintática.

Foi assim que surgiram as primeiras variedades incipientes do espanhol da América, conhecidas no âmbito da linguística hispano-americana como as “interlínguas americanas”. Segundo Moreno Fernández (2008), uma interlíngua seria “um estágio instável na formação de uma língua que se encontra em estado intermédio entre o código da língua materna e outra segunda língua”¹⁰⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 354). Uma interlíngua surgida na época, por exemplo, era o denominado “espanhol andino” na região sul-americana. Segundo Lipski (2009), o espanhol andino era uma interlíngua de uso especial por uma parcela da população indígena, sendo que de acordo a este autor, esta interlíngua “era utilizada maiormente pelos intelectuais de origem indígena”¹⁰⁵ (LIPSKI, 2009, p. 86). Neste sentido, ao discorrer o autor sobre esta interlíngua, menciona que sua utilização:

¹⁰² Para que una palabra indígena entrase al vocabulario del español, bastaba que un colono preguntase el nombre de un objeto desconocido. (LIPSKI, 2009, p. 81)

¹⁰³ Los mestizos fueron el puente principal entre españoles e indígenas, puesto que facilitaron la transferencia lingüística y el desarrollo de una interlengua étnica. (LIPSKI, 2009, p. 82)

¹⁰⁴ Interlengua es un estado intermedio entre el código de la lengua materna y el de una segunda lengua, y que se caracteriza por su inestabilidad. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 354)

¹⁰⁵ Las primeras variedades del español de América como el español andino, eran mayormente utilizados por los intelectuales de origen indígena. (LIPSKI, 2009, p. 88)

Era una forma de servirse del español como vehículo de expresión literaria y política, y que, debido a su hegemonía sobre grandes masas de habitantes indígenas, pudieron sembrar las primeras semillas de un dialecto indígena paralelo del español [...] siendo los esquemas gramaticales que aparecen en las variedades de interlengua del español andino, una pista de lo que podría haber sido una transferencia a gran escala.¹⁰⁶ (LIPSKI, 2009, p. 88)

De acordo com o autor, pode-se dizer que do mesmo modo que surgiu a interlíngua do espanhol andino, aconteceu a aparição de outras interlínguas em todas as terras colonizadas pelos espanhóis. Marimón Llorca (2010) afirma que “a situação de desigualdade social, a superioridade hierárquica dos espanhóis e os conflitos violentos contra os indígenas, não eram aspectos favoráveis para um contato linguístico mais pleno”¹⁰⁷ (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 10). Ao respeito Lipski (2009) menciona que a atitude negativa dos espanhóis para o contato linguístico com os indígenas era reflexo do menosprezo às culturas do índio e africano, mesmo que “a maioria de textos antigos escritos pelos europeus durante a colônia, não mostravam simpatia pelas culturas da América, sendo que as julgavam como inferiores as próprias” (LIPSKI, 2009, p. 86). O menosprezo era tão significativo que, Marimón Llorca (2010) menciona que “o surgimento de uma espécie de língua afro-hispânica, uma interlíngua denominada “bossal” desapareceu completamente a inícios do século XVII”¹⁰⁸ (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 12). Deste modo, entende-se que uma grande maioria das variedades de interlínguas eram empregadas pelos indígenas e africanos não precisamente em condições de convivência pacífica, mas em condições infra-humanas para poder sobreviver perante o sistema social hierárquico abusivo dos colonizadores que desprezavam a cultura ameríndia e africana e suas interlínguas, como uma forma de salvaguardar seus interesses de dominação.

Por outro lado, Marimón Llorca (2010) também afirma que para que as variedades indígenas penetrassem na formação da língua espanhola na América, “teve que ocorrer uma mudança sociolinguística e demográfica profunda, para que

¹⁰⁶ Era uma forma de se aproveitar da língua espanhola como veículo de expressão literária e política, mesmo que devido a sua hegemonia sobre grandes populações indígenas, conseguiram semear as primeiras sementes de um dialeto indígena de forma paralela. No estudo de esquemas gramaticais que estão presentes nas variedades de interlíngua do espanhol andino, representam um sinal evidente do que poderia ter sido uma transferência a escala maior. (*tradução nossa*)

¹⁰⁷ La situación de desigualdad social, la superioridad jerárquica de los españoles y los conflictos violentos contra los indígenas, no fueron factores favorables para el contacto lingüístico. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 10)

¹⁰⁸ El surgimento de una lengua afrohispanica, una interlengua denominada bozal, terminó desapareciendo completamente a inicios del siglo XVII. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 12)

permitissem um intercambio real entre os falantes e para que finalmente seja consolidada uma variedade e prestigiá-la socialmente”¹⁰⁹ (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 11). Significa que as variedades que finalmente tinham uma aceitação na sociedade colonial eram interlínguas que eram prestigiadas pelos colonizadores, e que a formação dessas interlínguas ou *pidgins*, pode ser considerada um ponto de início na formação das variedades da língua espanhola a nível regional.

Outro aspecto relevante na formação da variedade americana do espanhol, são os aportes linguísticos dos africanos e afrodescendentes. A pesquisadora Gladys Lechini (2008), afirma que a presença africana na América Latina durante o período colonial tem sido estudada por historiadores, demógrafos, antropólogos e linguistas; e que o desenvolvimento de estudos afro-latino-americanos no âmbito linguístico teve um impulso maior quando “o academicismo começou a se interessar pelos aspectos linguísticos africanos a inícios do século XX”¹¹⁰ (LECHINI, 2008, p. 15).

A presença africana no continente americano tem mais de 500 anos de história, e “tem influído permanentemente nas artes, na música, na comida, na religião, na medicina, e muitos outros hábitos culturais a nível regional”¹¹¹ (LIPSKI, 2009, p. 119). Neste sentido, Wabgou (2008) ressalta a fortaleza identitária do africano porque, apesar terem sido trasladados forçosamente a América, despossuídos dos seus bens materiais, “nunca abandonaram a sua identidade como africanos e conservaram seus ritos religiosos e seus valores culturais e sociais”¹¹² (WABGOU, 2008, p. 332).

Conforme os dados históricos-linguísticos do Beltrán (2008, p. 239), o autor menciona que têm-se identificado a presença de algumas línguas de origem africana, sendo algumas das mais estudadas as línguas Kimbundu, Kikóongo, Yoruba, Ewé-fon, entre algumas outras. Aliás, não se tem informações de quantas línguas africanas chegaram ao continente com exatidão, sendo que no continente

¹⁰⁹ Tuvo que darse un cambio sociolingüístico y demográfico profundo, que permitiera el verdadero intercambio entre hablantes y que hablantes y los prestigiara socialmente. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 11)

¹¹⁰ Ya en el siglo XX, las preocupaciones académicas mostraron interés en los aspectos lingüísticos de la lengua africana. (LECHINI, 2008, p. 15)

¹¹¹ En Hispanoamérica, la presencia africana ha afectado permanentemente al arte, la música, la comida, la religión, la medicina y otros hábitos culturales de muchas zonas geográficas. (LIPSKI, 2009, p. 199)

¹¹² Nunca abandonaron su identidad como africanos, conservando sus valores culturales y sociales, inclusive sus creencias religiosas que llevaban en el alma. (WABGOU, 2008, p. 332)

Africano eram faladas inúmeras línguas e ainda são escassos os estudos sobre a maioria delas. Segundo Lipski (2009), havia uma grande diversidade de línguas africanas presentes durante a colonização e, por essa razão, afirma que a variedade espanhola americana chegou a ser influenciada por essas línguas, apesar de que “a heterogeneidade linguística da diáspora africana era um empecilho para que muitas unidades léxicas das línguas africanas fizessem parte do léxico do espanhol da América”¹¹³ (LIPSKI, 2009, p. 142).

Em referência aos aportes linguísticos de origem africano durante a colonização, Wabgou (2008) afirma que estes cumpriram um rol muito destacável devido a que “foram criados muitos elementos léxicos pelos africanos e afrodescendentes para a elaboração de estratégias, na procura da libertação do seus povos contra a opressão colonial”¹¹⁴ (WABGOU, 2008, p. 333).

Wabgou (2008) também destaca o caráter combativo dos afrodescendentes como a principal herança da sua própria cultura, o qual foi evidenciado através da construção de núcleos sociais de resistência denominados “palenques”, que simbolizava “uma expressão de resistência política pautada por questões culturais marcadas pela língua afro”¹¹⁵ (WABGOU, 2008, p. 333). De acordo com Vásquez Fernández (2008), aqueles afrodescendentes que procuravam métodos para fugir da escravidão colonial, eram denominados pelos espanhóis como “cimarrones” e tinham como característica ser os mais resistentes porque “viviam isolados em palenques, mas gozavam de uma vida livre e preservavam seus traços culturais”¹¹⁶ (VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, 2008, p. 191). Um resultado histórico de libertação foi dado pelos cimarrones colombianos que habitavam o povo denominado Palenque¹¹⁷, ao “conseguir se libertar da opressão escravista através do uso estratégico da língua palenquera, passando a ser o primeiro povo livre da América

¹¹³ La heterogeneidad lingüística de la Diáspora Africana en América Hispana, fue la causa del porqué muy pocas unidades léxicas formaran parte final del léxico del español de América. (LIPSKI, 2009, p. 142)

¹¹⁴ Los aportes lingüísticos africanos fueron creados para la elaboración de estrategias en la búsqueda de su libertad frente a la opresión española. (WABGOU, 2008, p. 333)

¹¹⁵ Los palenques eran una expresión de resistencia política pautada por cuestiones culturales de la lengua afro. (WABGOU, 2008, p. 333)

¹¹⁶ Vivian aislados en palenques, pero disfrutaban de una libertad absoluta para así poder preservar sus rasgos culturales africanos. (VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, 2008, p. 191)

¹¹⁷ Hoje em dia, o povo Palenque possui a denominação de ‘Palenque de San Basilio’. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13)

durante a colonização¹¹⁸ (WABGOU, 2008, p. 333). A criação da língua palenquera, segundo Wabgou (2008) ajudou aos cimarrones a “elaborar um veículo de comunicação interna com seus conterrâneos, de modo que era ininteligível para os escravistas”¹¹⁹ (WABGOU, 2008, p. 333).

A respeito dos estudos sobre africanismos léxicos, existe ainda uma falta de aprofundamento mesmo que muitos dos pesquisadores sobre o espanhol de América não possuíam conhecimentos sobre línguas africanas. Segundo Lipski (2009), existe a aceitação de certos africanismos léxicos vigentes desde a formação do espanhol de América:

El término **banana** o **banano**, utilizados en varias lenguas africanas, su origen es posiblemente de un pidgin inglés o portugués; **Batuque**, danza africana de antaño popular en Buenos Aires y Montevideo; **Bunda** (nalgas), es un término empleado en países caribeños y sudamericanos, así como en el portugués de Brasil y en el criollo haitiano; **Cachimbo** o **cachimba** (pipa); **Candombe** (y el brasileño Candomblé), de origen de la lengua quimbundú, la lengua más representada en la región del Río de la Plata y Brasil; **Gandul** (guisante o judía pequeña y verde), en el español denominado estándar significa “vago” y su origen proviene de la lengua quicongo; **Marimba**, instrumentos utilizados por africanos en Hispanoamérica según textos coloniales; **Milonga**, de origen del quimbundú: mi “marcador de plural” + longa “palabra”, es una expresión musical afro-rioplatense; **Mucama** (criada), de origen quimbundú: mi + kama “esclava”, utilizado en Argentina y Uruguay¹²⁰. (LIPSKI, 2009, p. 144)

Como já mencionado antes, existe ainda um amplo campo de investigação sobre os aportes das línguas africanas na língua espanhola, mesmo que segundo o supracitado autor, “a questão da influência africana no espanhol de América é por demais complexa para defini-la”¹²¹ (LIPSKI, 2009, p. 152). Nesse sentido, vale

¹¹⁸ Palenque consiguió su libertad gracias al uso estratégico de la lengua palenquera, pasando a la historia como el primer pueblo libre de América. (WABGOU, 2008, p. 333)

¹¹⁹ Elaborar un vehículo de comunicación interna y propia del pueblo que se vuelve ininteligible para los negros. (WABGOU, 2008, p. 333)

¹²⁰ O termo **Banana** ou **Banano**, é utilizado em várias línguas africanas, sua origem é possivelmente do pidgin inglês ou português; **Batuque**, dança africana de tradição popular de Buenos Aires e Montevideú; **Bunda** (nádegas), é um termo utilizado nos países do Caribe e América do Sul, no português brasileiro e no ‘criollo’ do Haiti; **Cachimbo** ou **cachimba**; **Candombe** (Candomblé no português), de origem da língua quimbundú, a língua mais representativa da região do Rio de la Plata e Brasil; **Gandul** (vagem pequena e verde), no espanhol ‘estandar’ significa “vagabundo” e a origem é da língua quicongo; **Marimba**, instrumento utilizado pelos africanos em Hispano-américa de acordo com textos coloniais; **Milonga**, de origem do quimbundú: mi “marcador do plural” + longa “palavra”, é uma expressão musical afro-rioplatense; **Mucama** (criada), de origem quimbundú: mi + kama “escrava”, utilizado na Argentina e Uruguai (*tradução nossa*)

¹²¹ La cuestión sobre el influjo africano en el español de América es hoy por demás bastante complejo de tratar definirlo. (LIPSKI, 2009, p. 152)

relembrar o dito pelo pesquisador de africanidades¹²², Luis Beltrán (2008), quem remarca e ecoa o que diversos estudos africanistas e afro-latino-americanos sugerem: “buscar aprimorar ainda mais o conhecimento da linguística africana para saber o maior número de aportes culturais da Diáspora africana em América”¹²³ (BELTRÁN, 2008, p. 416).

A finais do século XVII, na opinião de Frago (2003 *apud* MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13), o espanhol de América já estava formado sob “uma base fonética meridional, a assunção de indigenismos e africanismos léxicos e, um claro apego às tradições gramaticais”¹²⁴. Na visão de Lipski (2009) a realização das mudanças linguísticas na língua espanhola, não poderia ter sido superficial, mas complexo porque “a transferência de esquemas fonológicos e/ou sintáticos, exige uma mistura de aspectos condicionantes de índole demográfico, histórico e sociolinguísticos”¹²⁵ (LIPSKI, 2009, p. 109). Esta etapa de mudança linguística é denominada por Frago (2003) como “criollización”, que segundo este autor, a define como “um processo de formação e expansão social de uma modalidade de espanhol utilizada pelos *criollos*¹²⁶ americanos” (FRAGO *apud* MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13). De acordo com Marimón Llorca (2010) e outros autores, afirmam que o prestígio dado à modalidade do espanhol dos *criollos*, tinha como finalidade não perder os laços com as origens europeias e ao mesmo tempo, “abrir um próprio espaço social e linguístico para as novas sociedades” (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13).

Deste modo, pode-se afirmar que a “criollización lingüística”, foi o cenário propício para o início dos processos de dialetização da língua espanhola, de forma mais marcada na região; um processo que logo se afirmaria com o declive do domínio colonialista na América, devido ao surgimento das correntes independentistas nos povos americanos hispano-falantes.

¹²² Africanidades (africanías), estudado no Brasil pela educadora Terezinha Goncalves e Silva e pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz, trata-se de um conceito representa o estudo dos modos de viver e ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos. (SILVA, 2003, p. 26)

¹²³ Hay que profundizar aún mucho más los conocimientos sobre lingüística africana para poder saber la real dimensión de aportes culturales de la Diáspora en América. (BELTRÁN, 2008, 416).

¹²⁴ El español de América ya estaba formado sobre una base fonética meridional, la asunción de indigenismos y africanismos léxicos y además, un claro apego a las tradiciones gramaticales. (FRAGO *apud* MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13)

¹²⁵ La transferencia de esquemas fonológicos y/o sintáticos, exige una mezcla especial de condiciones demográficas, históricas y sociolingüísticas. (LIPSKI, 2009, p. 109).

¹²⁶ Los criollos eran los hispanohablantes nacidos en el continente americano y que eran descendientes de españoles. (MARIMÓN LLORCA, 2010, p. 13)

A Espanha teve o território da Guiné Equatorial, localizado no continente africano, como a sua última conquista, quando em 1777, segundo os autores Luengo e Oyee (2014), “tomou posse através do Tratado de San Idelfonso, com o qual findou a disputa que mantinha com Portugal pelo domínio dessa região”¹²⁷ (LUENGO; OYEE, 2014, p. 424). Mas, para Alvarez Chillida (2017), foi logo após de quase dois séculos de dominação espanhola, que “o processo descolonizador da Guiné Equatorial se iniciara com a independência do Marrocos”¹²⁸ (ÁLVAREZ CHILLIDA, 2017, p. 71). Em 12 de outubro de 1968, a Guiné Equatorial se consolida livre como nação. Luengo e Oyee (2014) mencionam que além de ser a língua espanhola a língua oficial vigente da Guiné Equatorial, “ela continua convivendo a nível oral com outras línguas autóctones do país e, consegue satisfazer as necessidades e exigências culturais, comerciais, políticas, entre outras”¹²⁹ (LUENGO; OYEE, 2014, p. 425). De igual modo, pode-se dizer que a língua espanhola (ou castelhana), apesar de ser a língua oficial em muitos países hispanofalantes no continente americano, também convive com outras línguas autóctones da região americana, certamente, das poucas que sobreviveram da era colonizadora.

2.2 As Variedades Linguísticas na Língua Espanhola

Como já dito no tópico anterior, a dialetização do espanhol de América foi terreno fértil para o surgimento das variedades da língua espanhola. No período de quase dois séculos de evolução da língua espanhola em terras americanas, ocorreram muitas mudanças linguísticas na língua dos colonizadores (na língua espanhola europeia) as quais somadas às mudanças originadas pelo contato com as línguas indígenas e africanas, tornava-se um desafio para qualquer pesquisador em línguas, determinar as principais variações linguísticas que deram origem às variedades da língua espanhola. Talvez, um dos trabalhos que chama mais a atenção sobre esta matéria segundo Lipski (2009), foi realizado por Canfield (1981), quem esboçou uma cronologia das mudanças fônicas e outros traços vinculados a

¹²⁷ España tomaría pose con el Tratado de San Idelfonso, hecho que dio por terminada la disputa con Portugal por el dominio de la región. (LUENGO; OYEE, 2014, p. 424)

¹²⁸ El proceso descolonizador de Guinea Ecuatorial se inició conjuntamente con la independencia de Marruecos. (ÁLVAREZ CHILLIDA, 2017, p. 71)

¹²⁹ Junto a lengua española, continúan conviviendo en Guinea Ecuatorial, otras lenguas autóctonas con el fin de conseguir satisfacer sus necesidades y exigencias culturales, comerciales, políticas y de otra índole” (LUENGO; OYEE, 2014, p. 425)

estes, que fazem parte do desenvolvimento dialetal do espanhol de América, e que estariam divididos cronologicamente nas seguintes três categorias:

- (1) 1550: zonas altas de Bolívia, Perú, Ecuador, Colombia, México, Venezuela; noroeste de Argentina; Costa Rica y Guatemala.
- (2) 1650: Paraguay, oeste de Argentina, la región del Río de la Plata, el sur de Chile, la región centroamericana como El Salvador, Honduras y Nicaragua.
- (3) 1750: las Antillas, las zonas costeras de México, Venezuela, Colombia, toda Panamá, Ecuador; el centro de Chile.¹³⁰ (LIPSKI, 2009, p. 37)

De acordo com a classificação cronológica de Canfield (1981), supõe a existência de semelhanças fonéticas em cada uma dessas divisões temporais. Segundo Lipski (2009), a definição dos anos e a agrupação das regiões dos países hispano-falantes deve-se a que, em 1550, encontram-se todas as sedes dos primeiros “virreynatos”, sendo que tiveram contato pleno com a língua europeia; em 1650, são regiões em que aparecem os primeiros indícios de mudanças fônicas e em 1750 encontram-se as regiões que receberam uma maior influência do espanhol europeu, devido à intensificação do comércio marítimo. Embora sejam os estudos de Canfield, alvo de controvérsias devido às limitações da sua investigação, são ainda uma referência para discutir acerca do processo de dialetização do espanhol americano durante a colônia.

Com a queda do poder da Coroa Espanhola e a paulatina independência dos países hispano-falantes da América no transcurso do século XVIII, as culturas dos povos libertados do domínio europeu forjaram suas próprias nações, e nelas fortaleceram sua identidade linguística e, concomitantemente, a aparição de comunidades linguísticas de variedades da língua espanhola, espalhados no continente americano e distribuídos em novas divisões territoriais como capitais, cidades, províncias, regiões, etc. Portanto, a nascente segmentação territorial pós-colonial, na visão de Alvar (1990), configura “o fator decisivo para a criação dialetal através da fragmentação ou excisão do denominado espanhol de América”¹³¹ (ALVAR, 1990, p. 10). A este respeito, Alonso (1976) de modo complementar,

¹³⁰ 1550: zonas altas da Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, México, Venezuela; noroeste da Argentina; Costa Rica e Guatemala; 1650: Paraguai, oeste de Argentina, a região do Rio de la Plata, o sul do Chile, a região centro-americana de El Salvador, Honduras e Nicarágua; 1750: as Antilhas, as zonas costeiras do México, Venezuela, Colômbia, toda Panamá, Equador e o centro do Chile. (LIPSKI, 2009, p. 37)

¹³¹ La segmentación territorial fue uno de los factores decisivos en la creación dialectal a través de la fragmentación o escisión del español de América. (ALVAR, 1990, p. 10)

detalha a fase de transição histórica para a aparição de variedades da língua espanhola na América:

En los siglos XVII y XVIII España perdió en grave progresión, su fuerza renovadora y formadora, y las sociedades americanas se reposaron en sí mismas con mayor cumplimiento de las tendencias localistas; entonces no sólo acentuó la lengua su americanidad, sino que en las distintas zonas americanas fueron apareciendo y triunfando también, tendencias regionales y locales.¹³² (ALONSO, 1976, p. 60)

De acordo com Alonso (1976), conjuntamente com a consecução da independência da dominação espanhola, as novas nações hispano-falantes no continente forjaram uma identidade própria denominada ‘americanidade’, um sentido de pertencimento que levou aos povos a prestigiar suas variedades em cada nação. Para Alonso (1976), para compreender esta inovação na língua espanhola, é preciso entender que a evolução das línguas está atrelada a sistemas da mente dos antepassados, estilos de vida, gostos e preferências, e que estes fatores “terminam se ramificando no interior dos dialetos no transcurso do tempo, sem perder a sua identidade e unidade”¹³³. (ALONSO, 1976, p. 65).

Com o início do processo de instauração da República e, com ele, a oficialização da língua espanhola, ainda que de forma paulatina, em cada território hispânico, a denominação “espanhol de América” perde sua vigência para muitos linguistas, e se abre um novo espaço para o estudo das variedades e suas características, em cada nação hispano-falante americana e não americana. Deste modo, as variedades da língua espanhola abrem caminho a novas abordagens de estudo que buscam definir o que é língua espanhola desde uma perspectiva plurilinguística nos dias de hoje.

Diversos estudos referentes à língua espanhola manifestam diversas teorias que podem definir a sua natureza plurilíngue. Uma das teorias mais relevantes que visa explicar a natureza da língua espanhola de hoje, pertence a De Granda (1994), quem postula a Teoria da Koineización, afirmando que a língua espanhola possui características bem definidas de ser denominada uma língua koiné. Essa teoria

¹³² Nos séculos XVII e XVIII, Espanha perdeu notória e progressivamente sua força renovadora e formadora e, assim, as sociedades americanas se despreocuparam de si mesmas e passaram a focar mais nas tendências locais, sendo que não unicamente acentuou-se a face da “americanidade na língua”, mas também nas distintas zonas americanas foram aparecendo e conseguindo triunfos, diversas tendências regionais e locais. (*tradução nossa*)

¹³³ Terminan ramificándose al interior de sus dialectos durante el transcurso del tiempo, sin perder su identidad y su unidad. (ALONSO, 1976, p. 65)

explica que a língua espanhola passou por dois processos antes de conseguir uma relativa homogeneização: “o processo de nivelção e o de simplificação, neste último termina por eliminar elementos complexos da língua como a simplificação consonântica e vocálica, e a redução do sistema de conjugação verbal”¹³⁴ (DE GRANDA, 1994, p. 24).

Na visão de Moreno Fernández (2000), o autor afirma também que a língua espanhola possui um caráter koiné, devido a que possui uma homogeneidade relativa como sua principal característica, e que “por esse fator é possível a intercompreensão entre hispano-falantes, independentemente da sua procedência ou nacionalidade”¹³⁵ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 22). O autor manifesta que a demonstração da homogeneidade relativa, deve-se a que “a língua espanhola possui um sistema vocálico simples (5 elementos) e um sistema consonântico com 17 unidades comuns a todas suas variedades no mundo hispânico”¹³⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 15).

Ao respeito, vale mencionar que não se deve confundir a relativa homogeneidade do koiné, com a noção de “unidade” da língua espanhola. Existem alguns autores que alegam a existência de uma homogeneidade na língua espanhola, no qual a Espanha “desempenha o papel central, servindo como modo de expressão a múltiplas culturas, pois possibilita a convivência harmônica entre países de uma pátria comum” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 55). Segundo Guitarte (1991 *apud* MORENO DE ALBA, 2000, p. 97), esse pensamento surgiu durante o século XVIII, quando se acreditava que “falar um bom espanhol implicava falar com pureza, a fim de manter uma forma única e, perante a qual, outras formas eram desprestigiadas, erráticas, ou até chamadas de regionalismos”¹³⁷. Com o surgimento dos estudos de sociolinguística, essa visão purista da língua ficou no passado, tal como afirma Fanjul (2004), quando disse que “a presuntuosa homogeneidade do espanhol, tem sido já rejeitada reiteradamente e com sólidos argumentos” (FANJUL,

¹³⁴ El proceso de nivelación y el proceso de simplificación, en este último termina por eliminar elementos complejos de la lengua como la simplificación consonántica y vocálica, y la reducción del sistema de conjugación verbal. (DE GRANDA; 1994; p. 24).

¹³⁵ La homogeneidad relativa es el factor aquel que hace posible la intercomprensión entre los hispanohablantes, independientemente de su procedencia o nacionalidad. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 22).

¹³⁶ La lengua española posee un sistema vocálico simple (5 elementos) y un sistema consonántico con 17 unidades comunes a todas sus variedades. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 15)

¹³⁷ Cuando se pensaba en hablar un buen español, implicaba hablar con pureza con la finalidad de mantener una forma única y frente a la cual otras formas para considerarlas como desprestigiadas, erráticas o llamadas de regionalismos. (MORENO DE ALBA, 2000, p. 97).

2004, p. 173). Hoje em dia, sabe-se que a noção de “unidade” da língua espanhola, responde mais ao exercício do poder através da língua depois da era colonial (chamado de “planejamento político-linguístico da Espanha”), antes de ser uma discussão sobre a concepção da língua espanhola e sua evolução.

Por outro lado, Moreno Fernández (2000), afirma que a língua espanhola possui um carácter koiné, devido a que ela se manifesta através de sistemas geolectais, em parte limitados, tal como acontece com outras línguas denominadas koiné:

El carácter koiné del español, puede explicarse también a través del viejo concepto estructuralista de diasistema, entendido como sistema de sistemas, esto es, como un sistema lingüístico, con una estructura simplificada como sólida, que sirve de base para el desarrollo de diversos sistemas en comunidades de áreas geográficas diferentes.¹³⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 22)

Esta definição sobre o carácter koiné da língua espanhola, resulta importante para entender como essa língua aglutina variedades geolingüísticas e sociolingüísticas diversas, sendo que ao ser veiculado por diversos grupos sociais, esta característica não se torna um empecilho para o desenvolvimento linguístico nas comunidades de fala, muito pelo contrário, promove o desenvolvimento das variedades a escala global em todos os níveis linguísticos. Deste modo, Moreno Fernández (2000) afirma desde uma perspectiva sociolingüística, que a língua espanhola como a conhecemos hoje, “manifesta-se de formas distintas e de acordo às variáveis externas a ela, como a geografia, o tempo, a sociedade e o contexto situacional”¹³⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 23).

Outro aspecto a considerar, em referência aos aspectos geolectais da língua espanhola, passa por entender que delimitar as variedades não resulta ser um trabalho simples, mas complexo, sobretudo se considerarmos que em cada país hispano-falante existe uma pluralidade linguística própria (interna), o que torna perigoso relativizar afirmações acerca de “falas próprias” vs. “falas dos outros”, sobre uma língua que é falada em uma mesma nação. Por essa razão, muitos modelos

¹³⁸ O carácter koiné do espanhol pode ser explicado também por intermédio do velho conceito estruturalista diasistêmico, entendido como sistemas de sistemas, isto é, um sistema linguístico que conta com uma estrutura simplificada como sólida, que serve de base para o desenvolvimento de diversos sistemas em comunidades ou áreas geográficas diferentes e até deslocadas. (*tradução nossa*)

¹³⁹ La lengua española es manifestada de formas distintas y de acuerdo a las variables externas a ella, como la geografía, el tiempo, la sociedad y el contexto situacional. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 23).

sobre delimitação de variedades linguísticas, deve considerar-se que não precisamente tem que ser enxergados como únicos ou exclusivos, mesmo que a maioria desses modelos reflète a utilização de variedades de uso urbano, não sendo muito extensivo a áreas rurais ou de zonas muito mais isoladas. Neste sentido, Moreno Fernández (2000) considera importante dar continuidade à produção e atualização de fontes de informação sobre as variedades geográficas da língua espanhola como “manuais dialetológicos, trabalhos de pesquisa geolinguística, estudos monográficos sobre comunidades de fala e falas específicas, dicionários lexicográficos e especializados, entre outros”¹⁴⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 23)

Por outro lado, Fanjul (2004) menciona que os estudos sobre variação geográfica, não forneceram possibilidades de delimitação nítida de variedades, devido a que poderia estar-se “apagando, ainda que provisoriamente, muitos aspectos da variação social interna em cada espaço geográfico” (FANJUL, 2004, p. 168). Segundo o mesmo autor, a questão da delimitação de variedades está vinculada a critérios subjetivos e objetivos, sendo o terreno da observação subjetiva o mais factível de estabelecer-se uma delimitação, mesmo que tal critério baseia-se no conceito de representação social (símbolo de identidade social, grupal, nacional, etc.), onde “determinados grupos sociais e nacionais se representam sobre suas próprias falas sobre as falas dos outros hispano-falantes” (FANJUL, 2004, p. 174).

Apesar da existência de questionamentos sobre a questão da delimitação de variedades linguísticas, muitos estudiosos de dialetologia na língua espanhola elaboraram um bom número de modelos que propõem delimitar as variedades dessa língua. Porém, com a finalidade de esboçar uma delimitação das variedades da língua espanhola para os fins do presente trabalho, a continuação apresenta-se a dar detalhe de três modelos mais relevantes, no âmbito dos estudos sobre variedades da língua espanhola, que são os modelos de: Cahuzac (1980), Francisco Moreno Fernández (2000) e John Lipski (2009).

Cahuzac (1980) citado por Lipski (2009), considerou que para delimitar as variedades da língua espanhola, era necessário “recorrer a agrupar as unidades léxicas como ponto de referência” (Lipski, 2009, p. 35). Deste modo, através da

¹⁴⁰ Manuales dialectológicos, trabajos de investigación geolinguística, estudios monográficos sobre comunidades lingüísticas y habla específica, diccionarios lexicográficos y especializados, entre otros. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 23).

compilação de 184 termos léxicos extraídos de diversas regiões rurais, Cahuzac realiza uma análise que leva a criar uma base lexical para determinar uma divisão preliminar dos dialetos do espanhol de América. Esta divisão seria delimitada a quatro grupos, sendo estes:

El primer grupo, abarca desde Nuevo México en el norte hasta las regiones costeras de Ecuador y Perú en el Sur, incluyendo todo México, y Centroamérica, así como las Antillas y la costa caribeña de Sudamérica. Esta región está polarizada por los términos *charro* (norte de México) y *llanero* (en el extremo sur, e incluye Venezuela y partes de Colombia). El segundo grupo, abarca los Andes, comprende las zonas andinas de Venezuela y Colombia y se extiende por el norte de Chile y el noroeste de Argentina. Los términos *chacarero* y *paisano* serían los característicos de esta zona dialectal. El tercer grupo lo conforma Chile, que es una zona en sí mismo, muy centrada en los términos *huaso* y *campañista*. Por último, el cuarto grupo lo comprenden Argentina, Uruguay y Paraguay, además de las regiones fronterizas de Brasil, siendo *gaucho* el término que más los define.¹⁴¹ (LIPSKI, 2009, p. 35)

A classificação realizada por Cahuzac (1980) motivou a realização de investigações mais aprofundadas sobre a distribuição das variedades do espanhol americano. Nesse sentido, segundo Lipski (2009), a classificação dialetal de Cahuzac, apesar de ser incipiente e muito experimental, “abriu a possibilidade de descobrir isoglossas lexicais com valor muito explicativo” (LIPSKI, 2009, p. 35).

Moreno Fernández (2000), baseado nos estudos prévios realizados por Henríquez Ureña, elabora uma classificação das variedades geoletais da língua espanhola, em oito áreas específicas, com a finalidade de “conseguir distinguir diversos traços como característicos de cada área, aliás, de modo simplificado”¹⁴² (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38). Estas oito áreas, das quais cinco delas pertencem à América e três à Espanha, estão descritas da seguinte maneira:

A.1 Caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo); A.2 Mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de

¹⁴¹ O primeiro grupo, compreende o Novo México – no norte, até as regiões litorâneas do Equador e Peru – no sul, inclui também neste grupo todo México, América Central, as Ilhas Antilhas e a costa caribenha da América do Sul. Nesta região, encontram-se maioritariamente os termos ‘charro’ (no norte do México) e ‘llanero’ (no extremo sul, incluído Venezuela e partes da Colômbia); o segundo grupo, compreende os Andes, as zonas andinas da Venezuela e Colômbia, até o norte do Chile e o nordeste da Argentina. Aqui, os termos ‘chacarero’ e ‘paisano’ são característicos desta zona dialetal. O terceiro grupo o conforma Chile unicamente, numa zona no qual prevalece os termos ‘huaso’ e ‘campañista’. Por último, no quarto grupo encontram-se os países da Argentina, Uruguai e Paraguai, e as regiões da fronteira com Brasil, sendo o termo ‘gaucho’ que os define. (*tradução nossa*)

¹⁴² Con la finalidad de conseguir distinguir los rasgos como características que existen en cada área, aunque ciertamente en modo muy simplificado. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38).

México y de otras ciudades y territorios significativos; A.3 Andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La Paz o Lima); A.4 Rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción); A.5 Chilena (representada por los usos de Santiago); E1 Castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid y Burgos); E2 Andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada) e E3. Canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife). ¹⁴³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38)

A diferencia dos modelos anteriores, cabe ressaltar que no modelo do supracitado autor, considera as variedades presentes no espanhol da Espanha as quais as agrupa em 3 tipos: Castellana, Andaluza e Canaria; mas por outro lado, ele também agrupa as variedades americanas, reduzindo elas a unicamente 5 tipos de variedades. Segundo Moreno Fernández (2000), estas oito áreas “teriam numerosíssimos elementos em comum, sendo que nelas se localiza rasgos diferenciados, que reflete a realidade linguística que inclusive tem-se incorporado nas crenças dos falantes da língua” ¹⁴⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 39). Apesar de que o autor reconhece a dificuldade de delimitar as variedades, pelo teor arbitrário que isso pode significar desde o ponto de vista estritamente linguístico, vale ressaltar o esforço dele em agrupar as variedades por traços comuns que possuem as variedades.

John Lipski (2009) propõe outra classificação das variedades da língua espanhola, aplicada para os países hispano-falantes da América, levando em consideração “as numerosas características suprarregionais e presentes nos centros urbanos, normalmente nas capitais e que contam com certo prestígio por ser uma variedade que define padrões regionais de prestígio” (LIPSKI, 2009, p. 168). Ao respeito, Fanjul (2004) menciona que este tipo de delimitação pode estar baseada num critério de ‘variedade na unidade’, no qual foca-se em “algumas capitais de maior peso econômico, político ou cultural, centros de prestígio onde se concentra a grande mídia ou que podem alcançar sua influência a outras zonas, e muitas às

¹⁴³ A.1 Uma área caribenha (representada por San Juan de Porto Rico, La Habana ou Santo Domingo); A.2 Uma área mexicana e centro-americana (representadas pelos usos nas cidades do México e de outras cidades e territórios significativos); A.3 Uma área andina (representada, pelas cidades de Bogotá, La Paz ou Lima); A.4 Uma área do Rio da Prata e do Chaco (representada pelas cidades de Buenos Aires, Montevideu ou Assunção); A.5 Uma área chilena (representada pelo Santiago do Chile); E1 Uma castelhana (representada pelas cidades de Madrid e Burgos); E2 Uma andaluza (representada pelas cidades de Sevilha, Málaga ou Granada) e, E3. Canaria (Las Palmas ou Santa Cruz de Tenerife). (*tradução nossa*)

¹⁴⁴ Esas ocho áreas tienen numerosos elementos en común, siendo que en ellas se localizan rasgos diferenciados, que refleja la realidad lingüística que inclusive se han incorporado en la creencia de los hablantes de la lengua. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 39).

vezes mais além do próprio país” (FANJUL, 2004, p. 175). Para Lipski (2009), fica claro que, de algum modo, a identidade política “termina prevalecendo sobre a realidade linguística, sendo que os mesmos hispano-americanos classificam suas variedades de língua espanhola em base às fronteiras das suas nações” ¹⁴⁵ (LIPSKI, 2009, p. 181). Nesse sentido, o autor afirma que:

Aunque los mismos patrones lingüísticos caractericen a distintos países, es raro escuchar referencias al español “andino”, español “centroamericano” o español “caribeño”. Los hábitos lingüísticos se suelen describir como “cubanos”, “mexicanos”, “argentinos”, etc. ¹⁴⁶ (LIPSKI, 2009, p. 182)

Deste modo, a descrição das variedades pelo autor supracitado, estará limitada às características e descrições linguísticas presentes em cada país, apesar de que pode resultar do ponto de vista estritamente linguístico, relativamente arbitrário. Neste sentido, Lipski (2009) considera que a classificação das variedades elaborada por ele, fundamenta-se em “um modelo divisional pragmático por países, que considera e coincide com os sentimentos nacionalistas, como fatos sociolinguísticos reais” ¹⁴⁷ (LIPSKI, 2009, p 182). Esta classificação apresenta-se da forma seguinte:

El español de Argentina; El español de Bolivia; El español de Chile; El español de Colombia; El español de Costa Rica; El español de Cuba; El español de Ecuador; El español de El Salvador; El español de Guatemala; El español de Honduras; El español de México; El español de Nicaragua; El español de Panamá; El español de Paraguay; El español de Perú; El español de Puerto Rico; El español de la República Dominicana; El español de Uruguay; El español de Venezuela. ¹⁴⁸ (LIPSKI, 2009, p. 183-385)

Com os apontamentos (e objecções) importantes e discutíveis, realizados por Fanjul (2004) no que se refere às limitações das variedades linguísticas, nota-se que

¹⁴⁵ De alguna forma la identidad política termina prevaleciendo por sobre la realidad lingüística, puesto que los mismos hispanoamericanos terminan clasificando sus variedades de lengua española tomando como base a sus fronteras. (LIPSKI, 2009, p. 181).

¹⁴⁶ Apesar de que os mesmos padrões linguísticos caracterizem a distintos países, resulta muito raro ouvir preferências pelo “espanhol andino” ou pelo “espanhol centro-americano” ou “caribenho”, por exemplo. Pelo viés sociolinguístico, todos os hábitos linguísticos costumam ser descritos como “cubanos”, “mexicanos”, “argentinos”, etc. (*tradução nossa*).

¹⁴⁷ La clasificación se fundamenta en un modelo divisional pragmático por países, que considera y coincide con los sentimientos nacionalistas, como hechos reales de carácter sociolingüístico. (LIPSKI, 2009, p 182).

¹⁴⁸ O espanhol da Argentina; O espanhol da Bolívia, O espanhol do Chile; O espanhol da Colômbia; O espanhol da Costa Rica; O espanhol de Cuba; O espanhol do Equador; O espanhol de El Salvador; O espanhol da Guatemala; O espanhol da Honduras; O espanhol do México; O espanhol da Nicarágua; O espanhol do Panamá; O espanhol do Paraguai; O espanhol do Peru; O espanhol de Porto Rico; O espanhol da Republica Dominicana; O espanhol do Uruguai; O espanhol da Venezuela. (*tradução nossa*)

o modelo sugerido por Lipski (2009), obedece a uma delimitação por países (de representação social) mais próxima à realidade atual, e que, apesar de que está incompleta, mesmo que não consta o país da Jamaica porque tornou a língua espanhola como oficial recém em 2018¹⁴⁹, é um modelo que ainda pode ser considerado para os fins específicos desta pesquisa.

Por outro lado, cabe ressaltar também que tanto os países da Espanha como Guiné Equatorial, não foram incluídos na lista pelo autor, não por omissão, mas pelas características do estudo que ele realizou, ou seja, porque esses países não faziam parte da América hispânica. Sendo assim, com a finalidade de completar a lista proposta por Lipski (2009) são incluídas as variedades dos países da Guiné Equatorial e da Espanha, para os fins desta pesquisa. A não inclusão do país da Jamaica na lista de países hispano-falantes deve-se a que nesse país foi oficializada a língua espanhola há menos de um ano e, para os fins desta pesquisa não seria conivente, mesmo que a sua oficialização foi numa data muito recente.

Como visto neste capítulo, pode-se concluir que abordar as origens da língua espanhola ou do castelhano, não unicamente nos leva a falar sobre fatos históricos ou sociolinguísticos da Espanha, senão também a forma como essa língua sofreu transformações devido aos contatos linguísticos que teve com línguas indígenas, africanas, árabes, entre outras mais atuais como produto de novas correntes migratórias e da globalização vigente.

Resulta importante também, enfatizar que a expansão inicial da língua espanhola pelo mundo, não ocorreu por relações pacifistas, muito pelo contrário, foi um processo de colonização da linguagem marcada pela dominação europeia através da repressão linguística, cultural e social de muitos povos nativos/ancestrais do continente americano e de outros continentes. Conhecer estas transições conflitivas e difíceis da história da língua espanhola é importante para entender a complexidade do ensino dessa língua.

Por essa razão, vale ressaltar uma e outra vez, que a língua espanhola possui uma bagagem cultural e uma diversidade única e valiosa, mesmo que nessa língua não unicamente existem conhecimentos genuinamente europeus, mas também outros conhecimentos que refletem a contribuição material e simbólica de culturas autóctones de outros continentes.

¹⁴⁹ A variedade do espanhol da Jamaica não foi considerada neste trabalho de investigação por ser um fato muito recente a oficialização da língua espanhola.

No seguinte capítulo, apresenta-se algumas informações essenciais do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e logo, será discutida e problematizada a questão do ensino de variação linguística no processo formativo do docente de E/LE.

3. ENSINO DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

3.1 O curso de Licenciatura em Espanhol

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), está localizada na região centro-sul do Estado, abrangendo 22 municípios em sua área de influência e, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Esta instituição de ensino superior do Paraná resultou da incorporação de quatro Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente, estando entre elas, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/49, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/53¹⁵⁰.

Em 1963, foi criado o Departamento de Letras, desvinculando-se dos cursos da Geografia e Matemática; e em 1993, ocorre o desmembramento do histórico Departamento de Letras em Departamento de Letras Vernáculas (DEEL) e o Departamento de Línguas Estrangeiras (DELIN), para logo compor um único departamento a partir de janeiro de 2015: O Departamento de Estudos da Linguagem – DEEL. Esta junção foi realizada de forma simultânea à implementação dos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciaturas em Letras Português/Língua Estrangeira (inglês, espanhol e francês)¹⁵¹.

A disciplina de língua espanhola começou a ser ofertada na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC/UEPG), com a Resolução CEPE nº 30 em 02.04.1996. O curso na modalidade presencial de Licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola foi reconhecido pelo Governo do Estado do Paraná através do Decreto Estadual nº 3.752 em 20.03.2001 e pelo D.O.E. nº 5.950 em 21.03.2001. O Projeto Pedagógico e o currículo do curso foram aprovados pela reitoria da universidade através da Resolução CEPE nº 113 em 27.09.2005, e posteriormente reformulados através das Resoluções CEPE nº 206 em 06.10.2009, CEPE nº 016 de 2015 e

¹⁵⁰ As informações sobre o Histórico da Universidade, encontram-se disponíveis no site da universidade.

¹⁵¹ As informações sobre o Histórico do Curso de Licenciatura em Letras, encontram-se disponíveis em: <<https://www3.uepg.br/letras/>>.

CEPE nº 003 de 2018¹⁵². Atualmente o curso possui a seguinte denominação: Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas.

Dentre as disciplinas ofertadas no curso¹⁵³, encontram-se as agrupadas em três categorias: Disciplinas de Formação Básica Geral, Disciplinas de Formação Específica Profissional, Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento e Estágio Curricular Supervisionado. As disciplinas que abordam especificamente conteúdos sobre língua espanhola, encontram-se como parte da formação básica: Prática II – Língua e Literaturas de Línguas Estrangeiras; como parte da formação específica profissional: Língua Espanhola I, II, III, IV; Literaturas de Língua Espanhola I, II; totalizando uma carga de 680 horas; e como disciplinas diversificadas ou para aprofundamento (seletivas): Identidade do professor de língua espanhola; Estudos lexicais em língua espanhola; Compreensão e análise de textos em língua espanhola; Estudos e manifestações socioculturais e sociodialecológicas de países de língua espanhola; O texto literário em sala de aula; Língua e interação em contexto de ensino de línguas; Leitura e produção textual em língua espanhola I, II, III; Movimentos sociais, culturais e políticos na América Latina; As tecnologias para o ensino da língua espanhola; Oficina de composição textual em língua espanhola; Produção Oral em língua espanhola; Manifestações estéticas dos países falantes da língua espanhola; Linguagem, cognição e comunicação; Diálogos, conversação e reflexão sobre a língua espanhola. Cabe mencionar que estas últimas disciplinas de aprofundamento, o aluno deverá cursar obrigatoriamente, unicamente duas disciplinas, na série ou ano em que está matriculado, pelo que deve totalizar 136 horas em cada série/ano. Vale salientar que, dentre todas as disciplinas que abordam em maior grau, aspectos sobre as variedades da língua espanhola no âmbito sociolinguístico, encontra-se a disciplina de aprofundamento: Estudos e manifestações socioculturais e sociodialecológicas de países de língua espanhola; tendo como principais referentes Labov (1994), Moreno Fernández (1998), Alvar (1986), López Morales (1993), Mollica (2003), entre outros.

Em referência à disciplina do Estágio Curricular Supervisionado, são ofertadas as disciplinas tanto para Português como para Espanhol, totalizando 408 horas. A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola, é ofertada ao acadêmico durante a 4ª série, totalizando o número de 204 horas, sendo

¹⁵² As informações estão disponíveis em: <https://pitangui.uepg.br/secrei/atos_oficiais/>

¹⁵³ Disponível em <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>>

102 horas/aula teóricas e 102 horas práticas. Cabe mencionar que esta disciplina é ofertada em cumprimento às leis educacionais como a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em qual se especifica que o Estágio é “uma disciplina obrigatória que pode variar de 300 a 400 horas, e deverá ocorrer sob a supervisão de um professor já habilitado” (COUTO, 2016, p. 146). Adicionalmente são exigidas ao acadêmico perfazer um mínimo de 200 (duzentas) horas em atividades complementares ou acadêmico-científico-culturais e apresentar, no mínimo, quatro (04) modalidades diferentes de participação em estudos independentes.

O curso também contempla o desenvolvimento de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), o qual deve ser direcionado para gerar impacto na escola. Para a consecução deste objetivo, o curso oferta durante a 3ª e 4ª série, as disciplinas: Orientação para o trabalho de conclusão de curso I e II; sendo que o acadêmico deverá optar por uma das duas linhas de pesquisa estabelecidas pelo Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL): “Subjetividade, texto e ensino” e “Pluralidade, identidade e ensino”.

3.2 O ensino de variação linguística e a formação do docente de E/LE

A Língua Espanhola começou a ganhar um notável destaque no Brasil na década dos 90, sendo que muitas escolas de idiomas passaram a ofertar cursos da LE. Aliás, a primeira tentativa pela inserção da língua espanhola aparece na trajetória do sistema educativo brasileiro em 1942, quando compartilhava espaço com outros idiomas como o francês e inglês, ainda que por um curto período. A inclusão da língua espanhola no currículo escolar teve que esperar quase seis décadas, quando logo de muitas tentativas de projetos de lei, consegue a obrigatoriedade do seu ensino em 2005 através da Lei 11.161, sancionada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O argumento central da aprovação da Lei, nas palavras do senador Atila Lira (quem propôs a norma), era “a importância que a língua espanhola tinha a nível global, e que devia-se reconhecer seu status como segunda língua em termos de comunicação do comércio internacional” (MELLO, 2017, p. 197). Por outro lado, na visão do autor, o momento de crise que atravessavam os países do MERCOSUL naquela época foi condicionante para o início de uma integração política e

econômica “que aproxime o Brasil aos países vizinhos, enquanto recebia investimentos externos oriundos da Espanha e a oportunidade de negociar a dívida externa com esse país” (MELLO, 2017, p. 198). Tomando por base o contexto anteriormente referido, entende-se que muitas das decisões no âmbito de ensino de línguas são sempre decisões de política linguística, mesmo que ensinar-aprender uma língua estrangeira é no fundo uma questão política que termina por condicionar a aprovação das normas.

De lá para cá, a presença e vigência do curso de Língua Espanhola nas Áreas de Letras e Humanidades das universidades brasileiras, mais além da importância dela ser a língua oficial na maioria de países na região sul do continente, guarda relação de ser essa língua uma das mais faladas no mundo¹⁵⁴ e, por conseguinte, na visão do Sedycias (2005), “ser uma língua que vise ampliar os horizontes profissionais das pessoas” (SEDYCIAS, 2005, p. 37). Para Moreno Fernández (2005), nas últimas décadas, o Brasil veio acompanhando a demanda do ensino da língua espanhola através de um “crescente número de candidatos que optaram pela língua espanhola nos vestibulares de universidades federais, estaduais e privadas, sendo inclusive mais demandada diante do inglês”¹⁵⁵ (MORENO FERNÁNDEZ; 2005; p. 23).

O Ministério de Educação veio desenvolvendo um rol muito importante na elaboração de normas que aprofundavam as discussões sobre o ensino de E/LE no âmbito escolar e universitário, através do planejamento e elaboração do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), que fomentava a melhora dos processos de ensino-aprendizagem e formação docente; e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, coordenado pelo ex-Ministro de Educação o docente em ética e filosofia da USP, Roberto Janine Ribeiro, que visava nortear desde uma base comum, os lineamentos do ensino escolar a nível nacional em todas suas categorias, em cooperação conjunta com outras normas educacionais como a LDB, os PCNEM e os PCNs.

A BNCC era considerada um documento oficial muito importante por muitas lideranças de educação para a promoção de um ensino de línguas estrangeiras

¹⁵⁴ No mundo, são quase 600 milhões de falantes da língua espanhola. (FONTE: El País, 03 de Julho de 2018).

¹⁵⁵ En Brasil, la demanda por el español vino incrementándose por el creciente número de candidatos que optaron por la lengua española en los exámenes de ingreso a las universidades federales, estatales y privadas, llegando inclusive ser tan demandada como el inglés. (MORENO FERNÁNDEZ; 2005; p. 23).

desde uma visão plurilinguística e em prol do respeito à diversidade cultural. Mas nos últimos três a quatro anos, houve um significativo retrocesso na educação em línguas estrangeiras (e em muitas outras áreas de ensino) no Brasil, com a aprovação da Medida Provisória 746 em 2016 durante o governo de Michael Temer, que termina por extinguir a Lei 11.161; e a reformulação da BNCC que termina por consolidar a Reforma do Ensino Médio através da promulgação da Lei 13.415 em 2017, durante o mandato do ex-Ministro de Educação, Mendonça Filho.

Com a aprovação das reformas educacionais, foi instaurada uma visão monolíngue de ensino de LEMs, ou seja, contra a pluralidade e diversidade linguística-cultural, e unicamente em favor da língua inglesa, sendo essa língua a única língua autorizada oficialmente a ser ensinada nas escolas públicas. Deste modo, o que se observa no cenário atual de ensino de LEMs, na visão de Braga e Couto (2018) é que “não se faz uma política linguística baseada na possibilidade de estudos da diversidade, e sim de acordo com as vantagens políticas e econômicas que o país terá” (BRAGA E COUTO, 2018, p. 141). Deste modo, são outros interesses particulares, alheios à formação de um cidadão global, que terminam por determinar os rumos das políticas linguísticas que excluem ou inserem as línguas estrangeiras no ensino brasileiro.

Atualmente, quase como ermitãos da educação, são as universidades públicas as instituições que continuam sendo os principais pilares da formação de professores de E/LE, e como tais elas continuam atendendo a demanda de muitos estudantes que desejam ensinar-aprender língua espanhola e dando continuidade a discussões que permitam reflexões sobre os embates constantes contra a melhora da qualidade do ensino do docente de línguas estrangeiras. E certamente, o presente trabalho procura trilhar caminhos para a reflexão sobre a qualidade do ensino de E/LE e a importância do ensino de variação linguística sob a perspectiva da pluralidade linguística presente na língua espanhola.

Uma preocupação central na formação do docente de LEMs, há muito tempo, tem-se focado no domínio de quatro habilidades: saber ler e ouvir (habilidades passivas), saber escrever e falar (habilidades ativas). Aliás, com o desenvolvimento de investigações e a aparição de novas abordagens de ensino foi cada vez mais evidente, de acordo com Couto (2016) que “todas as habilidades requerem a participação do aluno, só que a leitura e a escuta focam o aspecto da compreensão e a escrita e oralidade o da expressão” (COUTO, 2016, p. 116). Neste sentido o

docente de E/LE deve ser formado de forma tal que seus aprendizes consigam um domínio de acordo às exigências do mundo contemporâneo.

Em respeito à formação do docente de LEMs, Marins-Costa (2012) faz uma reflexão sobre o processo formativo, e menciona que a meta a atingir do professor de LEMs, deve ser que todo aluno consiga “desenvolver competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática” (MARINS-COSTA; 2012; p. 918). Neste sentido, para que o docente consiga atingir sua meta de ensino, no contexto da língua espanhola, segundo Couto (2016) o docente deve desenvolver as habilidades dos seus alunos desde um viés crítico e ético, propondo “atividades em que os alunos tenham a oportunidade de utilizar o máximo de habilidades possíveis” (COUTO, 2016, p. 119). Deste modo, o desenvolvimento das habilidades dos alunos pode ser conseguido através de uma prática integrada das mesmas, que permita o exercício e ação crítica do aprendiz de E/LE a fim de que reflexione sobre a importância daquilo que está apreendendo nessa língua estrangeira.

Por outro lado, Marins Costa (2016), alerta que não se pode perder de vista o papel que tem a licenciatura em referência ao acadêmico em formação: “a dupla perspectiva que se baseia em fazer que o aluno aprenda conteúdos, habilidades, procedimentos, etc.; e ao mesmo tempo, deva aprender a ensinar o que aprendeu” (MARINS-COSTA; 2012; p. 918). De igual modo, Fernández (2005) acredita que necessariamente, “o processo de ensino-aprendizagem de E/LE passa pela sensibilização e conscientização dos docentes de rever regularmente seus métodos de ensino utilizados” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 98). Marins-Costa (2012) concorda nesse sentido que, o professor formado deve saber entender e vivenciar a modificação de suas concepções:

Assim como a escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno aprendiz para integrar-se como cidadão na sociedade (globalizada, tecnológica, digital) e atuar com uma postura crítica, a universidade, em seus cursos de licenciatura, deve igualmente criar condições necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e para educar outros indivíduos. (MARINS-COSTA, 2012, p. 918)

Vale citar adicionalmente que, ainda que se considerem as variações e as adequações nos processos de ensino-aprendizagem, para Couto (2016) existem “determinados princípios didáticos para as aulas de E/LE que são fundamentais para

estabelecer um ensino de qualidade” (COUTO, 2016, p. 42). Ora, apesar dessas exigências para professores de E/LE, é comum que existam descompassos nos processos de formação docente, porém sempre será apropriada a inclusão de temáticas que possam gerar novas perspectivas de ensino que permitam internalizar melhor o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

No tocante ao ensino de variação linguística, pode-se afirmar que o grau de conhecimento das variedades linguísticas de uma língua, por exemplo, encontra-se atrelado ao domínio das quatro habilidades em E/LE, e não unicamente no domínio do processo de comunicação entre indivíduos. Neste sentido, segundo Chagas (2008), uma real interlocução entre sujeitos será possível “desde que se conheça a situação contextual em que ela ocorre; caso contrário, a comunicação não se dará de forma plena”. (CHAGAS, 2008, p.73). Para Aguirre (2004), em toda interlocução convergem dois componentes extralinguísticos: “temático, que transmite conteúdos, designa objetos e estabelece relações; e sociológico, por ser a língua um fato social que funciona em grupos sociais que criam e identificam suas formas de comunicação”¹⁵⁶. (AGUIRRE, 2004, p. 41). Conforme este autor, entender a relevância destes fatores extralinguísticos, leva a pensar nas múltiplas possibilidades de troca de informações, situações de comunicação, os interlocutores e o canal ou suporte:

Intercambio científico: utilizado en la comunicación exclusiva entre especialistas en la materia, ya sea en la vertiente oral o escrita. Este intercambio se produce en textos de teoría o artículos de revistas especializadas, en congresos, conferencias o seminarios académicos.

Intercambio pedagógico: utilizado en aquellas situaciones en las que se habla o escribe sobre temas con una orientación pedagógica, para transmitir conocimientos a unos destinatarios en formación. Este intercambio se produce en contextos docentes, conferencias, seminarios o manuales destinados a estudiantes.

Intercambio público, esto es, el utilizado en la literatura de divulgación, tertulias radiofónicas o programas de televisión, entre otros.¹⁵⁷ (AGUIRRE, 2004, p. 42)

¹⁵⁶ Un componente temático, ya que transmite contenidos y designa unos objetos y relaciones determinados; y un componente sociológico, puesto que la lengua es un hecho social que funciona dentro de un determinado grupo social. Este grupo social crea, conforma e identifica sus formas propias de comunicación. (AGUIRRE, 2004, p. 41)

¹⁵⁷ O intercambio científico: empregado na comunicação exclusiva entre especialistas na matéria, seja na vertente oral ou escrita. Se produz nos textos teóricos, artigos de revistas especializadas, nos congressos, conferências ou seminários académicos. O intercambio pedagógico, empregados em situações em que se fala ou escreva sobre temas com orientação pedagógica, para transmitir conhecimentos a destinatários em formação. Este intercambio acontece no contexto docente como conferências, seminários ou manuais destinados a estudantes. O intercambio público, utilizado na literatura de divulgação, tertúlias radiofônicas, programas de TV, entre outros. (AGUIRRE, 2004, p. 42)

Ora, a situação contextual como fator extralinguístico, no fenômeno da variação linguística, como por exemplo, quando os sujeitos utilizam as variedades linguísticas da língua espanhola, engloba uma maior gama de conhecimentos e informações sobre a identidade e cultura do outro, ou seja, o modo de viver, entender e compreender o mundo através da língua espanhola, ou seja, é uma questão que vai mais além da realização da troca dada num processo interlocutório. Nesse sentido, no caso das variedades linguísticas da língua espanhola, elas assumem um papel de representação cultural e de identidade linguística em cada comunidade em que existem, sendo esta razão de acordo com Chagas (2008), talvez a principal razão pela qual “todas variedades possuem um valor próprio nas comunidades em que são faladas” (CHAGAS, 2008, p.73).

As abordagens de ensino (como os métodos audiolingual, audiovisual, comunicativa, entre outros), na visão de Couto (2016) têm evoluído consideravelmente devido à ampliação gradativa da relevância dos aspectos sobre variação linguística e identidade nos estudos da linguagem, “possibilitando uma perspectiva de língua mais abrangente, a qual incorporou a cultura como seu elemento constituinte” (COUTO, 2016, p. 81). Nesse sentido, conforme a autora, tendo a cultura como elemento constitutivo da língua, será necessário atentar para a importância da diversidade cultural e das identidades, nos processos de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Desse modo, significaria que os docentes de E/LE em formação, deveriam considerar a importância do conhecimento sobre variação linguística como parte do desenvolvimento da sua competência linguística nessa língua estrangeira e também a sua competência sobre o conhecimento cultural da mesma.

Couto (2016) manifesta que as discussões sobre ensino-aprendizagem do E/LE no cenário educacional brasileiro, ultimamente tem-se voltado fortemente para a teoria dos gêneros discursivos e para uma perspectiva intercultural de ensino. Nesse sentido, segundo a autora, uma forma mais satisfatória de realizar uma prática integrada docente que vise o domínio das habilidades do aprendiz de E/LE, deve partir na concepção de uma visão de língua numa perspectiva dialógica/discursiva, num enfoque “que amplie a visão de que língua é estrutura e que sirva à comunicação meramente” (COUTO, 2016, p. 39).

A perspectiva intercultural de ensino pelo viés dialógico/discursivo da linguagem pode ser uma alternativa viável para reforçar o caráter multi/intercultural

da sala de aula como um acréscimo do interesse pela compreensão da cultura e derivados da língua espanhola, mesmo que ao considerar a sala de aula como um espaço multi/intercultural, como afirma Couto (2016), aquilo possibilitará que os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem “possam se expressar e trazer seus mais diversos saberes para a construção conjunta de conhecimentos, o que será um catalisador para a constituição de identidades” (COUTO, 2016, p. 41). Este enfoque proposto por Couto (2016), evidentemente promoveria a interação e integração com o outro (o estrangeiro), ao abrir um espaço de possibilidades de compreensão e visão que permita que os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem possam através dessa inter-relação com a língua espanhola, refletir sobre suas próprias culturas e intensificar seu processo de pertencimento cultural, através de um contexto de ensino que valorize a cultura no ensino de E/LE, numa concepção de língua e cultura como conceitos inseparáveis.

A proposta de Couto (2016) em fazer que o aluno brasileiro tenha a oportunidade de conhecer os aportes culturais de outros países hispano-falantes através de uma perspectiva intercultural de ensino de E/LE, é um aspecto tratado também por Farias (2019), que ressalta a importância do estudo e discussão da cultura linguística hispânica na formação de licenciados de E/LE. Para esta autora, o conhecimento sobre a cultura linguística no E/LE tem por finalidade “compreender as diversas relações entre variação linguística, as variedades linguísticas e aspectos normativos linguísticos no espaço variacional histórico da língua espanhola” (FARIAS, 2019, p. 165). Assim, através da compreensão dessas relações, pode levar ao docente de E/LE a refletir sobre assuntos vinculados às políticas linguísticas e o desenvolvimento de uma cultura linguística no espaço-tempo, em uma determinada comunidade de fala.

Estes e muitos outros aspectos são, sem dúvida, fatos que tornam o trabalho com a cultura e diversidade cultural mais complexo, mas que merecem ser abordados para uma melhor qualidade de ensino de E/LE nos cursos de licenciatura, a fim de quebrar paradigmas, mudar crenças e até desconstruir preconceitos sobre a língua espanhola, para logo repensar seu ensino e adequá-lo à perspectivas de ensino-aprendizagem que associem língua e cultura.

Certamente, existem também outros fatores que interferem/obstaculizam os processos de ensino-aprendizagem do E/LE, sendo muitos deles estudados na área sociolinguística e que tem sua origem precisamente no desconhecimento ou não

reconhecimento da bagagem cultural que possui a língua espanhola, como: a difusão e reprodução de estereótipos, a ausência de materiais didáticos que auxiliem ao docente a trabalhar a diversidade linguística em E/LE ou a crença de considerar fácil o domínio da língua espanhola por conta da sua proximidade com o português, que certamente, foi abordada no trabalho de mestrado de Braga (2013), como já citado no Estado da Arte.

A crença sobre a suposta facilidade do domínio da língua espanhola, que é muito popular, baseia-se na “proximidade” que existe entre a língua portuguesa e a espanhola, como uma razão ou motivo suficiente para se despreocupar ou descuidar do processo de ensino-aprendizagem de E/LE, por supor que o trabalho pedagógico pode tornar-se mais acessível ou muito simples de realizar.

Ao respeito desta crença, Salinas (2005) afirma que não é raro escutarmos comentários de professores de E/LE “de que no começo do processo de aprendizagem os alunos brasileiros aprendem muito mais rápido do que os falantes de outras línguas” (SALINAS; 2005; p. 54). Em referência ao citado pelo autor, talvez seja conveniente dizer que o aluno em princípio se sente “confiante” em que pode falar a língua-alvo com certa facilidade, e que o professor acredite que seja assim. Mas se tratando da língua espanhola e suas variedades, pelo menos fica claro que no que se refere a questões fonéticas, essa crença é mais subjetiva do que real.

Simioni e Camargos (2017), docentes pesquisadores do curso de letras da Universidade Federal do Pampa (Rio Grande do Sul), destacam a relevância de conhecimentos fonológicos na formação do professor de espanhol. Segundo estes autores, resulta necessário que o docente de E/LE conheçam todos os “fenômenos possíveis que ocorrem na fala, para saber explicar a seus alunos questões importantes de pronúncia” (SIMIONI; CAMARGOS; 2017; p. 39). Neste sentido, os autores acrescentam:

Mesmo sem saber pronunciar “adequadamente” determinados sons e sílabas da língua espanhola, isso tem relevância para a aprendizagem, pois marca a identidade tanto do professor de línguas, como dos aprendizes. Ou seja, podemos adquirir habilidades de uma língua e nos fazer entender, mesmo que outros falantes dessa outra língua reconheçam nosso “sotaque”. (SIMIONI; CAMARGOS, 2017, p. 39)

Na visão de Salinas (2005), o que ocorre no início do processo de aprendizagem de E/LE são unicamente “traços de fossilização na sua interlíngua”

(SALINAS; 2005; p. 55). Significa que, os docentes de E/LE devem entender e compreender esses estágios de aprendizagem dos seus alunos, e mais se tratando do ensino das variedades linguísticas presentes na língua espanhola. Por outro lado, se o docente decide, por exemplo, eleger uma variedade específica para suas aulas de E/LE, esta deve ser tomada com a maior responsabilidade possível.

Seria recomendável também, como aponta Salinas (2005), que o ensino de variação linguística não seja tão volcado a experiências de uso comunicativo da linguagem, mesmo que segundo ele, “não dar muita atenção às estruturas gramaticais, leva o aluno a uma ‘relativa’ fluência e sucesso em termos de comunicação e corre o risco de produzir formas gramaticais ou fonológicas que se desviam da norma” (SALINAS, 2005, p. 57). Neste sentido, Simioni e Camargos (2017) recomendam que os docentes em formação possuam suficientes “conhecimentos sobre estrutura fonológica, morfológica e sintática da língua-alvo e da língua materna dos alunos, para assim, ter melhores condições para criar situações em que se faça uma análise linguística na sala de aula” (SIMIONI; CAMARGOS; 2017; p. 38). Vale lembrar que esses conhecimentos, devem estar sempre contextualizados numa perspectiva intercultural de ensino, caso contrário, não haverá as condições necessárias para problematizar, por exemplo, quando o docente em sala de aula trabalhe sobre uma variedade específica, temáticas vinculadas a sua origem, seus usos, sua importância, etc.

Definitivamente, este tipo de crença que alunos e docentes em formação podem possuir e/ou construir, incidirá negativamente no tratamento de muitas temáticas relacionadas à língua espanhola (aspectos fonéticos, lexicais, discursivos, etc.), podendo criar empecilhos nos processos de ensino-aprendizagem e desmotivar ao aluno a valorar a diversidade cultural e linguística presente nessa língua estrangeira.

Outro aspecto que problematiza o ensino de variação linguística em E/LE, está relacionado com a questão do preconceito linguístico e a difusão de estereótipos ou estigmas sobre as variedades linguísticas na língua espanhola.

Como mencionado em capítulos anteriores, as origens dos estigmas ou estereótipos sobre as variedades linguísticas na língua espanhola, vêm desde começos do século XVI, quando os Estados europeus buscavam legitimar seu processo de consolidação (poder) através da língua como o latim. Segundo Camacho (2013), esse processo de atribuição de prestígio linguístico (e de prestígio

cultural também), acabou gerando outros tipos de preconceitos ao ser transposto “para as línguas dos povos colonizadores, como o inglês, o espanhol, o português, o francês, o holandês, em relação às línguas ‘exóticas’ faladas pelos povos das terras conquistadas” (CAMACHO, 2013, p. 29).

Esta problemática que atinge às variedades linguísticas nascidas durante e após do processo colonial, também atinge ao Brasil por ser um país colonizado, e que afinal das contas, poderia terminar sendo facilmente trasposto às variedades linguísticas pós-coloniais. Ao respeito, Fanjul (2004) menciona que abordar a questão do preconceito linguístico no Brasil, resulta complicado, mesmo que “a educação do brasileiro em relação a sua própria língua está percorrida pelo preconceito linguístico, através de uma ‘polarização diglósica’ que se cristaliza na dicotomia do ‘certo’ e o ‘errado’ em língua”. (FANJUL, 2004, p. 177). Este tipo de crença, segundo esse autor, transfere-se para o aluno brasileiro que aprende E/LE:

A diglossia, no caso brasileiro, é um conceito problemático, uma vez que é usado em geral para tratar situações de conflito entre dois sistemas linguísticos diferentes (como o catalão e o castelhano na Espanha, por exemplo) e não uma concepção ideal de língua “certa” oposta a uma multiplicidade de variedades linguísticas reais, como se dá entre nós. Essa “variedade artificial” chamada de “língua padrão” ou “norma padrão”, por meio do qual se “mede” a “correção” ou “incorreção” da produção, bastante alheia às práticas discursivas formais e informais de falantes cultos ou incultos, é aprendida pelo brasileiro quase como uma língua estrangeira. (FANJUL, 2004, p. 177)

Apesar de que pode ser criticável o fato de que essa “polarização diglósica” esteja cristalizada em todo o sistema de ensino linguístico brasileiro, porque sempre há de haver significantes exceções, o que fica claro nas palavras de Fanjul (2004) é o fato de que se se apresenta ao aluno a imensa heterogeneidade e variabilidade do espanhol, corre-se o risco de ser vista as variedades da língua espanhola “não como uma prazerosa distensão, como deveriam ser, mas como um caos ameaçador” (FANJUL, 2004, p. 177). Neste sentido, não existe justificativa alguma que sustente o ocultamento ou apagamento das variedades presentes na língua espanhola, mesmo que se conseguiria unicamente aprofundar mais o desconhecimento da língua e até reforçaria estereótipos sobre tal ou qual variedade.

O cenário educacional para a Língua Espanhola e suas variedades, não foge precisamente das preocupações explicitadas por Adrián Fanjul (2004), Zolin-Vesz e Barcelos (2014), pesquisadores de crenças sobre as variedades linguísticas do

E/LE. Têm-se constatado que “nos livros produzidos por editoras espanholas, se apresenta a dicotomia entre espanhol de Espanha *versus* Espanhol da América, fato que reduz o complexo espaço diatópico do idioma” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 48). Neste sentido, ambos os autores explicam o problema desta situação:

Apesar de que, do ponto de vista sociolinguístico, não há uma variedade superior a outra, alguns materiais didáticos explicita o preconceito linguístico em relação às demais variedades do espanhol, que não a castelhana peninsular [...] *assim* a crença de que existiria um espanhol da Espanha, “homogêneo” e “superior” às demais variedades da América conduz à outra crença, a saber, a de que Espanha é o único lugar em que se fala língua espanhola. (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49)

Esta problemática de cunho ideológico, revela um cenário pelo qual um tipo de crença que fundamenta-se na superioridade de uma variedade sobre outras e que termina em negar a igualdade de direitos linguísticos dos falantes ao tornar invisível as variedades de língua espanhola da América Latina e da Guiné Equatorial na África. De acordo com Couto (2016), um dos princípios que deve zelar pela qualidade de ensino de E/LE é a necessidade de “valorizar toda a amplidão de variedades que compõem a Língua Espanhola e trazer esta variedade para sala de aula” (COUTO, 2016, p. 44). A autora explica a sua ideia e acrescenta que:

Sabe-se que variação linguística não se restringe a explicar que certa fruta é dita de tal forma na Colômbia e de outra forma no Peru. O uso do “vos, na região do Rio da Prata, por exemplo, por mais comum que seja no falar cotidiano da Língua Espanhola em países que fazem fronteira com o Brasil e que são muito visitados por brasileiros, é ainda pouco tratado em nossas escolas. Ou ainda, não é dado a nossos estudantes (na maioria das vezes) a opção de escolher usar o “vos” como sua variante de Espanhol. Portanto tratar as variedades linguística também é uma forma de tratar das identidades e possibilitar uma discussão, uma reflexão e um debate crítico com os alunos a respeito de que variante vai querer assumir para o seu falar e sua escrita em Língua Espanhola. (COUTO, 2016, p. 44)

Em concordância com a citação de Couto, pode-se asseverar a importância de que o acadêmico em formação docente, durante o período universitário, descubra que a aprendizagem da língua estrangeira deve conduzir também ao aprendizado das variedades presentes nela, que nas palavras de Mendonça (2015), significa que o aluno deva entender que “a língua é a variação e que os padrões normatizadores são fixações artificiais e subjetivas a posteriori” (MENDONÇA, 2015, p. 251). Esta concepção de língua, salienta o autor em menção, configuraria uma mudança

paramétrica fundamental para o futuro professor de português, espanhol e, porque não, de qualquer outra língua.

Nessa direção, Zolin-Vesz (2013) chama a atenção ao docente de E/LE em “não comprar essa ideia de superioridade da Espanha como a primeira e mesmo a única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 60). Concomitantemente, Lessa (2013), chama a atenção para “o papel ético dos professores, porque são autoridades e formadores de consciência, e fazem a escolha do material didático para a formação de aprendizes de E/LE em sala de aula” (LESSA, 2013, p. 25). Visto assim, cabe ao professor desconstruir estereótipos sobre as variedades linguísticas do E/LE, não unicamente na sala de aula que ministrará, senão também nas aulas em que necessite desconstruir este tipo de crença.

Uma última questão importante que dificulta o ensino de variação linguística em E/LE, está relacionada com a falta ou ausência de materiais didáticos (sejam Cadernos de trabalho ou Livros Didáticos) suficientes que auxiliem ao professor em sala de aula, neste quesito especificamente.

De acordo com Nogueira da Silva (2014), para conseguir que o aluno conheça e valore a variedade linguística presente na língua espanhola, é preciso que o professor “tome consciência de que a seleção de conteúdos não deve, em absoluto, ser realizada a partir de uma variedade da língua espanhola em detrimento da outra”¹⁵⁸ (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 69). Este apontamento do autor, exigiria dos docentes de E/LE a ter um olhar crítico de aqueles Livros Didáticos cuja perspectiva de ensino promova uma visão de mundo ditada por algum tipo de interesse que busque prestigiar uma visão de ensino de língua que privilegie(m) algum(a) determinada(s) variedade(s) dessa língua e, por conseguinte, alguma cultura em específico.

A autora acrescenta que, independentemente de que o professor seja ou não criador de Livros Didáticos, o melhor ponto de partida para o docente de E/LE será realizar “uma seleção indiscriminada de elementos, pragmáticos e discursivos, que caracterizem e conformem as variedades da língua espanhola”¹⁵⁹ (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 69). Esta premissa trazida pelo autor resulta interessante de ser

¹⁵⁸ Tomar conciencia de que la selección de estos contenidos no debe, en absoluto, realizarse a partir de una variedad del español en detrimento de otra variedad. (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 69).

¹⁵⁹ El docente debe realizar una selección indiscriminada de contenidos pragmáticos y discursivos, que caractericen y conformen esas variedades lingüísticas. (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 69).

considerada, mesmo que nem todos os professores de E/LE são autores de Livros Didáticos ou fazem parte de uma Agência ou Corpo Editorial, os mesmos podem criar seus próprios materiais didáticos para utilizá-los em sala de aula, como já dito anteriormente.

Deste modo, para Nogueira da Silva (2014), é importante introduzir conteúdos que busquem favorecer a construção de conhecimentos socioculturais que torne, façam visíveis as diversas variedades linguísticas do E/LE, para assim conseguir que “o aluno conheça e valorize tais variedades, e ao mesmo tempo, valorize a identidade linguística, a identidade cultural e a identidade histórica das comunidades hispano-falantes relacionadas a elas”¹⁶⁰ (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 70). Na visão da autora, ao adotar esta estratégia de prestar especial atenção nos conteúdos veiculados pelos materiais didáticos, o docente pode trilhar o caminho para um ensino-aprendizagem de elementos que caracterizem e identifiquem a língua como realmente é, ou seja, como é utilizada nas comunidades hispano-falantes. Neste sentido, levando em consideração o mencionado por esta autora, o docente de E/LE deverá estar preparado criticamente para identificar quais materiais utilizar em sala de aula e quais não, ou que parte do conteúdo didático pode ser de utilidade e qual não para não utilizar; e por outro lado o docente deverá estar sempre disposto a procurar conteúdos e saber elaborar seu próprio material didático, a fim de que consiga os objetivos de um ensino de E/LE que seja mais próximo a realidade social e cultural dessa língua.

Neste contexto, vale mencionar também algumas normativas educacionais brasileiras que foram estabelecidas com a finalidade de nortear o trabalho didático do docente, e deste modo, no que se refere ao ensino de LEMs, também auxilie ao docente de LEM para que promova um ensino em prol de uma perspectiva intercultural que valorize a diversidade linguística e cultural, e que também ampare o ensino de variação linguística. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares de Ensino Médio (OCEM), as quais são citadas por Couto (2016) a seguir:

As OCEM (Orientações Curriculares de Ensino Médio) asseveram que o ensino de Línguas se relaciona à formação dos indivíduos e ao desenvolvimento do senso de cidadania e da heterogeneidade linguística e

¹⁶⁰ El objetivo es que el alumno conozca y valore tales variedades lingüísticas, así como la identidad lingüística, cultural e histórica de las comunidades hispanohablantes. (NOGUEIRA DA SILVA, 2014, p. 70).

sociocultural. Este também pode promover o diálogo com outras culturas (outras línguas, países, diversidades), ao mesmo tempo que valoriza a cultura em que o aluno está inserido, levando o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade. As PCN+ apontam também nas sugestões de competências de trabalho pedagógico, que o ensino de Línguas deve lutar contra os preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais e também que o espaço da aula de LE serve à aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele, estar visando combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades. (COUTO, 2016, p. 58-59).

Cabe mencionar também que, adicionalmente do especificado nas normativas, citado por Couto (2016), no que respeita ao Estado do Paraná, existem normativas estaduais como as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (DCE-PR) que, ao referir-se sobre o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), salienta que o aluno tenha uma formação ampla e de mundo, através do ensino de uma língua estrangeira.

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna (LEM) constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, por tanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Desta forma, existe uma convergência nos propósitos de tais normativas em que a visão que deve prevalecer no docente sobre o ensino de uma LEM, como o caso da língua espanhola, deve ser a mais ampla possível. Isto significa que o ensino de línguas deverá pautar-se desde uma perspectiva de ensino que promova a valorização linguística e cultural do E/LE, sendo que para conseguir esse objetivo, os docentes deverão ser necessariamente éticos e criteriosos na hora de selecionar conteúdos que visem representar a bagagem cultural da língua espanhola.

Do exposto neste capítulo, através de diversos autores, pretendeu-se confirmar a real importância do ensino de variação linguística em E/LE no âmbito do ensino de LEMs, e que o desenvolvimento desta pesquisa sobre crenças e atitudes contribua no processo formativo docente, porque busca-se que o docente realize uma reflexão crítica sobre a sua práxis, para logo ponderar o quanto elas podem interferir, positiva ou negativamente, no processo de ensino-aprendizagem e reformular/innovar de modo constante seus métodos pedagógicos.

No próximo capítulo será abordada a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como serão apresentados os instrumentos de pesquisa utilizados com os informantes, que são os alunos de 1º e 4º ano do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo tem por finalidade descrever os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, pautada nos princípios que regem as pesquisas em Crenças e Atitudes Linguísticas, no âmbito da Sociolinguística. Neste sentido, Gómez Molina (1998) menciona que, pela natureza da pesquisa, esta deve ser analisada de forma tal que “permita conhecer as categorizações sociais sobre determinadas variedades linguísticas e seja factível observar o comportamento comunicativo dos falantes” ¹⁶¹ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 41). Sendo assim, de forma organizada, apresenta-se primeiramente no capítulo, a descrição da natureza da pesquisa, para logo abordar o contexto situacional e o perfil dos informantes que participaram da pesquisa. Em seguida, é descrita a organização da coleta dos dados, entre outras informações pormenorizadas do questionário elaborado e utilizado.

4.1 Natureza da pesquisa

A metodologia de investigação utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo Flick (2009), o cunho essencialmente qualitativo das pesquisas sociolinguísticas, “provêm das discussões tradicionais da escola anglo-saxônicas, da etnologia francesa e da escola alemã” (FLICK, 2009, p. 28). Para este autor, toda pesquisa qualitativa “parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados a aquilo que se estuda, a fim de levar a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 9).

Por outro lado, cabe destacar que, ao longo das décadas, o significado do termo qualitativo tem sofrido constantes mudanças, não existindo na atualidade um consenso sobre a sua definição. Por esta razão, para Silvina (2017), “a pesquisa qualitativa não se constitui um enfoque monolítico, e sim um variado mosaico de perspectivas de investigação, caracterizada por uma própria orientação metodológica e determinados pressupostos teóricos específicos” ¹⁶² (SILVINA, 2017, p.69). Neste

¹⁶¹ Permite conocer las categorizaciones sociales sobre determinadas variedades lingüísticas y observar el comportamiento comunicativo de los sujetos. (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 41)

¹⁶² La investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico, sino un variado mosaico de perspectivas de investigación, la cual está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales. (SILVINA, 2017, p.69).

sentido, entende-se que pela complexidade do termo e ao considerar-se a natureza desta investigação, a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

Uma atividade que situa, que localiza o observador no mundo [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Deste modo, pode afirmar que a investigação está focada nos “cenários naturais” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17), isto é, no cenário onde o pesquisador procura entender e compreender os fenômenos situados socialmente, isto é, a percepção do fenômeno dentro do seu contexto com um acompanhamento devido na qualidade dos processos analisados. Conforme a Triviños (1987), a pesquisa qualitativa deve ter como característica, a busca por:

Uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132)

Pelo comentado por Triviños (1987), pode-se afirmar que é através do contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, que será possível obter dados descritivos sobre a realidade das pessoas envolvidas na pesquisa (informantes). Neste sentido, de acordo a Silvina (2017), confirma-se que na pesquisa qualitativa “se privilegia mais a validação e credibilidade do conhecimento obtido”¹⁶³ (SILVINA, 2017, p.69). Bortoni-Ricardo (2008), enfatiza que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula “visa desvelar o que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-dia dos ambientes universitários, identificando processos que por ser rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Assim, tal como especificado como propósito da pesquisa, busca-se coletar e analisar todos os relatos pessoais possíveis resultantes da aplicação do questionário aos alunos do 1ª e 4ª série do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, como público alvo do estudo.

¹⁶³ En la investigación cualitativa se privilegia más la validez y la credibilidad del conocimiento obtenido. (SILVINA, 2017, p.69).

Como parte da execução metodológica, encontra-se a aplicação de questionários que versam sobre as diferentes variedades linguísticas a serem avaliadas, sendo o método a utilizar mais adequado às necessidades da investigação, o Método Direto. Segundo Moreno Fernández (2008), opta-se pelo Método Direto quando “se acostuma trabalhar sobre informações obtidas por meio de questionários e/ou entrevistas” ¹⁶⁴ (2008; p.185). Para Gómez Molina (1998), os questionários elaborados sob o viés do Método Direto, devem contemplar “perguntas abertas e perguntas fechadas” ¹⁶⁵ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 53), isto porque, na visão deste autor, através da formulação deste tipo de perguntas é possível relacioná-las, por exemplo, com “atitudes estabelecidas tradicionalmente como a lealdade linguística, orgulho linguístico, prestígio linguístico, utilidade linguística, rejeição linguística, entre outros” ¹⁶⁶ (GÓMEZ MOLINA, 1998, p. 53). Assim, de acordo com Moreno Fernández (2008) por meio das questões abertas e fechadas, faz com que, respectivamente, o informante “emita uma resposta que considere – *na visão do informante* – mais apropriada e, que também ele possa optar por algumas das possibilidades limitadas que se ofereçam como resposta no questionário” ¹⁶⁷ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p.185).

Concomitantemente, Lambert e Lambert (1981) mencionam que para uma adequada análise das Crenças e Atitudes por meio de questionários, resulta transcendental abordar os componentes essenciais das atitudes, as quais o autor classifica em três grupos: “pensamentos e crenças, sentimentos e emoções e tendências para reagir” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 100). Estes conceitos, em termos gerais, abalizam e norteiam o desenvolvimento desta investigação, para a realização das análises dos dados e a obtenção dos resultados.

A seguir, apresentamos a adaptação do conceito realizado pelos autores, através de algumas perguntas que integram o questionário.

- a) Pensamentos e crenças: ‘Você acredita que uma variedade da língua espanhola é mais bem falada do que outra?’;
- b) Sentimentos e emoções: ‘Qual variedade da língua espanhola você considera mais próxima da qual você fala?’;

¹⁶⁴ Mediciones directas suelen practicarse sobre materiales recogidos por medio de cuestionarios o de entrevistas. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.185)

¹⁶⁵ El Método Directo contempla preguntas abiertas y cerradas. (GOMEZ MOLINA, 1998, p. 53)

¹⁶⁶ Actitudes establecidas tradicionalmente como la lealtad lingüística, orgullo lingüístico, prestigio lingüístico, utilidad lingüística, rechazo lingüístico, etc. (GOMEZ MOLINA, 1998, p. 53)

¹⁶⁷ Emita la respuesta que crea más adecuada y que escoja entre las posibilidades limitadas ofrecidas como alternativa de respuesta. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.185)

c) Tendência para reação: ‘Se você pudesse escolher um país para fazer um curso de aperfeiçoamento em língua espanhola, qual seria?’ (Adaptado de LAMBERT; LAMBERT, 1981, p.100)

Desta maneira, busca-se por meio dos componentes mencionados, descrever e analisar as Crenças e Atitudes Linguísticas que os informantes têm em referência aos fenômenos de variação e as variedades linguísticas presentes na língua espanhola. Confirma-se assim a natureza interpretativa da investigação, uma vez que as análises são baseadas de acordo às respostas dos informantes, que pelo Método Direto se faz, com a finalidade que o pesquisador consiga uma visão satisfatória do que poderia ser deduzido a partir dos dados coletados, a fim de extrair o maior número de análises qualitativas a partir dos comentários, e inclusive, análises quantitativas.

Assim, posteriormente com as análises dos dados, constatar-se-ão as crenças e atitudes linguísticas do grupo de informantes para verificar o nível de influência delas na formação docente e assim, realizar uma reflexão dos resultados com a finalidade de contribuir com uma prática pedagógica que vise a valorização da diversidade linguística presente na língua espanhola, a desconstrução de estereótipos e hegemonias linguísticas vigentes.

4.2 Contexto situacional

Os dados recolhidos por meio do Questionário aplicado foram realizados com os acadêmicos do curso de Licenciatura Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada na cidade de Ponta Grossa, na região dos Campos Gerais, no Estado do Paraná.

Os informantes desta pesquisa são acadêmicos da 1ª e 4ª séries da Licenciatura em Letras Português/Espanhol. A razão pela qual conveniei eleger esses informantes, em princípio, obedece ao foco da análise, ou seja, às crenças e atitudes tanto dos alunos que provêm do ensino básico escolar para a universidade (da 1ª série) como dos alunos que estão concluindo o curso para formar-se como docentes de E/LE (da 4ª série), com a finalidade de observar e/ou verificar a existência de mudanças das crenças e atitudes entre os informantes, fazer diferenciações entre alunos discentes e egressos, entre outras possíveis análises decorrentes da aplicação do questionário.

Neste sentido, pode-se afirmar que a abordagem da pesquisa é contextual, porque tal como menciona Barcelos (2003), a abordagem contextual não busca expor uma ideia geral sobre as atitudes e crenças no âmbito da Sociolinguística, senão “obter a melhor compreensão delas em contextos específicos” (BARCELOS, 2003, p. 19). Ao respeito, Barcelos (2003) acrescenta:

A modo geral, a abordagem contextual, descreve as crenças como embutidas nos contextos dos estudantes. Adicionalmente, utilizam a triangulação no intuito por levar em conta diversas perspectivas individuais dos mesmos estudantes. Os diferentes estudos neste enfoque [...] investiga as crenças através da utilização de métodos que incluem o uso de observações etnográficas na sala de aula. (BARCELOS, 2003, p.19)

Deste modo, valida-se a abordagem contextual porque a sua natureza pode ser definida como um estudo centrado num único cenário, onde as ocorrências acontecem de modo natural. Neste caso, o desenvolvimento da pesquisa encontra-se inserido num contexto universitário específico.

A motivação da escolha por trabalhar com acadêmicos (iniciantes e concluintes) justifica-se pela razão fundamental de conhecer quais as Crenças e Atitudes Linguísticas que possuem em relação ao Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), sendo que elas permeiam seu processo de formação docente e também podem influenciar de forma significativa sua práxis como futuros docentes quando sejam abordadas temáticas sobre os fenômenos de variação linguística e as variedades linguísticas na língua estrangeira.

4.3 Eleição dos Informantes

Conforme Moreno Fernández (1990), “a eleição dos informantes tem que estar acorde com os objetivos da investigação” ¹⁶⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 78). Neste sentido, o autor faz questão de explicitar que dita eleição está atrelada a fatores como:

La valorización del grado de representatividad que gozarán los datos, el tipo de análisis a que van a ser sometidos, los sectores sociales que se pretende estudiar, las variables lingüísticas sobre las que se va a trabajar, los contextos sociocomunicativos que se tendrán en cuenta y las clases de

¹⁶⁸ La elección de los informantes tiene que ir siempre acorde con el objetivo de la investigación. (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 78).

hipótesis que se han de comprobar, entre otros. ¹⁶⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p.78)

Se tratando da seleção dos informantes, Moreno Fernández (1990) afirma que esta configura-se como um processo no qual o pesquisador “deverá tomar a decisão que versará sobre uma reflexão dos aspectos teóricos e metodológicos abordados” ¹⁷⁰ (1990; p. 78). Aliás, para Silva-Corvalán (1989), a seleção dos informantes depende tanto de “aspectos teóricos como práticos, a natureza do problema sociolinguístico e os recursos a disposição para a execução da pesquisa” ¹⁷¹ (SILVA-CORVALÁN, 1989, p.20).

Neste sentido, de acordo com Silva-Corvalán e Enrique-Arias (2017), os informantes que forem selecionados deverão sê-los “conforme a um método que assegure uma amostra representativa, e isso será possível através do uso das técnicas de amostragem desenvolvidas para as ciências sociais” ¹⁷² (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 43).

Num momento inicial, não foi fixado o número de informantes porque tinha-se a intenção de motivar aos alunos a participarem voluntariamente, explicando nas salas de modo básico, em que consistia a pesquisa. Desse modo, tinha-se a hipótese que a participação dos alunos seria reduzida, porém todos os alunos presentes nos dias da aplicação do questionário se dispuseram em participar. Assim, foi distribuído em todas as salas de aula, um total de 43 questionários.

Posteriormente, uma vez coletado os questionários, foi observado que nem todos os participantes (aproximadamente um 60%) responderam a maioria das perguntas. Em consequência, após da avaliação destes fatos, mudou-se a estratégia metodológica e foi decidido optar pela técnica da amostragem aleatória (*muestreo al azar*), agrupando aqueles questionários que continham mais perguntas respondidas para logo realizar a amostragem aleatória com estes e continuar com as seguintes fases da investigação. Conforme a Silva-Corvalán e Enrique-Arias (2017), pela

¹⁶⁹ A valorização do grau de representatividade que terão os dados, o tipo de análise no qual serão submetidos, os setores sociais que se pretende estudar, as variáveis linguísticas sobre as quais será desenvolvido o trabalho, os contextos comunicativos a considerar e os tipos de hipóteses que há de comprovar, entre outros fatores. (*tradução nossa*)

¹⁷⁰ La decisión que habrá de tomarse supondrá una reflexión sobre los aspectos teóricos y metodológicos. (MORENO FERNÁNDEZ, 1990, p. 78).

¹⁷¹ Aspectos teóricos y prácticos, la naturaleza del problema sociolingüístico y los recursos que el investigador tiene a disposición para la realización de la investigación. (SILVA-CORVALÁN, 1989, p.20)

¹⁷² Resulta ser todavía un problema que no ha sido resuelto en el campo de la sociolingüística. (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 43)

amostragem aleatória, “se consegue uma amostra representativa, selecionando um de cada x número de indivíduos até completar um número total que seja de utilidade para a investigação” ¹⁷³ (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 43). Em concordância com a estratégia estatística recomendada por estes autores, procede-se a definir um critério de seleção mais adequado.

Assim, o critério de seleção estabelecido, respondeu ao fato de os informantes ter e não terem feito algum curso ou cursinho de E/LE antes do ingresso na universidade. Neste sentido, do total de informantes participantes, foram selecionados 2 alunos da primeira série do turno vespertino e 2 alunos da primeira série do turno noturno, dos quais dois deles (um informante de cada série) tinham estudos prévios em E/LE e, os outros dois, não os tinham; 2 alunos da quarta série do turno vespertino e 2 alunos da quarta série do turno noturno, dos quais dois deles (um informante de cada série) tinham estudos prévios em E/LE e, os outros dois informantes, não os tinham.

Desta maneira, o número total de informantes foi delimitado a 8 alunos. A continuação, apresenta-se os detalhes dos informantes na Tabela 1:

Tabela 1. Lista de Informantes

No do Informante	Ano do curso	Fez curso ou cursinho de Espanhol prévio
1	Primeiro	Sim
2	Primeiro	Não
3	Primeiro	Sim
4	Primeiro	Não
5	Quarto	Sim
6	Quarto	Não
7	Quarto	Sim
8	Quarto	Não

Organizada a seleção e classificação dos informantes, procede-se ao processo de coleta de dados.

¹⁷³ Por el muestreo al azar, es posible conseguir una muestra representativa, seleccionando una de cada “x” número de individuos hasta completar un número total que llegue a ser de utilidad para la investigación. (SILVA-CORVALÁN; ENRIQUE-ARIAS, 2017, p. 43).

4.4 Coleta de Dados

A coleta do material foi realizada com o auxílio de um Questionário previamente elaborado e organizado pelo pesquisador. Entre os recursos utilizados para a estruturação do Questionário, foram recolhidas algumas sugestões apontadas por Quesada e Chiquito (2014), pesquisadores do projeto LIAS (*Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America*), projeto impulsionado e financiado pelo Conselho Norueguês de Pesquisas (*The Research Council of Norway*) e o Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Bergen (Noruega), que formularam perguntas que abordavam questões de ordem cognitiva, afetiva e pragmática para desvelar atitudes e crenças que tem os sujeitos sobre a língua espanhola. Neste sentido, algumas dessas questões elaboradas pelo projeto foram adaptadas aos parâmetros e propósitos desta pesquisa.

O Questionário finalizado teve um total de 25 perguntas e uma duração de no máximo 45 minutos. As perguntas foram organizadas em dois anexos, sendo distribuídos da seguinte forma: um questionário aberto (Q1) (vide Apêndice A) com dezessete (17) questões, e um questionário semidirigido e fechado (Q2) (vide Apêndice B) com 8 questões.

A aplicação dos questionários ocorreu em datas distintas, sendo as primeiras as duas turmas de 4º ano, na última semana de setembro e depois, as duas turmas de 1º ano, no início do mês de outubro, nas salas de aula da universidade, nos turnos vespertino e noturno. De forma antecipada, tinha-se conversado com as professoras das salas para a execução do trabalho de campo. Em cada sala, repeti o mesmo procedimento: solicitei permissão ao docente antes de ingressar na sala, me identifiquei perante a turma da aula como aluno do programa do mestrado e expliquei de modo sucinto em que consistia a minha pesquisa em andamento, logo após, entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) para que sejam assinados pelos alunos que se disporem participar da pesquisa e, depois de aproximadamente 45 minutos (tempo máximo de duração do Questionário), foi recolhido todo o material, sendo que tinha alguns informantes que entregaram muito antes de findar o prazo. Logo, todo o material foi coletado, revisado e organizado para as próximas etapas.

4.5 Categorias de análise

Com a finalidade de estabelecer as relações teóricas entre as abordagens teóricas, informações sobre crenças e atitudes de pesquisas anteriores e os dados levantados aqui, que dizem respeito às crenças e atitudes expressas pelos informantes durante o período em que foram realizadas as observações, é necessário definir categorias de análise para um melhor direcionamento da pesquisa.

Assim, no intuito de organizar os dados obtidos, estabelece-se o critério da categorização destes através de uma divisão temática, que agrupem os dados em função a pontos em comum de um tema em concreto. Deste modo, são definidas as seguintes categorias: a) Crenças sobre a utilização de variedades linguísticas na disciplina de língua espanhola e no curso de Licenciatura; b) Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa; c) Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola; d) Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola; e) Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola; f) Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola; g) Crenças sobre a existência de uma ou mais variedades de difícil compreensão; h) Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula; i) Crenças sobre a contribuição do curso em respeito a conhecimentos sobre variedades linguísticas; j) Crenças e atitudes sobre a possibilidade de uniformizar a língua espanhola com a eleição de uma variedade; k) Crenças sobre a importância de conhecer as variedades da língua espanhola; l) Crenças sobre a “tolerância do erro” em língua espanhola; m) Crenças sobre a importância do conhecimento da variação linguística para a profissão; n) Atitudes linguísticas sobre as variedades da língua espanhola.

Com o estabelecimento destas categorias de análise, as informações recolhidas dos questionários aplicados, foram reagrupadas e melhor organizadas. Assim, foram organizados estes dados, seja em alguns casos, agrupando algumas questões que abordavam aspectos em comum, com a finalidade de cruzar os depoimentos dos informantes, na procura de uma melhor compreensão das análises e de um maior proveito da revisão de literatura. Também, resulta importante a elaboração de gráficos estatísticos, que apresentam de forma quantitativa, os dados

obtidos. Assim, por intermédio da classificação estabelecida, pretende-se também que as análises das crenças e atitudes, facilitem a leitura e compreensão das informações dadas pelos informantes, seus posicionamentos e observações, com o objetivo de direcioná-los a resultados concretos e reflexões coniventes.

4.6 Ética

Adota-se no presente trabalho que o conceito de ética seja um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade, por tanto, deve prevalecer em todo momento o respeito entre sujeitos, inclusive nas diferenças de opinião. Ao respeito, Moreno Fernández (2008), fruto das experiências investigativas de Labov e Wolfram, menciona que todo investigador “pelo fato de tratar uma realidade alheia, está obrigado a trabalhar com máxima honestidade, tanto na atuação como na interpretação dos dados, fazendo prevalecer o respeito”¹⁷⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 321). Neste sentido, afirma-se que o desenvolvimento da pesquisa rege sobre preceitos éticos de consentimento e confidencialidade, respeitados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética da instituição universitária, os quais foram assinados por cada informante previamente a aplicação dos Questionários.

¹⁷⁴ El hecho de tratar con una realidad ajena, el investigador está obligado a actuar con honradez en el manejo y en la interpretación de datos, así como en el respeto durante el proceso. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 321).

5. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Tarea fundamental de la sociología de la lengua es la identificación de las características según las cuales se pueden agrupar o clasificar las situaciones sociales en conjuntos que tengan correlativos únicos y específicos de conducta lingüística.”

Silva-Corvalán, 2017

O presente capítulo refere-se à análise dos dados obtidos como resultado da aplicação do questionário. Vale salientar que, o desenvolvimento da pesquisa, responde aos critérios de seleção dos informantes estabelecidos no marco metodológico abordado no capítulo anterior, sendo que versa sobre se os informantes tinham ou não tinham realizado algum curso ou cursinho de E/LE antes do ingresso na universidade. Neste sentido, as respostas dadas pelos informantes na questão 02 (Você já tinha estudado espanhol antes de ingressar na universidade?) foi de muita utilidade para a classificação dos informantes de acordo aos critérios metodológicos já mencionados no capítulo anterior.

Assim, o capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira parte, são analisadas as respostas das questões 01 e 06 do Anexo A, que tratam especificamente sobre o grau de estudos, nível de preparação e aspectos acadêmicos dos informantes/estudantes de E/LE; na segunda parte se analisam as questões do Anexo A (04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 14, 15 e 17), vinculadas às categorias de análise explicadas no capítulo anterior; e na terceira parte são analisadas as perguntas do Anexo B (01, 02, 03, 04, 05 e 07) vinculadas também às categorias de análise já explicadas anteriormente.

Vale reiterar que algumas perguntas dos anexos A e B do questionário aplicado, foram desconsideradas no processo analítico devido às escassas informações obtidas através delas¹⁷⁵.

Cabe ressaltar também que os dados aqui utilizados foram submetidos a tratamentos qualitativos e analisados de acordo aos referenciais teóricos sobre crenças e atitudes linguísticas, mas estes não se encontram isentos de ser passíveis de erros devido à natureza do trabalho com respostas abertas e dados interpretativos.

¹⁷⁵ As questões não selecionadas para análise foram a 3, 13 e 16 do Anexo A; e a 6 e 8 do Anexo B.

5.1. Perfil acadêmico dos informantes

Os dados fornecidos pelos informantes na questão 01 expressam as diversas razões pelas quais eles optaram pela língua espanhola na universidade.

A continuação, elenca-se as informações dadas pelos(as) acadêmicos(as), 4 do primeiro ano e 4 do quarto ano, conforme os dados (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8) respectivamente, sendo que os dois primeiros informantes de cada série pertencem a diferentes turnos (vespertino e noturno) mas não fizeram curso de espanhol prévio (Informantes A, B, E, F), e dois seguintes pertencem a diferentes turnos (vespertino e noturno) mas fizeram curso de espanhol previamente (informantes C, D, G, H):

Informante A: (1) Porque sempre gostei mais do espanhol e também por ter pessoas da minha família que estudaram espanhol.

Informante B: (2) Porque sempre achei uma língua muito bonita.

Informante C: (3) Porque me parecia mais interessante apesar de algumas semelhanças, além da facilidade em aprender a língua.

Informante D: (4) Porque fiz CELEM e adoro a língua espanhola. Acredito que é muito usada e importante.

Informante E: (5) Sempre tive dificuldade em trabalhar com língua inglesa durante a escola, e isso acabou gerando uma aversão ao inglês. Tive muito pouco contato com a língua espanhola antes da universidade, porém acabei criando certa afetividade pela língua, tanto que eu hoje assisto muitas séries e filmes em espanhol como passatempo.

Informante F: (6) Nunca tive aulas em espanhol mas sempre tive uma afinidade com a língua.

Informante G: (7) Optei porque já tinha feito CELEM na escola (tenho formação no CELEM).

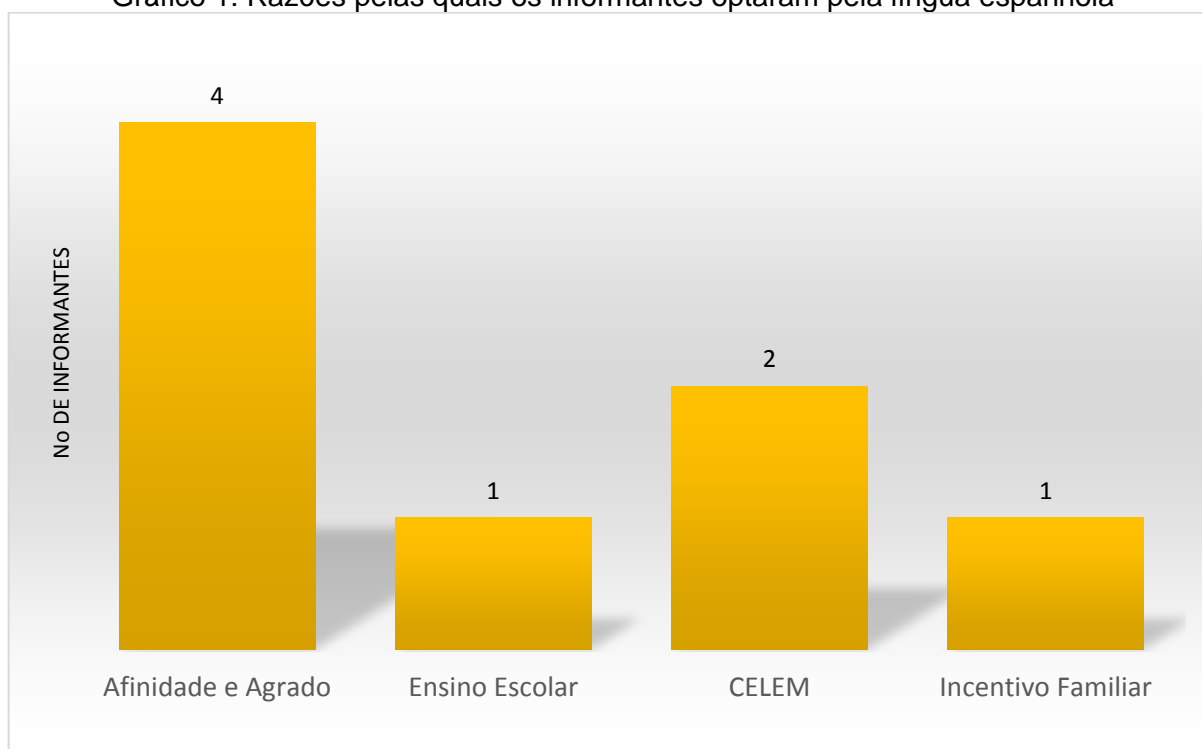
Informante H: (8) Por maior afinidade com a língua espanhola.

Pode-se apreciar que do total de informantes, 4 optaram pela língua espanhola por questões de afetividade (por afinidade, por ser a língua espanhola interessante, muito bonita ou agradável); 3 informantes pelo incentivo da escola (Ensino Fundamental/Médio ou cursista no CELEM¹⁷⁶ – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas); e 1 informante manifestou que o incentivo familiar foi a razão principal da sua escolha pelo estudo da língua espanhola na universidade.

As respostas da primeira questão, são apresentadas no Gráfico 1:

¹⁷⁶ O CELEM, foi criado em 1986 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) tem por objetivo ofertar o ensino plurilíngue e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, aos alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade. (Fonte: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>)

Gráfico 1: Razões pelas quais os informantes optaram pela língua espanhola



Fonte: o autor

Observa-se também que do total de informantes que não fizeram curso prévio de língua espanhola antes de ingressar na universidade, 3 deles optaram por afinidade (questões afetivas) e 1 por causa do incentivo familiar; e dentre aqueles informantes que fizeram curso prévio, foi preponderante o fato de que a escola ofertasse a disciplina de Espanhol no currículo escolar ou que na escola funcionasse o CELEM, sendo que 3 dos informantes foram motivados a fazer o curso de Licenciatura na UEPG devido a este fato.

Em decorrência destas afirmações, pode-se afirmar que a disciplina de Espanhol ofertada nas escolas, seja por estar ela inserida no currículo ou ofertada através do CELEM, contribuiu em gerar uma imagem positiva dessa língua estrangeira nos informantes, isto porque foi considerada por eles como uma opção de profissão no campo das Letras e Humanidades. Do mesmo modo, confirma-se que existe em geral, uma atitude positiva para a língua espanhola de parte dos informantes, tanto dos que fizeram ou não fizeram curso prévio dessa língua estrangeira.

Vale mencionar que, estes indicadores positivos dados pelos informantes na pesquisa, provêm de um período em que a Lei 11.161 era vigente e as Secretarias de Educação no Paraná, articulavam políticas e esforços pela implementação do

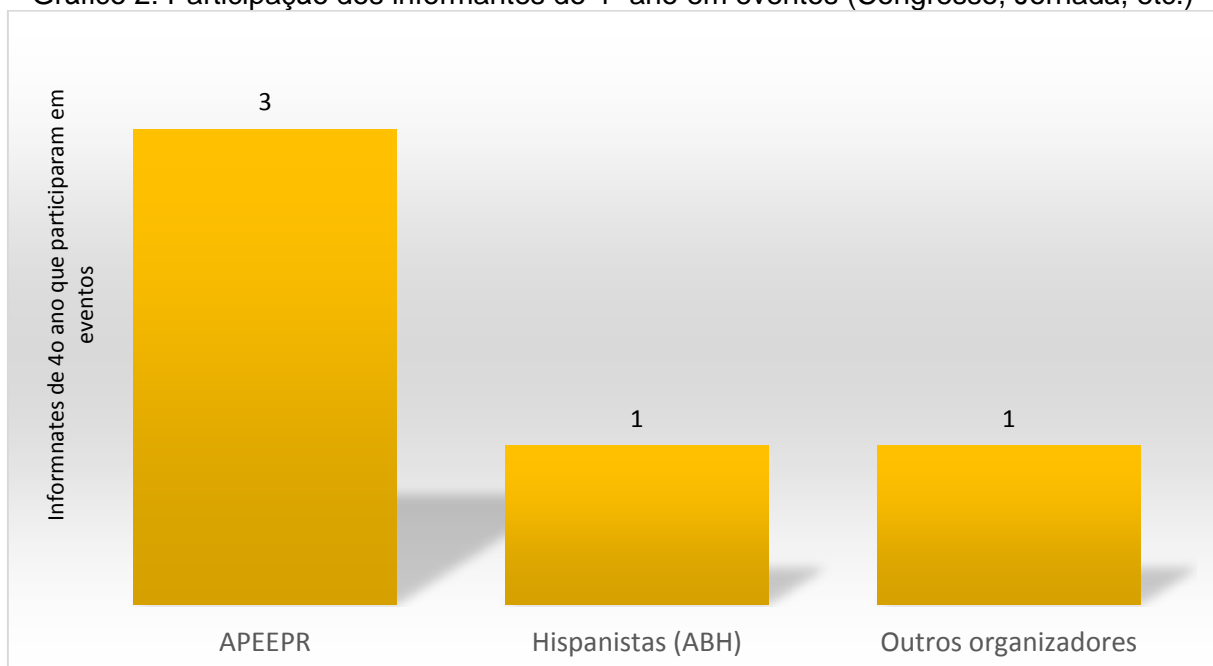
Espanhol nos currículos escolares de forma paulatina, isto é, corresponde a um período em que as políticas linguísticas eram muito diferentes e divergentes às políticas atuais que fizeram extinguir a Lei 11.161, políticas que vem excluindo a disciplina de E/LE da grade das escolas públicas paranaenses enquanto as Secretarias de Educação mostram-se omissas em articular esforços em mantê-la, permanecendo no silêncio e confinando ao aluno a um ensino monolíngue no âmbito do ensino de LEMs. Com esta gravíssima situação, cabe a nós questionarmos e refletirmos sobre estas perguntas: qual será o futuro do ensino de E/LE e da nossa profissão docente ao não termos mais espaços para continuar incentivando nas escolas? e qual será o futuro das pesquisas acadêmicas que visem a melhora da qualidade do ensino de E/LE no Brasil e o aprimoramento na formação dos futuros cidadãos brasileiros?

Os dados fornecidos pelos informantes na questão 06 aborda outro assunto conexo à questão anterior. Procura-se conhecer o interesse dos informantes em participar em eventos que aprimorem seus conhecimentos em língua espanhola ou que abordem temas sobre variação linguística nessa língua. Assim, do total de informantes do primeiro ano, até o momento nenhum deles participou de algum tipo de evento, mas resulta importante indicar que estes informantes manifestaram através das suas respostas, a intenção em participar em algum momento em eventos sobre E/LE.

Diferente panorama apresentam os dados coletados dos informantes do quarto ano do curso, mesmo que confirma-se a participação deles em pelo menos um evento, sendo este um indicador relevante, sobretudo por eles estarem quase finalizando o curso de Licenciatura.

A seguir, apresenta-se as respostas dadas pelos informantes E, F, G e H, do quarto ano, através do Gráfico 2:

Gráfico 2: Participação dos informantes do 4º ano em eventos (Congresso, Jornada, etc.)



Fonte: o autor

Como se aprecia no gráfico de acima, os informantes mencionaram sua participação em eventos organizados pela APEEPR e a ABH, sendo que unicamente num caso não foi especificado o organizador do evento de língua espanhola. Cabe precisar que estes eventos não são especificamente sobre variação linguística em E/LE, mas são discutidos muitos aspectos relacionados com o estudo da língua estrangeira.

O evento que contou com mais participações foi o Encontro de Professores de Língua Espanhola do Estado de Paraná - EnPLEE. Este evento é organizado e realizado a cada ano nas universidades do Estado de Paraná, pelas autoridades do curso de Letras da sede universitária e a Associação de Professores de Língua Espanhola do Estado de Paraná (APEE-PR). Vale mencionar que trata-se de um evento em que tanto alunos de Licenciatura, de pós-graduação e docentes de E/LE são convidados a participar e apresentar trabalhos de pesquisa, em andamento ou terminados, neste evento. Um outro evento mencionado pelos informantes, é organizado pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH): a Jornada Regional dos Hispanistas. Trata-se de um evento bienal que congrega docentes-pesquisadores e pesquisadores brasileiros do Hispanismo, que tenham a condição de mestres ou pelo menos se encontrem estudando algum curso pós-graduação *stricto sensu* vinculada à área. Vale dizer que apesar de ser tradição neste tipo de

evento, congregar pesquisadores e docentes de E/LE, ultimamente tanto nos Congressos como nas Jornadas organizadas pela ABH, a Associação tem convidado estudantes de graduação a participar dos seus eventos, mas na modalidade de ouvintes.

Dos quatro informantes, unicamente o Informante F participou em dois eventos; os demais participaram em um único evento. Vale precisar que aquele informante não tinha estudos prévios de Espanhol; neste sentido, o fato de o informante ter participado em eventos regionais e nacionais, pode motivar-se tanto pela afinidade com a língua espanhola do mesmo e/ou pelo incentivo que teve durante o curso de Licenciatura na universidade. Por outro lado, a participação em eventos realizados no Paraná, evidencia-se como uma oportunidade muito bem aproveitada e o interesse pelo que acontece com a profissão na região.

A modo de conclusão, pode-se afirmar que existe uma motivação em participar em eventos sobre E/LE pelos informantes, ainda que não tenha sido manifestado que participaram em alguma mesa redonda ou grupo de trabalho sobre variação linguística nesses eventos, resulta ser um aspecto relevante e positivo mesmo que aprimora e reforça a formação superior dos informantes, fato que se traduz no fortalecimento dos vínculos profissionais na área.

5.2 Anexo A do Questionário

Neste item, apresenta-se 8 categorias. Todas as questões selecionadas do Anexo A, foram agrupadas de acordo as categorias de análise já estabelecidas na metodologia, com a finalidade de organizar da melhor forma a análise dos dados. Assim, apresentam-se as questões agrupadas no Quadro 1:

Quadro 1. Questões do Anexo A agrupadas conforme a Categorias de Análise

(continua)

Categorias de Análise	Questões do Anexo A
a) Crenças sobre a utilização de variedades linguísticas na disciplina de língua espanhola e no curso de Licenciatura	04– Qual a variedade de língua espanhola considera que se utiliza na universidade? 05– Quais as variedades de língua espanhola considera que seu professor utiliza(ou) nas diversas disciplinas da Licenciatura?

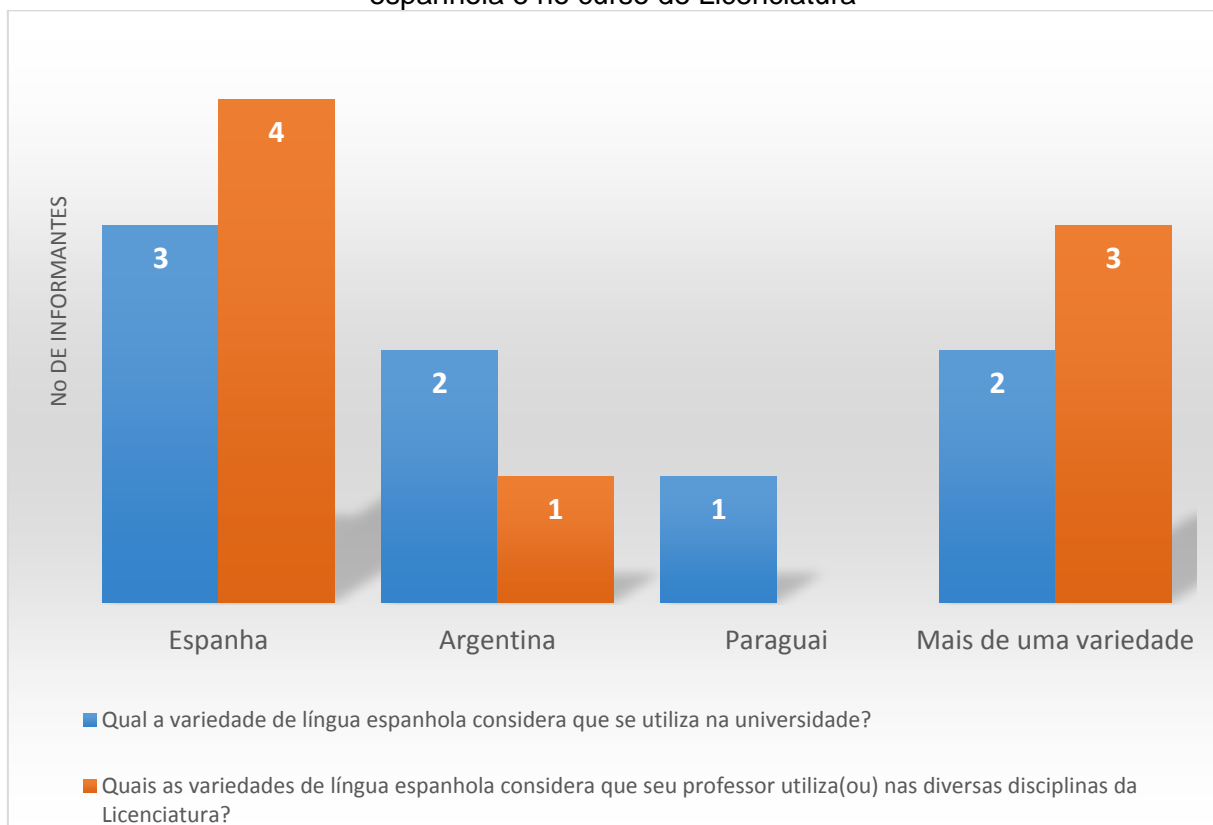
(conclusão)

Categorias de Análise	Questões do Anexo A
b) Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa	08– Você considera que o inglês é uma língua mais importante do que a espanhola?
c) Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola	09- Acredita que a língua espanhola é homogênea?
d) Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola	14- Você acredita que uma variedade da língua espanhola é mais bem falada do que outra?
e) Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola	07– Se você pudesse escolher um país para fazer um curso de aperfeiçoamento em língua espanhola, qual seria? 12- Se você pudesse escolher um(a) companheiro(a) que fosse nativo(a) da língua espanhola, de qual nacionalidade seria? Por quê?
f) Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola	10– Se tivesse acesso a um canal de TV em espanhol, de qual país preferiria? 11– Se tivesse um aplicativo de celular de uma emissora de rádio em espanhol, de qual país preferiria?
g) Crenças sobre a existência de uma o mais variedades de difícil compreensão	15- Qual variedade da língua espanhola, você acha mais difícil de compreender?
h) Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula	17- Qual a variedade que utilizaria para sua aula de língua espanhola? Por quê?

5.2.1 Crenças sobre a utilização de variedades linguísticas na disciplina de língua espanhola e no curso de Licenciatura

As questões 04 e 05 são questões que permitem mais de uma resposta, isto é, a mensuração de dados, dependerá da frequência da escolha de determinada variedade linguística. Porém, para um melhor desenvolvimento das análises de ambas as questões, estas são abordadas em conjunto. Assim, as respostas são representadas no Gráfico 3:

Gráfico 3: Crenças sobre a utilização de variedades linguísticas na disciplina de língua espanhola e no curso de Licenciatura



Fonte: o autor

De acordo com o gráfico, primeiramente observa-se que os informantes concordaram em que as variedades são utilizadas no curso e na universidade, mas segunda percepção deles, algumas variedades são utilizadas de forma mais predominante que outras. Para continuar interpretando as respostas das questões em análise, deve-se antes compreender que trata-se de opiniões baseadas em crenças, e que sendo assim, devem ser abordadas como tais e de acordo às definições tratadas no *corpus* teórico.

Por outro lado, deve-se considerar também que são dois grupos de distinto nível de formação (um grupo de estudantes iniciantes e outro de estudantes quase formados), e que, por conseguinte, é preciso analisar as respostas dadas considerando essa diferença. Assim, por exemplo, pode fazer sentido que os informantes do primeiro ano podem desconhecer ou identificar variedades da língua espanhola em maior proporção que os informantes do último ano da licenciatura; ou também pode ser que alguns informantes do primeiro ano tiveram um contato prévio com alguma variedade, sendo que na universidade foi identificada facilmente por estes.

Logo de realizar estas precisões necessárias para as análises, a continuação, apresenta-se os dados em detalhe, fornecidos pelos informantes A, B, C e D, do primeiro ano do curso, conforme os dados (9), (10), (11) e (12):

- (9) Na universidade algumas, Argentina e Espanha. No curso, Argentina.
- (10) Na universidade, muitas, porém não todas. No curso, Paraguai.
- (11) Na universidade, a variedade do Rio da Prata. No curso, no primeiro ano a variedade é do Rio da Prata.
- (12) Na universidade, bastante, não todas. No curso alguns como a argentina, espanhola e paraguaia.

Seguidamente, destacam-se as respostas dos informantes E, F, G e H conforme os dados (13), (14), (15) e (16):

- (13) A utilizada na universidade é da Espanha. Em grande parte os professores da UEPG utilizam a variação espanhola para ministrar suas aulas.
- (14) Se utiliza na universidade mais a da Espanha. Outros professores apresentaram outras variedades como da América Latina, mas na maioria das vezes a predominância era da Espanha mesmo.
- (15) Na universidade, da Espanha. No curso, da Espanha.
- (16) O ensino é voltado para o Espanhol da Espanha. Os docentes utilizam o espanhol da Espanha, da Argentina e chileno.

Ao analisar os dados dos informantes do primeiro ano, verifica-se que 3 informantes manifestaram que nos cursos se faz presente uma única variedade (argentina e paraguaia). Por outro lado, no que se refere à universidade, 3 informantes acreditam que os docentes utilizam pelo menos mais de uma variedade. Aliás, alguns informantes do primeiro ano, manifestaram que dentre essas muitas variedades utilizadas, aparecem tanto a variedade argentina como a espanhola.

Ora, se tratando dos dados dos informantes do quarto ano, estes contrastam significativamente. Verifica-se que a totalidade dos informantes manifestou a predominância da variedade peninsular, tanto na universidade como nos cursos, sendo que unicamente 2 informantes, afirmaram que se utilizam outras variedades diferentes da peninsular, como a variedade argentina, por exemplo.

Antes de continuar analisando os dados de cada grupo de informantes, é preciso aclarar que a grande maioria de docentes que lecionam na Licenciatura, são nativos do português brasileiro, e que muitos deles tiveram contato com algumas variedades linguísticas da língua espanhola através dos vínculos da profissão, a realização de estudos nos países hispano-falantes, a participação em eventos de E/LE, a convivência acadêmica com alunos ou docentes, nativos da língua

espanhola, de outras instituições, ou por causa do contato com parentes próximos que tinham a língua espanhola como nativa, etc.

Aclarado esses aspectos sobre os docentes, pode-se indagar acerca das possíveis origens das crenças dos informantes. Em referência de ser a variedade argentina uma das variedades que aparece com maior frequência de uso, segundos informantes do primeiro ano, cabe precisar que no curso de Licenciatura, existe(m) docente(s) que utiliza(m) a variedade argentina para ministrar as aulas de E/LE. Neste sentido, este fato corroboraria as informações dadas pelos informantes do primeiro ano, o que seria a constatação dessas informações. Por outro lado, os informantes que responderam que as variedades paraguaia e espanhola, eram também utilizadas em sala de aula. Essa informação, obviamente teria credibilidade se os informantes tiveram algum contato prévio com essas variedades e que na universidade foram identificadas por eles, ou também porque alguns docentes manifestaram que utilizam essas variedades para ministrar suas aulas ou porque talvez, alguns docentes realizam, com certa mais frequência, atividades didáticas/lúdicas sobre a cultura dos países dessas variedades. Vale dizer também que, à exceção da variedade espanhola, a variedade paraguaia (como argentina também) é uma variedade muito próxima à região sul do Brasil, sendo que essa variedade seja mais conhecida que outras. Em todo caso, as variedades paraguaia e espanhola, na visão de alguns informantes, são frequentemente menos utilizadas em comparação da variedade argentina.

Já no caso dos informantes do último ano, eles manifestam a crença de que existe a prevalência da variedade peninsular. Curiosamente, essa variedade de língua espanhola não pertence ao grupo de variedades mais próximas (fronteiriças) do Brasil. Se bem, estas crenças são manifestadas por alunos que vão se formar como licenciados, o que pode ser motivo de discussão e de controvérsia, é preciso buscar se existem algumas motivações para essas crenças.

Assim, com a finalidade de entender as crenças dos alunos do último ano, aqui esboço dois possíveis aspectos que poderiam ter influenciado na legitimação dessas crenças. Um dos possíveis aspectos, talvez pudesse ser explicado pelo fato de que, a maioria dos docentes que ministraram aula para os alunos do quarto ano, tem-se aproximado à variedade peninsular durante o percurso da sua carreira, como por exemplo, ao fazer cursos de aperfeiçoamento ou atualização em centros educacionais como o Instituto Cervantes, que é uma instituição que utiliza

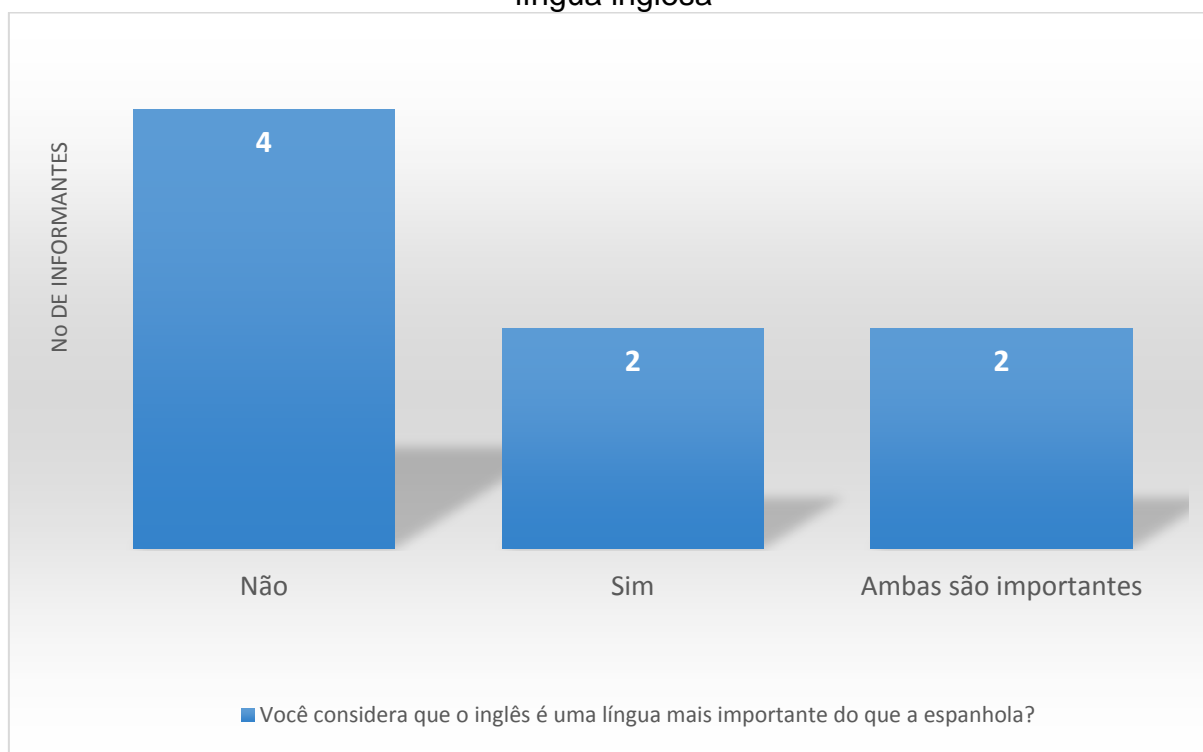
predominantemente a variedade espanhola em suas atividades didáticas; configurando-se um fato que pode explicar uma possível influência nos docentes universitários para utilizar a variedade peninsular na sala de aula.

Outro possível aspecto que poderia nos levar a entender as crenças dos informantes do quarto ano, parte da reflexão da pesquisadora Vilhena (2013) que faz ao respeito dos livros didáticos de E/LE que se utilizam nos centros de estudos brasileiros. A autora afirma que esse “material didático disponível no mercado brasileiro, encontra-se em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico e a uma variedade conhecida como a europeia” (VILHENA, 2013, p. 64). Se bem existe a liberdade de escolher os materiais didáticos pelos próprios docentes, ainda a maioria dos materiais didáticos disponíveis é, maiormente, elaborada por editoras da Espanha, e que possivelmente, ao ser estes materiais utilizados na sala de aula, seja esse o motivo pelo qual corrobore que os informantes acreditem que se utiliza a variedade peninsular, devido ao saber veiculado através desses livros didáticos que prestigiam essa variedade. Em todo caso, estas são duas hipóteses que podem clarificar em parte as crenças dos informantes do último ano, mas que não deixam de ser informações importantes para o presente trabalho, e também para o desenvolvimento de outras pesquisas conexas a esta.

5.2.2 Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa.

Na questão 08, propõe-se aos informantes a manifestar uma valorização pessoal entre duas línguas, a inglesa e a espanhola. Os resultados são apresentados, no gráfico 4:

Gráfico 4: Crenças sobre o prestígio/desprestígio da língua espanhola perante a língua inglesa



Fonte: o autor

Note-se que a metade dos informantes manifestou que a língua espanhola não é percebida por eles como menos importante que a língua inglesa. Três dos informantes pertencem ao quarto ano (E, G e H) e um pertence ao primeiro ano (A), sendo suas respostas apresentadas conforme os dados (17), (18), (19) e (20):

- (17) Importante não, porém – o *inglês* – é uma língua mais valorizada socialmente, o que é uma pena, visto que toda cultura é válida e importante.
- (18) Não.
- (19) Não, apenas mais difundida.
- (20) Não.

Pelas argumentações dos informantes E e H, é possível observar que, apesar deles não considerarem o inglês mais importante do que o espanhol, têm a crença de que a importância do inglês radica no prestígio que ela possui na sociedade, um fato que para o informante E resulta ser negativo porque na visão dele, pode levar a desvalorizar outras culturas, e com elas, outras línguas. Em contrapartida, os informantes D e F afirmaram que o inglês é sim importante, mas não necessariamente mais do que o espanhol. A continuação apresenta-se as razões deles, conforme os dados (21) e (22):

(21) Comercialmente, mas não tanto.

(22) Acredito que o inglês é sim uma língua importante mas isso mas isso se deve por questões políticas e sociais (Espanhol ♥)

Observa-se pelas respostas dadas pelos informantes que não afirmaram que o inglês seja mais importante do que o espanhol, até porque é evidente a atitude positiva do informante F no depoimento ao desenhar um coração, mas ambos reconhecem a importância que o inglês possui em comparação ao espanhol, e que por essa razão eles acreditam que a origem dessa importância deve-se estritamente a questões econômicas, políticas e sociais. Por outro lado, os informantes B e C foram os únicos informantes que concordaram em não atribuir importância a uma língua em detrimento da outra, conforme os dados (23) e (24):

(23) Ambas tem sua importância.

(24) O inglês é sim mais utilizado, porém os dois atribuem igual importância.

Pelas respostas dadas acima, percebe-se que estes informantes mantiveram uma posição mais neutral, porque eles acreditam que ambas línguas são importantes, porém, possuem uma atitude positiva perante as mesmas.

Ao analisar as respostas de modo geral, de um lado observa-se opiniões que se encontram relacionadas com aspectos sobre o prestígio das línguas, explicitadas no referencial teórico pelo Alvar (1990) e Moreno Fernández (2008), o qual é manifestada através da atribuição de valor sobre determinada língua ou modalidade linguística pelos sujeitos.

Se tratando da língua inglesa, segundo Rajagopalan (2008), pode-se afirmar que ela ainda é vista no mundo como “representante de um poder hegemônico associado a uma única superpotência” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 19), e que neste sentido, seja ainda uma verdade o fato que a língua inglesa possua um prestígio de caráter global. Hoje em dia, resulta fácil conhecer, através dos informes sobre a influência das línguas estrangeiras no mundo, que o inglês é a língua mais prestigiada no mundo por ter-se tornado muito importante para as relações internacionais entre países, em todos seus âmbitos, sendo este um fato que muitas vezes tem distraído e adiado discussões sobre o fenômeno do imperialismo linguístico e a intromissão de valores culturais associados à língua inglesa, que podem gerar um impacto negativo sobre a vida dos cidadãos, ao não respeitar a identidade linguística e cultural de muitos povos.

Outro aspecto que chama a atenção nas respostas dos informantes é que, apesar do reconhecimento do prestígio do inglês, essa situação não leva aos informantes a enxergar a língua espanhola como desprestigiada, mas reconhecem que pode correr risco de ser menos valorizada cultural e socialmente em comparação ao inglês, fato que poderia acarretar em uma possível e contínua invisibilidade, uma preocupação que pode se justificável nas palavras de Rajagopalan (2008), porque segundo este autor, “a língua inglesa ainda é vista em muitos países como uma ameaça às línguas locais e regionais” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 18). Deste modo, pelas respostas dos informantes, confirma-se a existência de alguma preocupação sobre os riscos desse prestígio e sobre as possíveis consequências.

Se tratando das políticas linguísticas, certo é que no caso do Brasil, a valorização do inglês, tanto a nível governamental como no sistema educacional, fundamenta-se pela vigente e atual influência das políticas linguísticas globais, que orientam as políticas linguísticas brasileiras em manter posicionada essa língua estrangeira como prestigiada e ligada a interesses político-sociais e econômicos-globais; sendo este um fato real que dialoga com algumas respostas dos informantes. Justamente o papel das disciplinas dos cursos de Letras, e do curso em si, tem por objetivo refletir, questionar e discutir as razões e consequências dessas políticas linguísticas com os docentes em formação, para buscar soluções plasmadas em normas educacionais e na prática docente, que procurem evitar a aparição de conflitos de índole linguístico e social. Pode-se afirmar que o curso de Letras da universidade, vem dando conta dessa reflexão crítica necessária, neste aspecto.

Nos resultados da questão, pode-se observar também que não houve informantes que mostraram alguma atitude negativa para com a língua espanhola que guardem alguma relação com o prestígio do inglês; muito pelo contrário, é evidente a consciência linguística dos informantes, ao identificar que existem fatores alheios a questões linguísticas, que incidem na valorização da língua inglesa, e a maturidade sociolinguística, sendo que eles não atribuem uma manifesta importância (ou prestígio) a uma língua em detrimento de outra. Porém, torna-se evidente que o trabalho acadêmico no curso de Letras foi satisfatório, mesmo que as respostas da maioria dos informantes são decorrentes de uma reflexão crítica sobre

aspectos linguísticos e de políticas linguísticas, conhecimentos que hoje em dia são necessários até por causa da conjuntura.

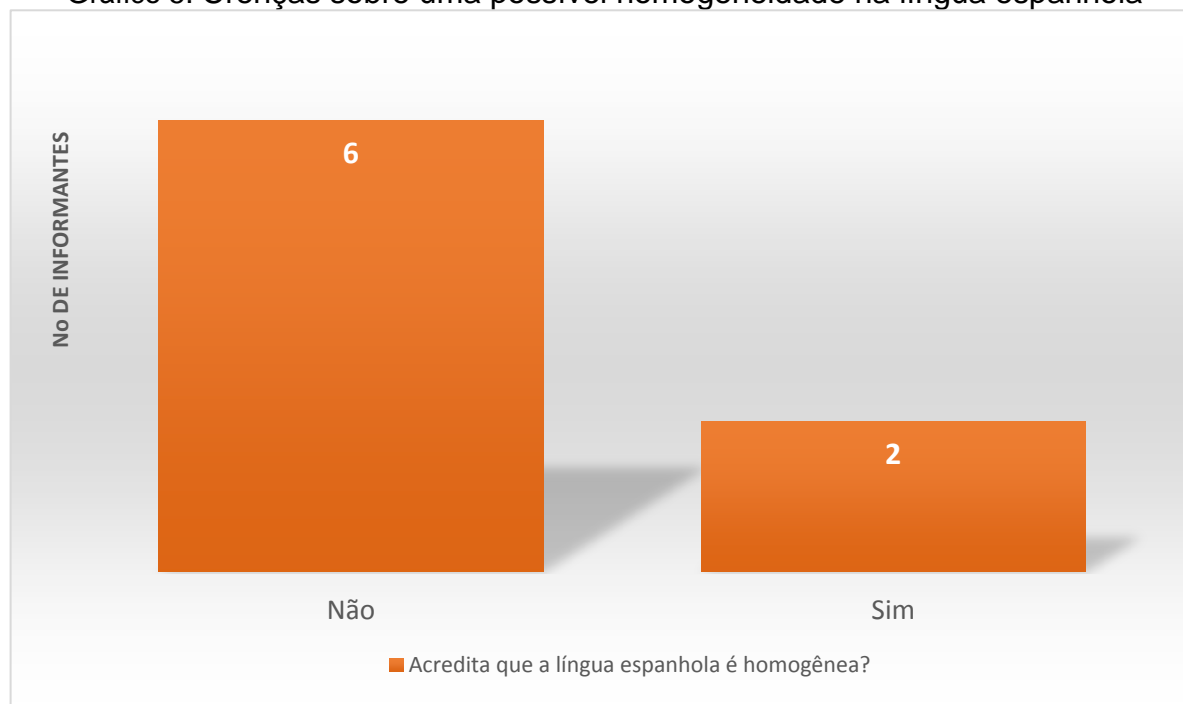
Certamente, uma das maiores insatisfações que vivem atualmente os docentes de LEMs (tanto para docentes de espanhol ou inglês), é observar que as políticas linguísticas não focam como resolver as preocupações centrais do ensino de LEMs no Brasil, que estão vinculadas ao fracasso do ensino dessas línguas nas escolas públicas, isto porque são situações que as autoridades de educação, simplesmente, não as consideram por considera-las irrelevantes. Assim, as políticas linguísticas hoje em dia, segundo Braga e Couto (2018), não tratam de como reverter esses fracassos, porque unicamente “se faz uma política linguística baseada de acordo com as vantagens políticas e econômicas que o país terá com esta ou aquela aliança para inserir ou excluir uma língua estrangeira dos currículos educacionais brasileiros” (BRAGA; COUTO, 2018, p. 141). Neste sentido, muitas destas premissas questionáveis sobre políticas linguísticas, não passam de ser tratadas como anacronismos pelas autoridades de ensino, porque segundo Rajagopalan (2008), ainda existe uma tendência de continuar “escondendo premissas que dizem respeito à identidade da língua, do sujeito falante, da cultura, etc.; as quais são exploradas conforme as conveniências do momento” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 112).

Apesar das atuais circunstâncias difíceis sobre políticas linguísticas no Brasil, os informantes em geral evidenciaram que possuem a preparação devida e suficientes argumentos para se posicionar criticamente frente a situações de caráter linguístico e político, o que é satisfatório e demonstra o esforço do corpo docente em discutir estes aspectos. Sem dúvida alguma, consideramos que deve-se continuar com as discussões no curso e na universidade, sobre o cenário problemático atual em referência às políticas linguísticas brasileiras, com a finalidade de criar consciência e fomentar o olhar crítico da situação atual das LEMs com os novos licenciados, nos primeiros anos do curso.

5.2.3 Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola.

Na questão 09, trata-se de indagar as crenças dos informantes sobre a possibilidade de considerar a língua espanhola como homogênea. A continuação, apresenta-se os resultados através do Gráfico 5:

Gráfico 5: Crenças sobre uma possível homogeneidade na língua espanhola



Fonte: o autor

Resulta evidente observar pelo gráfico que a maioria dos informantes manifestou a crença de que não existe uma homogeneidade na língua espanhola. E apesar de que nem todos argumentaram sua resposta, vale mencionar as razões que os informantes B, C, E e H fizeram, os quais são apresentados conforme os dados (25), (26), (27) e (28):

- (25) Não. Ela varia conforme o lugar.
- (26) Não, porque apresenta muitas variedades.
- (27) Acredito que nenhuma língua seja homogênea.
- (28) Nenhuma língua é homogênea.

Observa-se pelas respostas destes informantes, que há razões pelas quais eles justificam que a língua não é homogênea, como o fato de a língua espanhola apresentar variedades e que também a língua varia de acordo ao lugar geográfico. Assim, a crença da não existência da homogeneidade na língua, pode se relacionar também com alguns fundamentos de caráter sociolinguístico, como considerar por exemplo, como disse Ramírez (1996) e outros autores, que nenhuma língua é homogênea porque “toda língua reflete a estrutura social enquanto as suas

diferenças linguísticas entre grupos sociais”¹⁷⁷ (RAMÍREZ, 1996, p. 37), e ao considerar também que toda língua varia porque ela é afetada por fatores extralinguísticos, como estabelece os princípios labovianos. Neste sentido, o papel dos docentes das disciplinas de letras merece destaque por levar a discussão aspectos sobre variação linguística na aula, mesmo que refletir sobre esses temas, motiva aos alunos do curso a observar os fenômenos linguísticos na vida real, através dos conteúdos didáticos utilizados pelos docentes, ou seja, porque muitos dos informantes já tiveram algum contato com nativos hispano-falantes, e que a causa desses contatos conseguem perceber a diversidade presente na língua espanhola, pelas variações presentes na língua e/ou pelos traços culturais dos nativos.

Em referência aos dois depoimentos dos informantes A e F, que manifestaram que a língua pode ser considerada homogênea, unicamente o informante F justificou a sua resposta, conforme o dado (29):

(29) Mesmo levando em consideração as diversidades apresentadas, acredito que sim – *existe homogeneidade*.

A crença do informante de que na língua espanhola existe uma “certa homogeneidade” porque valida e/ou considera a existência de variedades nessa língua, pode responder a aspectos vinculados com a característica de a língua apresentar homogeneidade na sua heterogeneidade. Se bem o fenômeno da variação linguística acontece na língua espanhola como em muitas outras línguas, as variedades presentes na língua englobam todos os possíveis fenômenos de variação que se apresentam numa língua (como os dialetos, socioletos, etc.); assim, se por um lado fundamenta-se que a homogeneidade na heterogeneidade responde a que “a(s) variedade(s) aglomera(m) certos padrões linguísticos de caráter homogêneo”¹⁷⁸ (FERGUSON *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92), isto porque “existem muitos elementos fonéticos, gramaticais e léxicos que são comuns às variedades” (CEZARIO; VOTRE, 2012; p. 146), isso não significa que a língua seja plenamente homogênea mesmo porque seria negar a existência da diversidade da língua representada pelos fenômenos de caráter sociolinguísticos que ocorrem

¹⁷⁷ Toda lengua refleja la estructura social en lo que respecta a sus diferencias lingüísticas entre grupos sociales. (RAMÍREZ, 1996, p. 37),

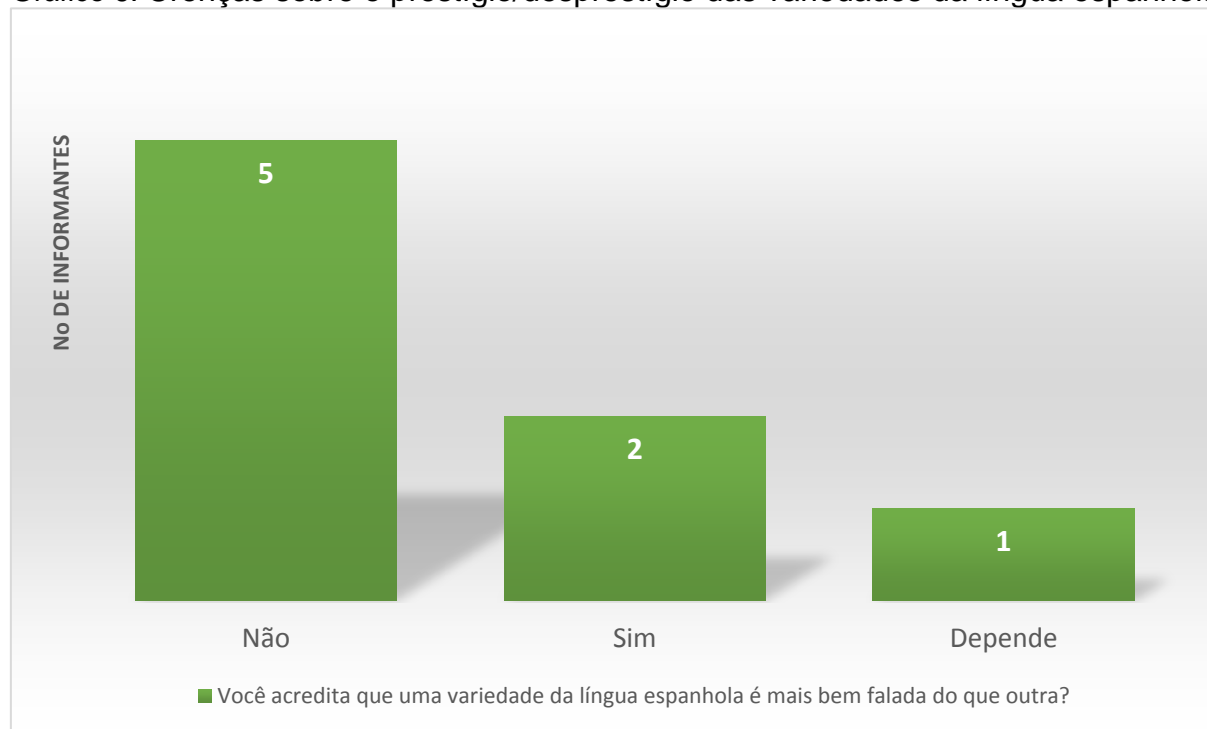
¹⁷⁸ Las variedades lingüísticas aglomeran ciertos patrones lingüísticos de carácter homogéneo. (FERGUSON *apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 92).

nela. Pode-se afirmar que as línguas, pela sua natureza maleável, são heterogêneas, mas ao mesmo tempo homogêneas, mesmo que se não fosse assim, todas as variedades não fariam parte de uma só língua. Neste sentido, a língua espanhola é heterogênea pelas suas variedades e ao mesmo tempo homogênea em alguns elementos comuns entre as mesmas variedades; caso contrário não haveria comunicação entre as variedades nessa língua. Sendo o informante F um aluno que pertence ao último ano do curso e que participou em pelo menos dois eventos sobre língua espanhola, demonstra possuir certos argumentos ou alguns conhecimentos sobre o fenômeno do variacionismo da língua. Sendo assim, estes depoimentos poderiam confirmar o contínuo esforço do corpo docente em incentivar na formação de uma consciência linguística nos alunos do curso para poder expressar-se e refletir linguisticamente acerca dos fenômenos do variacionismo linguístico no E/LE.

5.2.4 Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola.

A questão 14 trata as crenças e atitudes dos informantes sobre aspectos vinculados com o prestígio linguístico, e cujo resultado é apresentado no Gráfico 6:

Gráfico 6: Crenças sobre o prestígio/desprestígio das variedades da língua espanhola



Fonte: o autor

Pode-se observar que, as respostas dessa questão são variadas. Do total dos informantes, 5 manifestaram que não existe alguma variedade bem mais falada que a outra, sendo 3 informantes (B, C e D) do primeiro ano e 2 informantes (E e F) do quarto ano. De todos esses informantes, unicamente C, D, E e F argumentaram suas respostas, as quais são apresentadas conforme os dados (30), (31), (32) e (33):

- (30) Não, porque cada variedade tem sua característica particular.
- (31) Não especificamente mais bem falada e sim mais fácil de ouvir.
- (32) Aparentemente a variedade da Espanha é supervalorizada pela comunidade mundial, o que é uma pena.
- (33) Acredito que seja mais falada, agora mais bem falada não.

Dos depoimentos dos informantes, observam-se argumentações diferentes em relação à razão de suas respostas, sendo que se bem afirmaram de forma concreta que não há uma variedade mais bem falada do que outra, existe para eles a possibilidade de que existe uma variedade ‘melhor’, seja por ser alguma mais fácil de ouvir, mais falada ou mais valorizada por determinadas comunidades linguísticas. Através destes depoimentos, as crenças dos informantes aparecem mais uma vez beirando sobre aspectos vinculados com o prestígio das línguas, visto que trata-se de opinar expressamente sobre a valorização de uma(s) ou outra(s) variedade(s), que afinal são juízos de valor de caráter linguístico que podem ser interpretados como atitudes positivas para tal ou qual variedade. Assim, por exemplo, quando o informante A menciona que existe uma variedade que pode ser mais fácil de ouvir, ou mais supervalorizada como diz o informante F, é porque existe a crença que existe(m) variedade(s) que possuem um *status* linguístico, o qual não precisamente deve ser este fato entendido como uma característica inata de certa variedade, mas que ele – o *status* – pode ser concedido ou percebido pelos sujeitos. Assim, a modo de resumo, percebe-se que o informante D tem atitudes positivas com variedades que sejam mais fáceis de ouvir, e o informante E tem atitudes positivas com aquelas variedades que sejam alternativas à variedade peninsular.

Voltando às argumentações citadas para a presente questão em análise, vale ressaltar o depoimento do informante C, quem argumentou sua resposta negativa afirmando que toda variedade possui suas próprias características particulares. Esta argumentação do informante C resulta conivente com o mencionado por Mollica (2007), quando o autor afirmava que as características da língua são estudadas “em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem

como os diversos subsistemas que possui uma língua” (MOLLICA, 2007, p. 11), isto é, considerando também os fatores extralinguísticos que as fazem diferentes umas variedades das outras. Neste sentido, a argumentação apresentada pelo informante do primeiro ano, merece destaque por ser talvez a mais objetiva e fundamentada.

Dos outros participantes que responderam a questão, os informantes A e G confirmaram a crença da existência de, pelo menos, uma variedade de língua espanhola mais bem falada que outras, um fato que confirmaria a atribuição de *status* destes informantes para pelo menos alguma variedade, mas não revelaram a razão das suas respostas ou mencionaram qual a variedade melhor falada segundo eles. Por outro lado, isoladamente o informante H respondeu com um ‘depende’, mas este argumentou a sua resposta, conforme o dado (34):

(34) Depende da localização, porque, por exemplo, na universidade, valoriza-se a variante da Espanha.

A resposta do informante H revela dois aspectos interessantes de analisar. Um aspecto trata sobre a concepção de uma língua ou variedade como prestigiada de acordo ao lugar onde ela é falada. Este aspecto foi abordado pelo Moreno Fernández (2008) no referencial teórico, ao dizer que as comunidades linguísticas “podem compartilhar determinadas atitudes e até a mesma valoração das formas linguísticas” ¹⁷⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 23). Num outro aspecto, o informante H menciona complementarmente que na universidade, como espaço acadêmico ou comunidade linguística, valoriza-se mais notavelmente a variedade peninsular do espanhol. Cabe mencionar que o mesmo informante tinha respondido as questões 4 e 5 no mesmo sentido.

Esta situação poderia traduzir-se na crença de que em alguns meios acadêmicos, pode existir a valorização de certas variedades (não necessariamente a peninsular) em detrimento de outras. Pela asseveração do informante, sua crença vincula-se a uma visão eurocêntrica do ensino de línguas ao prestigiar a variedade peninsular no centro de estudos, um fato que certamente é muito discutível, mas que poderia acontecer em certo grau. Pelas respostas dadas nas questões 4 e 5, realizar tal afirmação não seria de todo certa, mesmo que foi mencionado que tanto na

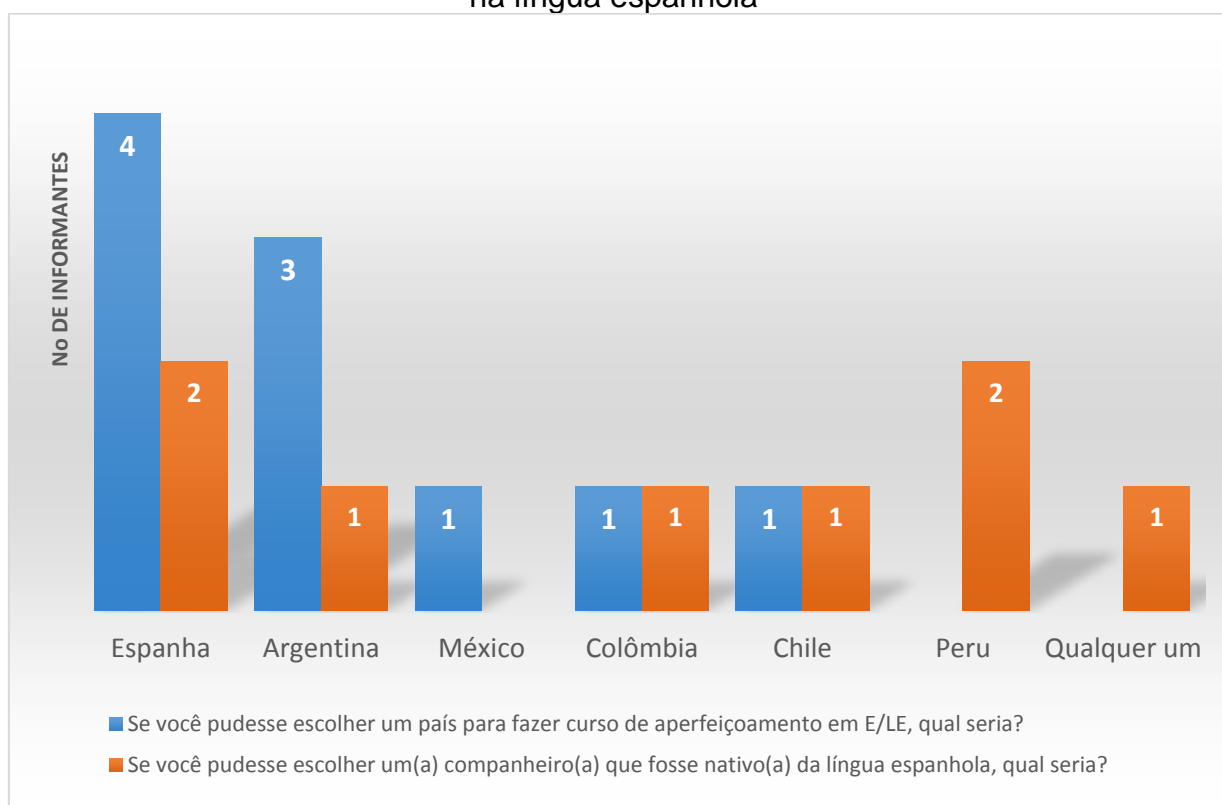
¹⁷⁹ Toda comunidad lingüística puede compartir determinadas actitudes y hasta inclusive las valorizaciones sobre determinadas formas lingüísticas. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 23).

universidade como no curso, são utilizadas outras variedades como a argentina, por exemplo. Em todo caso, vale a pena trazer a discussão esta questão.

5.2.5 Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola.

Como já mencionado no início do presente capítulo, com o intuito de organizar as análises, são agrupadas as perguntas 07 e 12 porque apresentam semelhanças temáticas. A continuação as respostas dadas pelos informantes são apresentadas no Gráfico 7:

Gráfico 7: Crenças e atitudes sobre o lugar e/ou convivência ideal para aperfeiçoar-se na língua espanhola



Fonte: o autor

Das respostas fornecidas pelos informantes, considerando que cada informante pode mencionar mais de um país como opção para realizar um curso de aperfeiçoamento em E/LE, observa-se que a Espanha e a Argentina aparecem com maior frequência como possíveis países pelo qual eles optariam. Significa que pode existir uma atitude positiva para com as variedades linguísticas desses países, como também pode ser que não necessariamente seja essa uma razão definitiva, como no

caso da Argentina, que é um país que se encontra mais próximo do Brasil que a Espanha, por exemplo. Aliás, a partir das respostas, é possível pensar que exista a crença em boa parte dos informantes de olhar a Espanha como um país que garante um melhor aprendizado da língua, fato que pode estar em consonância com o que Zolin-Vesz e Barcelos (2014) catalogavam como “a crença de que existiria um espanhol da Espanha superior às demais variedades” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49); porém, a afirmação dessa crença não foi concluinte, mesmo porque a Argentina aparece como opção alternativa da Espanha. Outro aspecto que pode incidir em que a variedade argentina seja preferida pelos informantes, poderia ser porque essa variedade é frequentemente utilizada por alguns docentes nas salas de aula e, que somando as razões da proximidade do país, pode apresentar-se como opção.

Cabe destacar também que, unicamente os informantes C, D e H manifestaram outro país como opção, além da Espanha, sendo que o restante dos informantes manifestou como opção única a Espanha (F e G), a Argentina (A e E) e o México (informante B). Deste modo, a aparição de outros países latino-americanos, além da Argentina, como opções para a metade do total de informantes, reforçaria a ideia de que existe uma atitude positiva com as variedades de E/LE presentes no continente americano, para fins educativos.

Ao abordar a questão 12 e ao contrastá-la com as respostas da questão anterior, a análise mostra outra leitura. Numa suposta ou provável convivência dos informantes com alguma pessoa pertencente a um país hispano-falante, a eleição mais recorrente foi para países de origem espanhola ou peruana. Quase o total dos informantes manifestou as razões da sua eleição e, a continuação apresenta-se os dados de todos os informantes, do A ao H, conforme os dados (35), (36), (37), (38), (39), (40), (41) e (42):

- (35) Da Argentina.
- (36) Do Peru, porque poderia saber muito mais sobre a rica cultura do país.
- (37) Da Colômbia, para treinar minha variedade.
- (38) Da Espanha porque gostaria assistir os jogos de futebol.
- (39) Tanto faz. Se a pessoa for gentil e divertida, acredito que posso viver momentos especiais com ela.
- (40) Da Espanha, pelas características étnicas que me atrai mais.
- (41) Do Peru, porque adoro ficar perto das lhamas.
- (42) Do Chile, para ter maior contato com a cultura e o falar do Chile.

Dos argumentos apresentados, observa-se que a maioria das decisões pela convivência com nativos(as) remete mais a aspectos do lazer e culturais, do que treinar a variedade do nativo(a). Por exemplo, dentre as razões de lazer que motivam aos informantes D, F e G, aparece o futebol espanhol, ou aspectos afetivos como a afinidade com nativos(as) da Espanha ou com as lhamas de origem peruana. Os informantes B e H manifestaram que a convência com nativos(as) peruanos(as) e chilenos(as) são os ideais pela cultura do país dos mesmos; isso pode significar que a cultura transmitida por esses nativos, são uma boa fonte de motivação para esses informantes, e porque não, sociolinguística. Já de modo mais específico, o informante C manifesta como razão única a eleição de nativos(as) colombiano(as) para treinar a variedade colombiana, porque o informante decidiu adotá-la como a variedade que pretende aprender e dominar. Pelos argumentos já citados, vale dizer que de algum modo, corrobora-se o que Moreno Fernández (2008), explanou sobre as atitudes linguísticas, as quais devem ser sempre analisadas como “resultante da soma das suas crenças, conhecimentos, afetos e seu comportamento perante uma situação sociolinguística”¹⁸⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 181). Resultou evidente que nos informantes, existe uma soma de elementos que se refletem em atitudes, as quais são reveladas perante uma situação sociolinguística, como neste caso, pela convivência com um(a) nativo(a).

Por outro lado, houve um único informante que manifestou que lhe era igual conviver com qualquer nativo(a), mas de modo condicional, pois argumentou que a sua decisão dependia de se a pessoa for “gentil e divertida”. Certamente, o informante E seja talvez o único que mostrou uma atitude mais neutral a diferença de outros informantes, e ao mesmo tempo estabeleceu como condição para uma situação sociolinguística, que aqueles(as) nativos(as) que tenham determinadas condutas, isto é, priorizou aspectos comportamentais.

Neste caso específico, vale lembrar que, conforme a Lambert e Lambert (1981), pelo princípio de associação e satisfação no estudo das atitudes, as atitudes encontram-se relacionadas com “o entendimento do processo de aproximação/afastamento ou contato interpessoal” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p.

¹⁸⁰ Las actitudes lingüísticas deben ser analizadas como resultado de la suma de sus creencias, conocimientos, sentimientos y comportamientos ocurridos frente a una situación de carácter sociolingüístico. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 181).

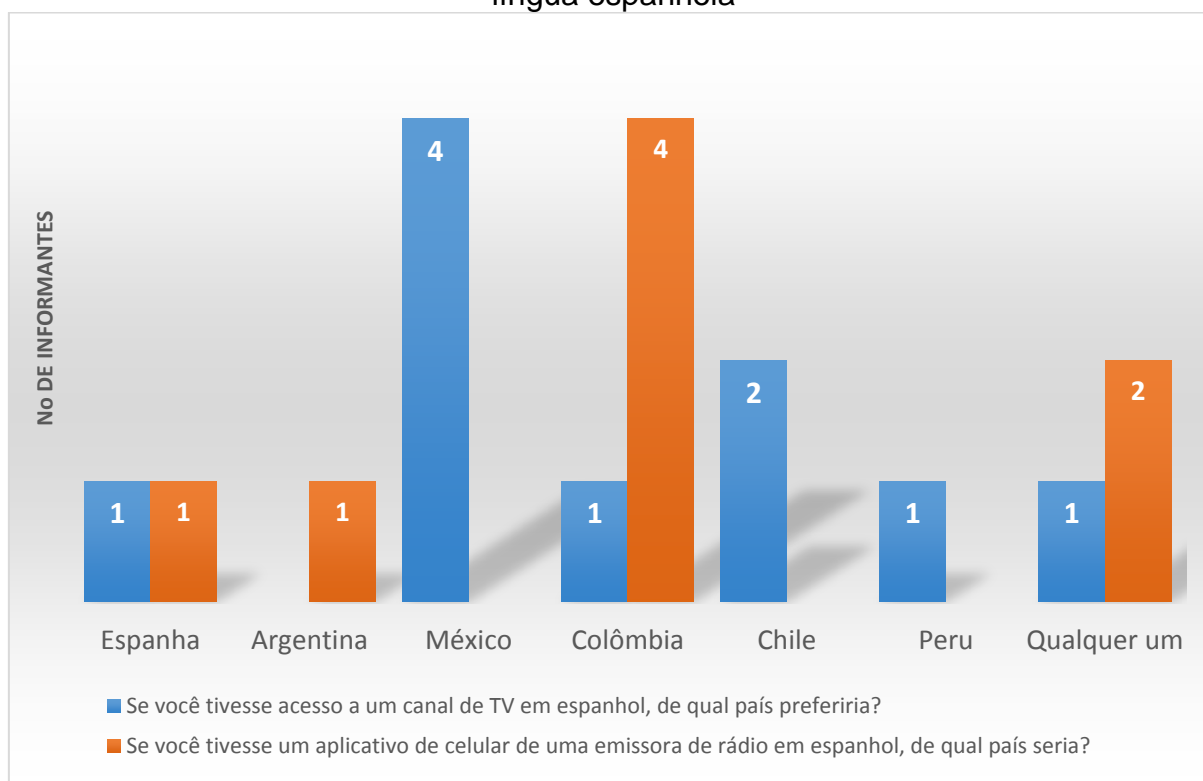
118). Porém, é possível que muitos aspectos comportamentais incidam na concepção das atitudes. No caso dos informantes desta pesquisa, poderia sugerir-se a hipótese de que suas atitudes sejam consequência de uma possível aproximação previa com algum nativo(a), em algum momento. Neste sentido, a questão 13, respondida pelos informantes, foi revelado que efetivamente, muitos deles já tiveram algum tipo de contato interpessoal/linguístico (seja na universidade ou fora dela) com pelo menos 9 variedades da língua estrangeira, como a argentina, espanhola, cubana, chilena, peruana, colombiana, paraguaia, mexicana e uruguaia; fato que poderia de algum modo, influenciar na decisão das razões de convivência dos informantes com determinado(a) nativo(a).

Ao analisar os argumentos em conjunto, observou-se que as questões afetivas e culturais (como relações interpessoais, *hobbies* ou a cultura de um povo) são enxergados como objetos atitudinais que refletem atitudes condutais positivas na maioria dos informantes, o qual pode ser um ponto de partida para a geração de atitudes linguísticas positivas muito mais definidas. Vale salientar também que, como já mencionado anteriormente, o fato de alguns alunos terem convivido com alunos de países hispano-falantes (Argentina, Colômbia, México, Peru), poderia ter influenciado de algum modo na relação afetiva com a variedade do espanhol do nativo ou nativa. Assim, nas respostas de ambas perguntas pode estar presente a carga afetiva, produto da aproximação ou convivência dos informantes com os nativos do espanhol.

5.2.6 Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola.

Outro grupo de perguntas a serem analisadas conjuntamente, são os números 10 e 11, cujos resultados são apresentados no Gráfico 8:

Gráfico 8: Crenças e atitudes sobre meios de comunicação (rádio e televisão) em língua espanhola



Fonte: o autor

Cabe mencionar que todos informantes tiveram a opção de eleger mais de um país para cada pergunta. Dos dados fornecidos pelos informantes, chama a atenção a eleição mais frequente do México como o país ideal para assistir os canais da TV e, da Colômbia como o país para ouvir músicas e conteúdos através do rádio por aplicativo do celular. Curiosamente, países como a Espanha e a Argentina, não aparecem como os preferidos. As argumentações da eleição dada por todos os informantes para a questão 10, do A ao H, apresenta-se a continuação conforme os dados (43), (44), (45), (46), (47), (48), (49) e (50):

- (43) Do México por ter bastantes seriados.
- (44) Do México por causa das novelas.
- (45) Da Colômbia.
- (46) Da Espanha porque amo e do México por causa das novelas.
- (47) Prefiro algum canal mexicano, gosto bastante das novelas transmitidas em canais brasileiros desse país.
- (48) Prefiro de algum país que ainda não tive a oportunidade de ver um canal de TV, como do Peru, por exemplo.
- (49) Do Chile.
- (50) Chileno, por gosto próprio.

As argumentações da eleição dada por todos os informantes para a questão 11, do A ao H, apresenta-se a continuação conforme os dados (51), (52), (53), (54), (55), (56), (57) e (58):

- (51) Colômbia, por ter bastantes cantores.
- (52) Colômbia, porque possui cantores que admiro muito.
- (53) Catalão, pois é o mais difícil.
- (54) Da Espanha e da Colômbia, porque adoro Shakira e seu marido.
- (55) Acho que uma rádio com um conteúdo mais musical me agradaria mais, porém o país de origem poderia ser qualquer um; através das aulas da professora Karen tivemos um contato bem grande com músicas de diversos países e não me recorde de ter desgostado de algum deles.
- (56) Colômbia, pois acredito que a frequência me traria músicas do meu gosto.
- (57) Acho que de muitos países para poder conhecer melhor as diferentes pronúncias.
- (58) Não tenho costume de ouvir... mas talvez, argentino por curiosidade.

Nas argumentações, percebe-se que existe uma maior frequência de atitudes positivas para os países de origem latino-americana e, curiosamente a Espanha nesta vez aparece em menor escala.

No que tange a canais de TV, a razão da preferência dos informantes, por tal ou qual país, não aparece muito consistentemente argumentada, com exceção daqueles que manifestaram sua preferência pelo México.

A eleição do México, de pelo menos a metade dos informantes, deve-se a que seus seriados e suas novelas, que se veiculam no mundo através da internet e também nos canais de sinal aberta no Brasil, seriam determinantes para eleger um canal de TV desse país. Se bem é verdade que o canal brasileiro SBT transmite programas de origem mexicana, elas são narradas em língua portuguesa e não, precisamente na língua de origem. Mesmo assim, esse fato poderia configurar-se como um dos motivos principais para que os informantes A, B, D e E, adotassem uma atitude positiva pelo país da América do Norte e, em decorrência, gerar uma disposição em conhecer melhor a variedade mexicana e talvez, a cultura do povo.

De igual modo, se tratando das emissoras de rádio, neste caso as preferências dos informantes se inclinam pela Colômbia. Coincidentemente, a razão principal dessa eleição, deve-se pela quantidade de cantores que tem aquele país, sendo mencionadas a Shakira (e outros que não são mencionados pelo nome).

Percebe-se que a quantidade de cantores, torna-se o fator importante que originaria essa atitude positiva para com o país sul-americano, em pelo menos metade dos informantes. Apesar de que existem muitos cantores e grupos musicais

representativos de cada país hispano-falante, na última década tem aparecido o *boom* da música hispânica através do *Reggaetón* e a aparição de cantantes de origem colombiana que visitaram o Brasil e fizeram shows e/ou apresentações em canais de sinal aberta, sendo que muitas músicas desse gênero e cantores colombianos, também foram veiculados através de emissoras de rádio brasileiras a nível nacional.

Outro aspecto que vale comentar e que pode ser abstraído do depoimento do informante E, é que mencionou que no curso de Espanhol na universidade, teve docentes que mostraram músicas durante o desenvolvimento da aula para os alunos, para eles conhecerem as variedades de língua espanhola. Deste modo, existe a probabilidade que todos esses fatos podem ter influenciado nas preferências dos informantes A, B, D e F, e que adotassem uma atitude positiva pela Colômbia e, ao mesmo tempo, uma melhor disposição em conhecer ainda melhor a variedade linguística daquele país.

Por outro lado, teve informantes que adotaram uma posição um tanto mais neutral. No caso dos informantes E e G, manifestaram que não sentem necessidade de eleger alguma emissora de rádio de algum país de forma específica, mas concordaram que as ouvir poderia ser um meio para conhecer as variedades da língua espanhola e ter alguma noção maior sobre as mesmas. No caso do informante E, manifestou complementarmente que já ouviu músicas com diversas variedades em sala de aula, e que não gerou nele atitudes negativas sobre elas.

Vale mencionar para a análise desta questão, o dito pelo Triandis (1974) e Lambert e Lambert (1981), quando afirmavam que as atitudes, sempre guardam uma “estreita relação com o que as pessoas pensam, sentem e agem perante um objeto atitudinal” (TRIANDIS, 1974, p. 14). A modo geral ficou evidente que um canal de TV ou uma emissora de rádio, podem ser objetos atitudinais que pode gerar atitudes linguísticas positivas para com as variedades linguísticas do espanhol.

Aliás, não significa que todo resultado seja focado no fato de ser nomeada uma ou não ser nomeada outra variedade, mas deve-se considerar que as atitudes linguísticas guardam relação com aspectos afetivos e de interesse para se aproximar às variedades linguísticas, como uma oportunidade de aprendizado através dos objetos atitudinais, e relacionar-se com elas.

Um exemplo um tanto claro, é o caso do informante F, que manifestou ainda que não teve a oportunidade de assistir algum canal de TV de algum país hispano-

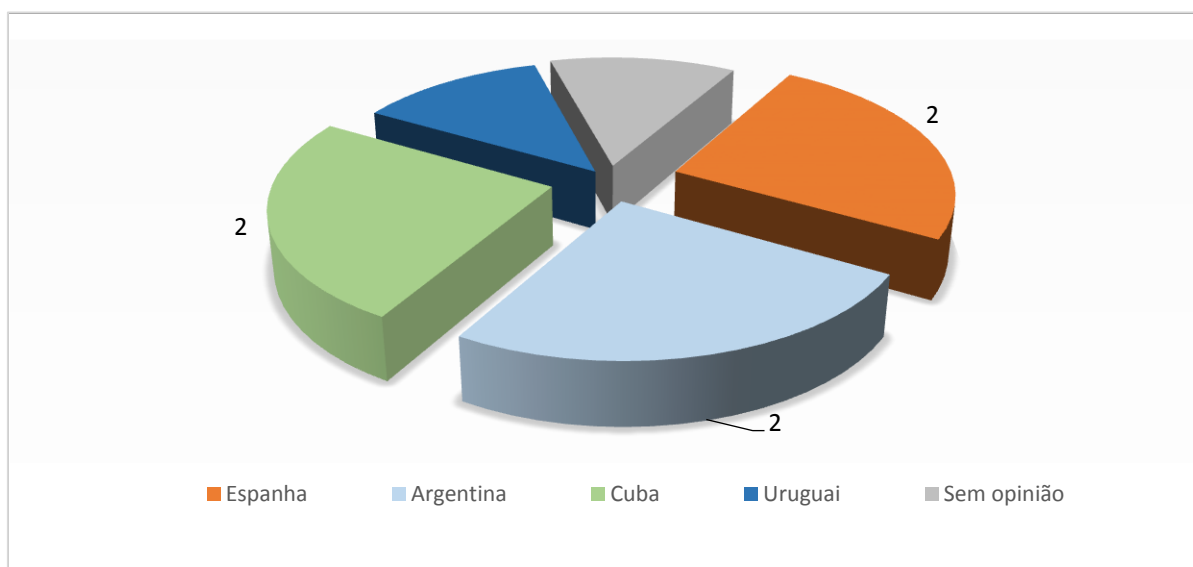
falante, mas tem a curiosidade de assistir em algum momento, talvez após da aplicação deste questionário.

5.2.7 Crenças sobre a existência de uma ou mais variedades de difícil compreensão.

A questão 15 do questionário busca obter informações sobre algumas crenças que possam ter os informantes acerca da probabilidade de que exista uma variedade linguística, ou talvez, mais de uma variedade linguística da língua espanhola que, segunda visão deles, sejam dificilmente entendidas ou compreendidas por eles, devido às características internas dessas variedades (fonéticas, sintáticas, morfológicas, etc.), ou talvez por outros motivos que ainda não foram considerados.

Assim, os dados fornecidos pelos informantes na presente questão, são apresentados graficamente à continuação no Gráfico 9:

Gráfico 9: Crenças sobre a existência de uma ou mais variedades de difícil compreensão



Fonte: o autor

Pelas respostas desta questão, as variedades da Espanha, Argentina e a Cubana, são catalogadas como as variedades de difícil compreensão para pelo menos metade dos informantes. Apesar de que, nem todos comentaram as razões das suas respostas, a continuação, apresenta-se os argumentos fornecidos pelos informantes E, F e H, conforme os dados (59), (60) e (61):

- (59) Não sei se já pensei sobre existir uma dificuldade maior entre elas, acho que cada uma delas tem suas facilidades e dificuldades.
 (60) Qualquer que utilize “chô” como “yo” ou que utilize “vos”.
 (61) É a Cubana, por parecer mais rápida.

Observa-se que através dos argumentos acima, são descritas algumas características específicas das variedades consideradas como “difíceis” pelos informantes F e H. Os questionamentos sobre a velocidade que caracteriza a língua falada nos países centro-americanos ou caribenhos, como, por exemplo, Cuba, e as variedades argentinas e uruguaias que usam de forma mais contínua e marcada o voseo no linguajar cotidiano são apresentadas como o motivo da origem de atitudes que podem ser interpretadas como negativas para com as variedades mencionadas. Vale lembrar que pesquisadores como Lipski (2004) e Moreno Fernández (2000), postularam diversos modelos de caracterizações das variedades geoletais da língua espanhola, com a finalidade de “conseguir distinguir os rasgos como características de cada área” ¹⁸¹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38). Neste sentido, poderia destacar-se de forma positiva, o conhecimento que os informantes F e H têm sobre as características geoletais daquelas variedades citadas por eles, e reconhecendo, de algum modo, suas próprias limitações para compreendê-las.

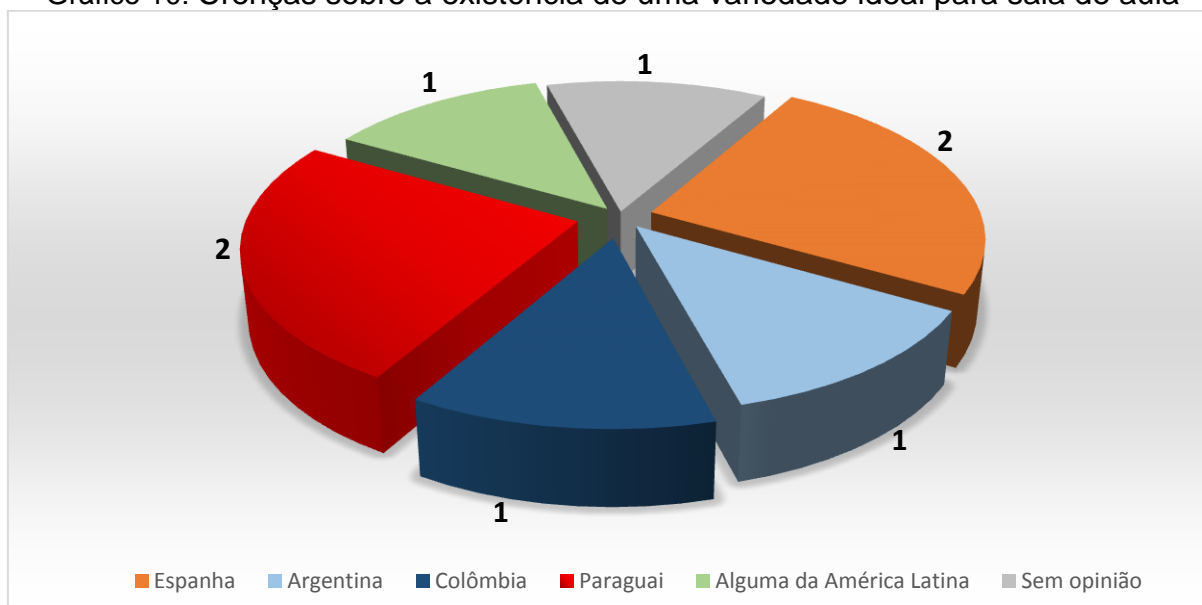
Por outro lado, unicamente o informante E, se eximiu de realizar algum comentário sobre se alguma variedade for fácil ou difícil, porque a seu modo de ver, toda variedade possui características de fácil e difícil compreensão, em maior ou menor grau. A opinião dada por este informante revela a consciência linguística que possui para realizar uma reflexão sobre aspectos sociolinguísticos das variedades do espanhol. Ao não caracterizar a alguma variedade como plenamente difícil ou complicada, revelaria uma atitude neutral do informante.

5.2.8 Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula.

Neste item, apresenta-se os dados fornecidos pelos informantes acerca da crença de que pode existir uma variedade ideal para lecionar E/LE. Os resultados são apresentados a continuação no Gráfico 10:

¹⁸¹ Los modelos que caracterizan las variedades se hacen con el fin de distinguir los rasgos y características de cada área. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 38).

Gráfico 10: Crenças sobre a existência de uma variedade ideal para sala de aula



Fonte: o autor

Ao abordar esta questão, que se refere às variedades que os informantes utilizariam futuramente nas aulas de E/LE, aparecem escolhidas com maior frequência as variedades da Espanha, do Paraguai, e outras variedades como a argentina e a colombiana. A continuação, são apresentados os argumentos realizados pelos informantes B, C, D, E, F, G e H, conforme os dados (62), (63), (64), (65), (66), (67) e (68):

- (62) Do Paraguai, porque é a língua que tenho mais contato.
- (63) Da Colômbia, porque não apresenta muitos mistérios na fala.
- (64) A que eu conseguisse pegar mais o jeito. Paraguaia, eu acho.
- (65) Acredito que a espanhola, porque foi utilizada no meu processo de aprendizagem.
- (66) Da Espanha, por ser a que costumo falar mais.
- (67) Não sei. Nunca parei para pensar.
- (68) Alguma de um país da América Latina, para valorizar o falar dos nossos vizinhos.

Através dos comentários realizados em resposta à pergunta em foco, é possível observar razões, suposições e indecisões dos informantes, quando se trata de eleger a variedade de E/LE para sala de aula. Porém, vamos a analisar por grupos, o porquê de cada eleição e de cada indecisão.

Os informantes que escolheram a variedade da Espanha para lecionar na sala de aula, que pertencem ao quarto ano do curso, coincidiram em escolher essa variedade devido à crença de ter sido aquela a mais utilizada durante o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Neste sentido, poderia entender-se que, esse

contato frequente nos 4 anos da graduação com a variedade espanhola parece ser fundamentalmente decisivo para sua eleição. Neste sentido, vale lembrar a Moreno Fernández (2008), quando menciona que as pessoas forjam atitudes porque “têm consciência de uma série de fatos linguísticos e sociolinguísticos que lhes afeta ou importa”¹⁸² (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179). No caso dos informantes E e F, lecionar E/LE com a variedade espanhola poderia ser sinônimo de segurança linguística, porque resulta evidente que o fato de trabalhar com outra variedade que ainda a desconhece em boa parte, diferente da variedade espanhola, afetaria seu trabalho e desenvolvimento docente.

Se tratando da variedade paraguaia, escolhida pelos informantes B e D do primeiro ano, percebe-se que estão provavelmente muito mais ligadas a questões afetivas do que propriamente o possível conhecimento ou domínio daquela variedade. As razões de ambos informantes são diferentes. Enquanto um alega que pode ser mais fácil dominar essa variedade do que outra, o outro informante baseia sua decisão ao contato muito próximo que tem sobre aquela variedade. Neste caso específico da informante B, vale lembrar outro princípio de Lambert e Lambert (1981) que rege para as atitudes, o princípio de transferência, pela qual um indivíduo presta “atenção às expressões de pensamentos e crenças de outras pessoas, para adotar tais expressões como um meio para justificar seus sentimentos e tendências de reação” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 120). Esse contato muito próximo à variedade paraguaia que o informante manifesta traz consigo uma carga afetiva suficiente que levaria a decidir adotá-la como a variedade ideal para lecionar E/LE, por causa da atitude positiva que tem sobre a mesma. Assim, resultaria mais provável pensar que o informante B utilizará a variedade paraguaia do que o informante D, devido à possível inconsistência argumentativa desta última, entendendo também que trata-se de um informante que está começando a descobrir as diversas variedades da língua espanhola na universidade.

Caso parecido ao informante B ocorre com o informante C do primeiro ano, em vista que manifesta ter decidido optar pela variedade colombiana para lecionar, ainda que por razões diferentes. O informante C possui a crença de que a variedade colombiana não é tão complicada como outras variedades, no que se refere à fala.

¹⁸² Las personas se manifiestan en actitudes porque tienen cierta conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les afecta o por lo menos les importa. (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 179).

Essa é talvez a principal razão pela que estaria determinada sua decisão. Através das palavras da informante, se afirmaria que já realizou pelo menos dois processos sociolinguísticos: um de aproximação com alguém que domina a variedade colombiana e, a comparação da variedade colombiana com outras variedades. Pela questão 13, a informante manifestou que não teve contato com a variedade colombiana, mas com outras variedades, fato pelo qual a hipótese de aproximação ficaria descartada, e unicamente poderia dizer que comparou todas as variedades para determinar a sua escolha. Outra origem da decisão poderia ser devido a questões afetivas, mesmo porque este informante, em mais de uma pergunta informou sua predileção pela variedade colombiana. Neste sentido, se a razão da decisão é por causa da fala descomplicada da variedade colombiana, a ausência de um contato mais próximo e contínuo com alguém que domina essa variedade poderia ser um fator de enxergar essa crença como uma percepção subjetiva. Ao respeito, vale lembrar a concepção de crenças da Yero (2010) e Botassini (2015), quando afirmavam que as pessoas, normalmente, acreditam que algo pode ser verdadeiro, muitas vezes porque elas percebem o que elas esperam/querem perceber (BOTASSINI, 2015, p. 108). Por essa razão, nos argumentos dos informantes, podem-se encontrar diversas representações das suas crenças, e estas devem ser entendidas como tal, mesmo que, por serem elas socialmente construídas, devem ser interpretadas desde múltiplas perspectivas, em base a fatores sociolinguísticos e considerando outras crenças que tenha(m) sido manifestada(s).

Dando continuidade as análises dos argumentos, chama a atenção o depoimento do informante H, quem manifestou que optaria unicamente por alguma variedade linguística de algum país da América Latina para lecionar na sala de aula, com o intuito de valorizar as variedades da língua espanhola mais próximas ao Brasil (vizinhança) ou da região. A razão do informante de optar pelas variedades da América Latina, poderia ser interpretada através da política linguística, do prestígio linguístico e a lealdade linguística. Como já comentado em parágrafos anteriores, no Brasil existem políticas linguísticas determinadas pelos representantes governamentais de educação e estabelecidas através das normas educacionais vigentes a nível nacional.

No que tange ao E/LE, acredita-se que a instituição do MERCOSUL como um bloco econômico-geopolítico regional entre Brasil e seus vizinhos países hispa-

falantes, trouxe para o Brasil uma oportunidade de integração social e cultural, e por que não, linguística, com os países da América do Sul. Por essa razão, segundo Lima (2014), existe um consenso em considerar que “a sanção da lei n. 11.161 em 2005, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas regulares do ensino médio, foi um gesto de política linguística” (LIMA, 2014, p. 55). Aliás, a pesar da revogação da lei anteriormente mencionada em 2017, o fato de o Brasil continuar fazendo parte do MERCOSUL, aponta Carvalho (2019), não diminui a importância da aprendizagem de E/LE nos espaços de ensino brasileiros, ainda que a recente legislação na área educacional vá de encontro a esse contexto (CARVALHO, 2019, p. 183). Neste sentido, a autora, menciona complementarmente que:

Nessa perspectiva, cumpre destacarmos que, no que diz respeito à América do Sul, para além das questões econômicas que unem o Brasil aos países vizinhos, há uma clara inter-relação de culturas neste grande painel geográfico cultural que a América Latina compõe — desde traços identitários comportamentais comuns a ritmos musicais, literatura, economia e, mesmo, rivalidade e paixão pelo futebol. (CARVALHO, 2019, p. 183)

Pelo exposto da autora, cabe a possibilidade de que estudantes brasileiros desejem valorizar esta aproximação entre os povos latino-americanos a causa da inter-relação cultural. No caso do informante H, pelos seus argumentos, mostra-se a favor de revalorizar estes traços identitários e socioculturais, ao remarcar a importância das variedades da língua espanhola presentes na região, a fim de valorizá-las nos espaços de ensino brasileiro através da disciplina de E/LE. Neste sentido, o informante H seria um futuro docente que estaria disposto a contribuir com esse propósito, porque possui uma atitude linguística positiva com as variedades latino-americanas.

E se tratando da intenção de valorizar as variedades de E/LE presente em América Latina, não se pode desaperceber que esse propósito do informante, também guarde relação com aspectos relativos ao prestígio linguístico. Apesar de que parece não existir maior razão pela qual este informante vise prestigiar determinadas variedades, a não ser por serem vizinhos (próximos do Brasil), cabe mencionar que em outras questões respondidas pelo informante H, tinha comentado que a variedade mais utilizada e ensinada na universidade era o espanhol da Espanha, sendo que mostrou-se muito crítico ao respeito dessa crença.

Neste sentido, pode ser provável que o teor de prestígio linguístico do argumento do informante, seja entendido como uma forma de equilibrar

valorizações, quando se de tratar à variedade peninsular e as variedades de E/LE, sobretudo quando se trata daquelas presentes na região sul do continente.

Por outro lado, a pergunta do questionário em análise, também teve um único acadêmico (informante G) que manifestou não ter uma decisão sobre a variedade com a qual lecionar em sala de aula. Peculiarmente, chama a atenção esse depoimento, mesmo que este informante pertence ao quarto ano do curso de Licenciatura, e nunca se questionou sobre ao respeito do assunto, ou pelo fez uma reflexão no momento. Cabe dizer também que este informante, em outras perguntas, manifestou a crença de falar a variedade espanhola e que gostaria realizar um curso de aperfeiçoamento de E/LE na Espanha, mesmo assim, apesar desta atitude linguística positiva para com a variedade espanhola, parece não ter sido determinante para optar em decidir a variedade espanhola em sala de aula.

Contudo, embora o informante tenha colocado em evidência que ainda não tem uma opinião formada, resulta importante como docente de E/LE que faça a ele mesmo, tal questionamento.

Terminado aqui o desenvolvimento das categorias de análises do Anexo A, apresenta-se a seguir, as categorias de análises que correspondem ao Anexo B.

5.3 Anexo B do Questionário

Neste item, apresenta-se 6 categorias de análise. As 5 primeiras categorias, abordam a relação das crenças e atitudes dos informantes sobre conhecimentos sobre variedades linguísticas e variação linguística, o curso de Licenciatura e a disciplina de variação linguística; e na última categoria de análise, aborda-se especificamente as atitudes linguísticas dos informantes sobre as variedades linguísticas na língua espanhola.

5.3.1 Crenças sobre a contribuição do curso em respeito a conhecimentos sobre variedades linguísticas

A questão 01 especificamente indaga se os informantes consideram que o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol contribui ou contribuiu no entendimento das variedades linguísticas presentes no E/LE.

As respostas dadas pelos informantes para esta pergunta foram unanimemente afirmativas. Desse modo, poderia confirmar-se que as temáticas e

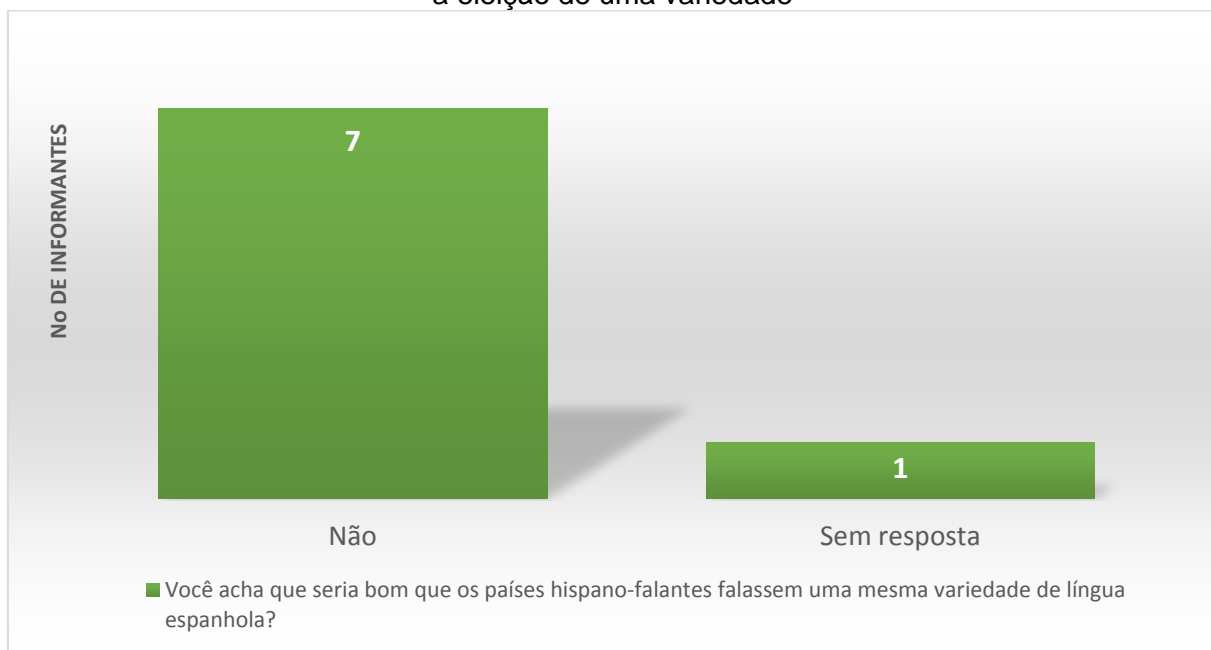
discussões sobre variedades linguísticas em E/LE, como parte dos objetivos do curso de licenciatura, foram percebidas pelos informantes de forma positiva, o que demonstra que tanto alunos de 1º e de 4º ano corroboram que a práxis docente norteia e vem norteando de forma satisfatória a questão da importância do conhecimento de variação linguística em E/LE. Outro aspecto importante a considerar é que através dos diversos dados e informações fornecidas no anexo anterior (Anexo A), percebeu-se certa capacidade dos informantes para tratar e formular opinião sobre o tema de variedades linguísticas em E/LE; mas por outro lado, observou-se também que existe em muitos casos falta de argumentação, sendo isto mais frequente nos alunos iniciantes. Neste sentido, vale mais uma vez precisar que os alunos do primeiro ano, por serem iniciantes têm pela frente muitos assuntos que discutir ao respeito do tema de variação e das variedades linguísticas em E/LE no decorrer do curso, diferentemente da situação dos informantes do último ano. Como já mencionado nas análises do anexo anterior, percebe-se um impacto positivo nos alunos do último ano que serve de exemplo para seus pares iniciantes, mesmo que o contato entre colegas que ocorre na universidade, seja entre salas de aula ou pela participação em eventos ou grupos de extensão, pode incentivar a um melhor aprendizado e conhecimento sobre os fenômenos de variação linguística presentes no E/LE.

Algo que se espera, através das questões analisadas mais adiante (como a questão 03 e 05), é a confirmação do nível de satisfação manifestada positivamente nesta primeira questão do presente anexo.

5.3.2 Crenças e atitudes sobre a possibilidade de uniformizar a língua espanhola com a eleição de uma variedade.

Ao abordar a pergunta 02, no qual questiona-se ao informante se concordaria ou não que os países hispano-falantes falassem uma única variedade da língua espanhola, as respostas dadas pelos informantes foram quase unanimemente negativas, como detalha o Gráfico 11:

Gráfico 11: Crenças e atitudes sobre a possibilidade de uniformizar a língua espanhola com a eleição de uma variedade



Fonte: o autor

Como se observa, um único informante preferiu não se manifestar (e, por conseguinte, não argumentar); já os demais informantes responderam negativamente. Assim, as argumentações dadas pelos informantes B, C, D, E, F, G e H, apresentam-se a continuação conforme os dados (69), (70), (71), (72), (73), (74) e (75):

- (69) Cada pessoa tem seu sotaque.
- (70) Pois é tão rico com todas as suas variedades, que sem elas perderia sua característica.
- (71) Acredito que como a variação linguística de qualquer outra língua, isso a caracteriza e expressa uma regionalidade.
- (72) Acredito que a diversidade seja importante para a valorização cultural de cada região.
- (73) Cada um tem sua identidade.
- (74) É interessante que as línguas sejam heterogêneas.
- (75) Porque instaurar-se um “monolinguísmo”, apagaria a identidade de muitos povos, que reside justamente na diversidade.

Segundos as respostas, evidenciaria haver mais de um argumento de caráter sociolinguístico para mostrar desconformidade com a ideia de ser positivo o fato de que todos os países hispano-falantes falassem uma variedade única de língua. Nesses argumentos, cada informante a sua maneira, a modo geral mostraram-se a favor da defesa da diversidade linguística, da identidade linguística e da valorização cultural. As atitudes linguísticas com as variedades presentes no E/LE,

evidenciaram-se positivas ao vinculá-las nos depoimentos, com termos como “riqueza” (informante C) e “característica” valorativa (informante D).

Neste sentido, Silva (2014) menciona que é um dos objetivos mais importantes do curso de E/LE, “preparar ao aluno a ser um cidadão que respeite e valorize a variedade linguística e cultural de qualquer comunidade hispano-falante” (SILVA, 2014, p. 69). Assim, segundo o mesmo autor, menciona a importância da “construção de conhecimentos socioculturais que possam dar visibilidade às diversas variedades linguísticas, que impliquem respeito às mesmas” (SILVA, 2014, p. 69).

Logo, pelos argumentos e atitudes dos informantes, pode ser evidenciado o respeito e a valorização às variedades linguísticas presentes na língua espanhola, tanto nos aspectos intralinguísticos como nos extralinguísticos.

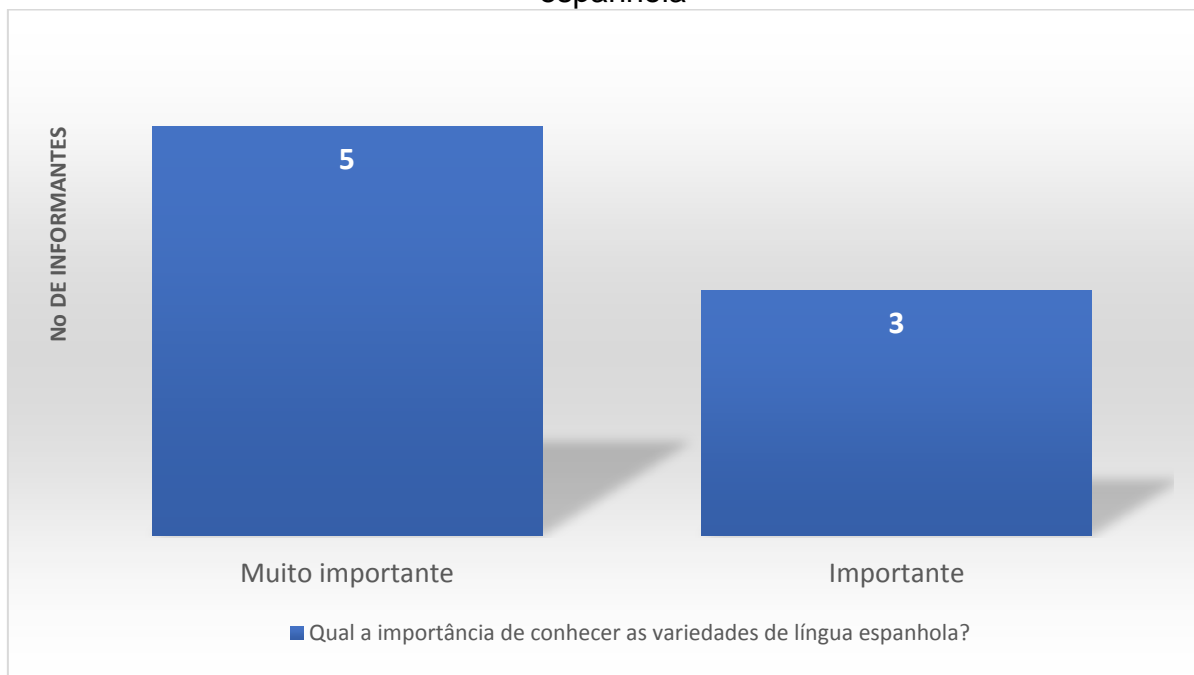
Por outro lado, também nos argumentos aprecia-se o viés crítico, através do informante H, quando fundamenta o porquê é contrário à ideia de uma concepção monolíngue da língua espanhola: o apagamento da identidade de muitos povos. Certamente, em referência a essa preocupação, o pesquisador Matías Blanco (2010) como parte das conclusões da sua Dissertação de Mestrado intitulado “Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em Livros Didáticos de E/LE”, conclui que muitas vezes “através de denominações homogeneizantes, é possível o apagamento das distinções identitária” (BLANCO, 2010, p. 115). Por essa razão, a concepção do monolinguísmo é um método para silenciar linguisticamente aos povos e, porque não, configura também um processo crescente de estigmatização das variedades linguísticas.

5.3.3 Crenças sobre a importância de conhecer as variedades da língua espanhola

No presente item, aborda-se a questão 03, que trata sobre o nível de importância/real significado para os informantes de eles conhecerem as variedades da língua espanhola.

As respostas fornecidas pelos entrevistados, são apresentadas a continuação através do Gráfico 12.

Gráfico 12: Crenças sobre a importância de conhecer as variedades da língua espanhola



Fonte: o autor

Os resultados mostram que os informantes C, D, E, G e H consideram para eles um grau alto de importância conhecer as variedades de língua espanhola. Os últimos três informantes pertencem ao último ano do curso, porém poderia afirmar-se que formaram essa ideia no decorrer dos estudos de E/LE na universidade e através dos eventos que participaram. No caso dos informantes C e D, possivelmente formaram a ideia de ser muito importante conhecer as variedades, através da experiência que tiveram no curso de espanhol antes de ingressar na universidade.

De todos, os informantes C, D e G argumentaram voluntariamente suas respostas, cujas informações respectivas, apresentam-se a continuação conforme os dados (76), (77) e (78):

- (76) Para conhecermos a cultura, sociedade e pessoas diferentes com isso.
- (77) Para conhecermos as características fonológicas.
- (78) Para não nos prendermos somente a uma.

Pelas opiniões dos informantes, observa-se que a importância do conhecimento das variedades radica no estudo dos aspectos fonológicos, variacionistas e socioculturais. Chama a atenção o depoimento do informante G, quando de forma crítica, reflete sobre o errado que seria se prender a um tipo de variedade de E/LE. Neste sentido, essa reflexão poderia ser considerada como um

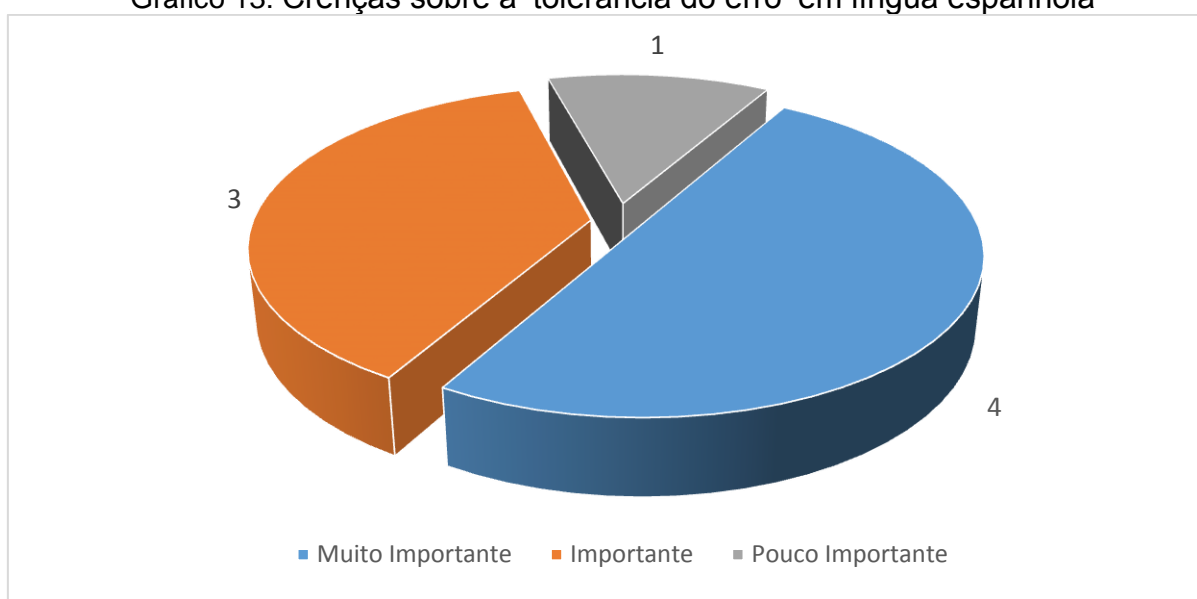
chamado a valorizar as características que integram as variedades linguísticas em E/LE, de forma que seja percebida a relevância do aprendizado das variedades, dando a devida atenção e cuidado como aconselhava Fanjul (2004), para que essa variabilidade presente na língua espanhola não seja vista pelos acadêmicos como um caos, mas “como uma prazerosa distensão” (FANJUL, 2004, p. 177).

5.3.4 Crenças sobre a ‘tolerância do erro’ em língua espanhola.

Neste item, observa-se o nível de tolerância ao erro dos informantes quando se trata de utilizar uma LEM. Assim, indaga-se qual o grau de importância dos informantes de serem entendidos/compreendidos por outras pessoas, sejam nativas ou não, ao falarem utilizando alguma variedade da língua espanhola, mesmo sabendo que podem acometer alguns erros.

As respostas fornecidas pelos entrevistados são apresentadas a continuação através do Gráfico 13.

Gráfico 13: Crenças sobre a ‘tolerância do erro’ em língua espanhola



Fonte: o autor

Dos resultados do gráfico observa-se que metade dos informantes considera “muito importante” o fato de serem entendidos, apesar dos erros, no momento de utilizar o espanhol como segunda língua. Estes resultados poderiam ser interpretados como a necessidade dos acadêmicos de aprimorar, o que Hymes (1972) denominou como competência comunicativa, neste caso, na língua estrangeira como L2. Alguns dos informantes (C, D e G), manifestaram as razões

das suas respostas, os quais apresentam-se a continuação conforme os dados (79), (80) e (81):

(79) Muito importante porque a compreensão é essencial para o entendimento mais que o falar certo.

(80) Muito importante para saber meu nível de conhecimento.

(81) Importante, porque a comunicação ocorreu.

Ao analisar os argumentos daqueles informantes que valorizaram a proposta da pergunta como “muito importante”, observa-se que estes não unicamente valorizariam o fato conseguir falar e se comunicar, senão também de mensurar de algum modo, o conhecimento que têm sobre a língua estrangeira e de ser compreendido, ou seja, da realização da comunicação. Neste sentido, apesar de haver diferenças com relação ao nível do grau de importância, o informante G manifestou no mesmo sentido que o informante C, que o que realmente importa é a realização da interação comunicativa.

Ao respeito, Moreno Fernández (2008), ao falar sobre os estudos da pragmática atual, menciona que toda pessoa, pode valorizar a comunicação através de três tipos de atos: *locutivos*, *ilocutivos* e *perlocutivos*.

Los *actos locutivos* surgen en el momento que *se dice algo*, esto es, cuando se emite un enunciado; los *actos ilocutivos* se realizan cuando *se dice algo* con una cierta intención o fuerza de parte del hablante (*informar, advertir, comprometer*); los *actos perlocutivos* aparecen como consecuencia del acto ilocutivo y logran un efecto o una reacción en el oyente (*convencer, disuadir*).¹⁸³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2008, p. 144)

Deste modo, de acordo ao citado pelo autor anterior, é possível observar que através dos argumentos dos informantes C e G, que a escala valorativa para estes focaria mais especificamente nos atos perlocutivos, isto é, quando o ato de fala provoca um efeito no ouvinte. Logicamente que esta discussão pode ser aprofundada no âmbito dos estudos pragmáticos-discursivos de E/LE, aliás, não concerne ao presente trabalho investigativo.

Por outro lado, retomando os argumentos, chama a atenção o depoimento do informante C, quando menciona que compreender-se é muito mais importante do que “falar certo”. Eis aqui que, revela-se a crença dicotômica preconcebida do

¹⁸³ Os atos locutivos surgem do momento em que *se diz algo*, ou seja, quando se emite o enunciado; os atos ilocutivos ocorrem quando se diz algo com certa intenção ou força de parte do falante (*informar, advertir, comprometer*); os atos perlocutivos aparecem como consequência do ato ilocutivo e conseguem um efeito ou uma reação no ouvinte (*convencer, dissuadir*). (*tradução nossa*)

informante que se atribui aos atos de fala: o certo e o errado. Ao respeito dessa crença, certamente pareceriam estar mais ligadas a conceitos sobre a norma-padrão da língua, o qual segundo Faraco (2011), “está vinculada à cultura letrada no sentido amplo, isto é, as práticas culturais que envolvem não apenas atividades de leitura e escrita, mas toda qualquer outra atividade, mesmo que, em si, se dê apenas oralmente” (FARACO, 2004, p. 41).

Sendo que o informante é do primeiro ano e possui estudos prévios de língua espanhola, possivelmente essa noção sobre a norma padrão na fala, poderia ter sido veiculada através dos materiais didáticos de E/LE, mesmo que segundo Farias (2019), “normalmente, o material utilizado nas salas de aula de E/LE, apresenta uma pronúncia *estándar* (padrão)” (FARIAS, 2019, p. 50).

Em respeito ao assunto anterior, cabe dizer que se tornar competente numa língua, vai mais além de normas, concepções ou propostas metodológicas mais antigas, mas “num processo de natureza comunicativa, que tem sua base conceitual na interação interpessoal” (CARVALHO, 2004, p. 268). Porém, entender esse processo, leva a pensar na importância do conhecimento das variedades linguísticas da língua espanhola, entendendo inclusive como assinalava López Ramírez (1996), que com o decorrer do tempo, o processo de comunicação torna-se cada vez mais complexo e, por essa razão resulta relevante identificar as principais características linguísticas (internas e externas) possíveis dessas variedades, para que aconteça a comunicação interpessoal através da língua estrangeira.

5.3.5 Crenças sobre a importância do conhecimento da variação linguística para a profissão docente.

Neste item, procura-se evidenciar o grau de importância dos informantes em conhecer aspectos de variação linguística em E/LE para o desenvolvimento da profissão docente. Cabe destacar que este questionamento foi elaborado a forma de dar complemento à primeira e terceira questão do Anexo B, já analisadas.

As respostas fornecidas pelos entrevistados são apresentadas a continuação através do Gráfico 14.

Gráfico 14: Crenças sobre a importância do conhecimento da variação linguística para a profissão



Fonte: o autor

O gráfico aqui apresentado mostra os mesmos resultados que os informantes forneceram para a questão 03, mas em alguns casos apresenta mudanças. Os informantes C, D, F e G, mantiveram seu mesmo critério de resposta em respeito da questão 3, sendo o informante B que mudou sua resposta para “muito importante” e o informante H para “importante”. Podem existir múltiplas possibilidades de interpretar essa mudança de resposta. Uma delas pode ser que para o informante B seja mais relevante entender o fenômeno da variação linguística do que as variedades, e no caso do informante H o contrário. Certo é que em linhas gerais, não houve informante algum, nesta e nas questões conexas a esta, que manifestasse pouca ou nula importância dos estudos sobre variação linguística e variedades linguísticas, na profissão docente de E/LE.

Também como em anteriores questões, teve informantes que voluntariamente argumentaram suas respostas, curiosamente são os mesmos que argumentaram na questão 03, e os quais apresentam-se a continuação conforme os dados (82), (83) e (84):

(82) Muito importante porque assim, pode-se ensinar e aprender mais.

(83) Muito importante porque tem-se contato com variedades nos estudos.

(84) Muito importante para que eu conheça melhor até questões culturais.

Aprecia-se pelas respostas elencadas acima que conhecer aspectos sobre a variação linguística, além de ser vinculado a questões de saberes docentes, saberes linguísticos e aspectos socioeducativos e culturais, guarda relação com os conhecimentos sobre variedades linguísticas. Assim, este resultado seria uma espécie de constatação da preocupação que os informantes têm sobre as exigências do profissional de línguas hoje no que se refere a estes conhecimentos de cunho sociolinguístico.

Esta perspectiva positiva da procura do aperfeiçoamento dos conhecimentos para um melhor desenvolvimento da profissão dos informantes na sala de aula, pode vincular-se às exigências do profissional dos nossos tempos, os quais, de acordo com Marins-Costa (2012) e Couto (2016), visam a necessidade do docente em “valorizar toda a amplitude de variedades que compõem a Língua Espanhola e trazer esta variedade para sala de aula” (COUTO, 2016, p. 44) e, conseguir “desenvolver competências que lhe permitam trabalhar com múltiplas práticas letradas” (MARINS-COSTA; 2012; p. 918), sobretudo, entendendo que o âmbito educacional vai mudando e se transformando dia a dia e, que exige dos licenciados um ensino que acompanhe tais mudanças.

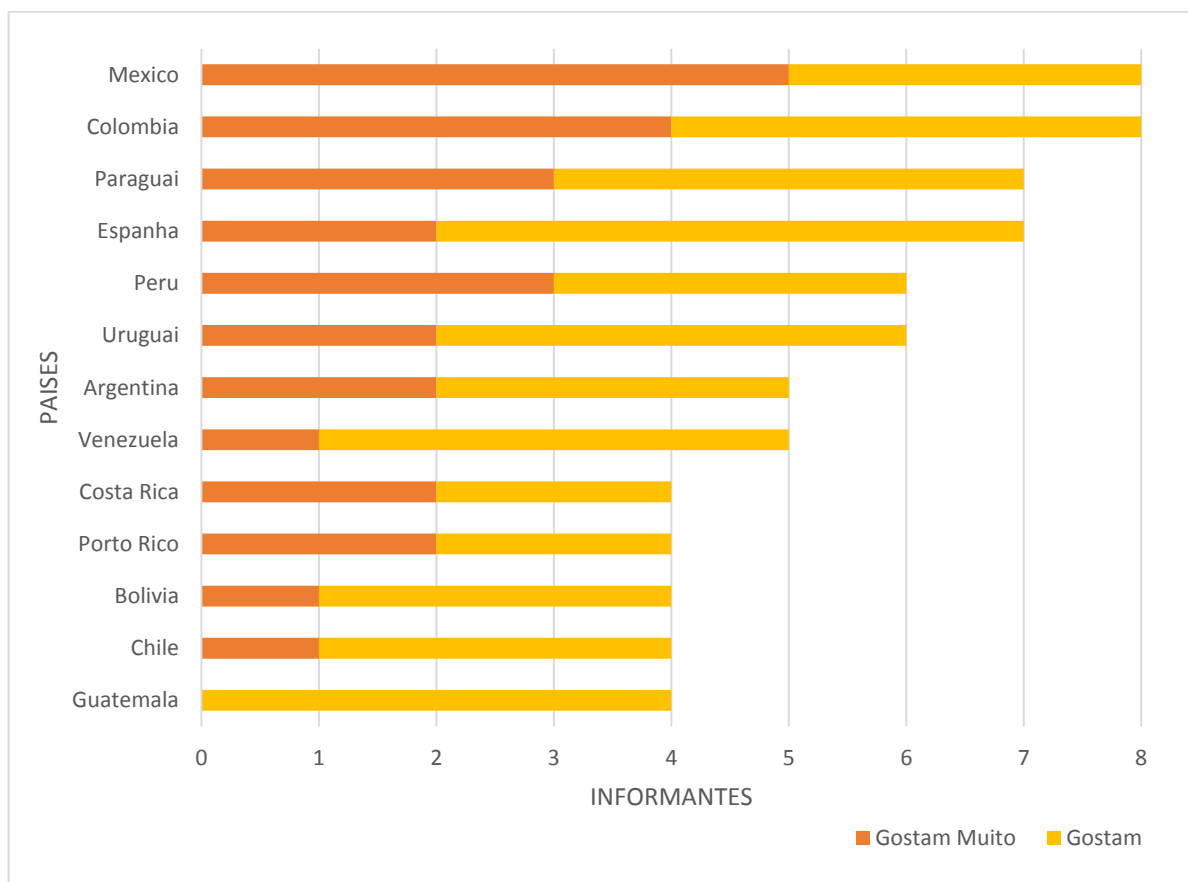
5.3.6 Atitudes linguísticas sobre as variedades da língua espanhola.

Finalizando as análises, neste item observa-se as respostas dadas pelos informantes numa tabela que contém os nomes dos países hispano-falantes ao redor do mundo, nos quais a língua espanhola é oficial. A tabela foi elaborada com o intuito de conhecer os gostos, preferências e desgostos (atitudes linguísticas) dos informantes sobre o jeito de falar de cada país.

Conforme a estudos prévios nos referenciais teóricos de Lambert e Lambert (1981), Barcelos (2006) e Moreno Fernández (2008) e Rojas (2014), as atitudes linguísticas são manifestações atreladas às crenças que os sujeitos possuem sobre determinada língua, o que se traduz em valorações de parte destes, as quais podem ser classificadas como positivas, negativas ou simplesmente, ausente de valoração ou neutrais. Assim, em base a este enfoque, será possível interpretar as respostas.

A continuação, apresenta-se em primeiro lugar, as atitudes positivas dos informantes, no Gráfico 15:

Gráfico 15: Atitudes positivas sobre as variedades de língua espanhola

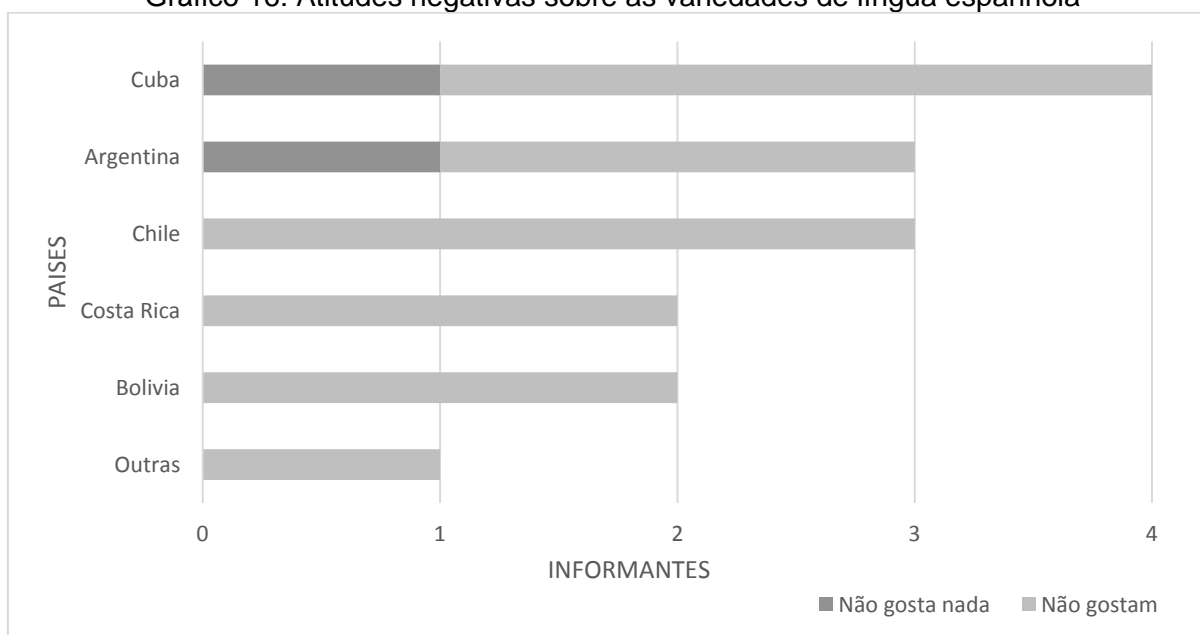


Fonte: o autor

Pelas informações fornecidas, observa-se que o total de informantes manifestaram suas preferências pelas variedades mexicana (5 informantes gostam muito e 3 somente gostam) e colombiana (4 informantes gostam muito e 4 somente gostam), sendo que obtiveram os maiores índices de atitudes linguísticas positivas. Vale mencionar complementarmente que, de todos os informantes, unicamente 2 deles não manifestaram gostar muito de alguma variedade, sendo que o resto de informantes, preferiram eleger pelo menos uma variedade como predileta.

Logo, com índices menores, mas relevantes, revela-se também atitudes linguísticas positivas com as variedades paraguaia e espanhola (7 informantes), as variedades uruguaia e peruana (6 informantes), as variedades argentina e venezuelana (5 informantes) e as variedades costarriquenha, porto-riquenha, boliviana, chilena e guatemalteca (4 informantes). Outras variedades foram mencionadas por até 2 informantes, sendo elas a equatoriana, dominicana, cubana, nicaraguense e hondurenha. Assim, as variedades alvo de atitudes linguísticas positivas totalizaram um número de 18.

Gráfico 16: Atitudes negativas sobre as variedades de língua espanhola



Fonte: o autor

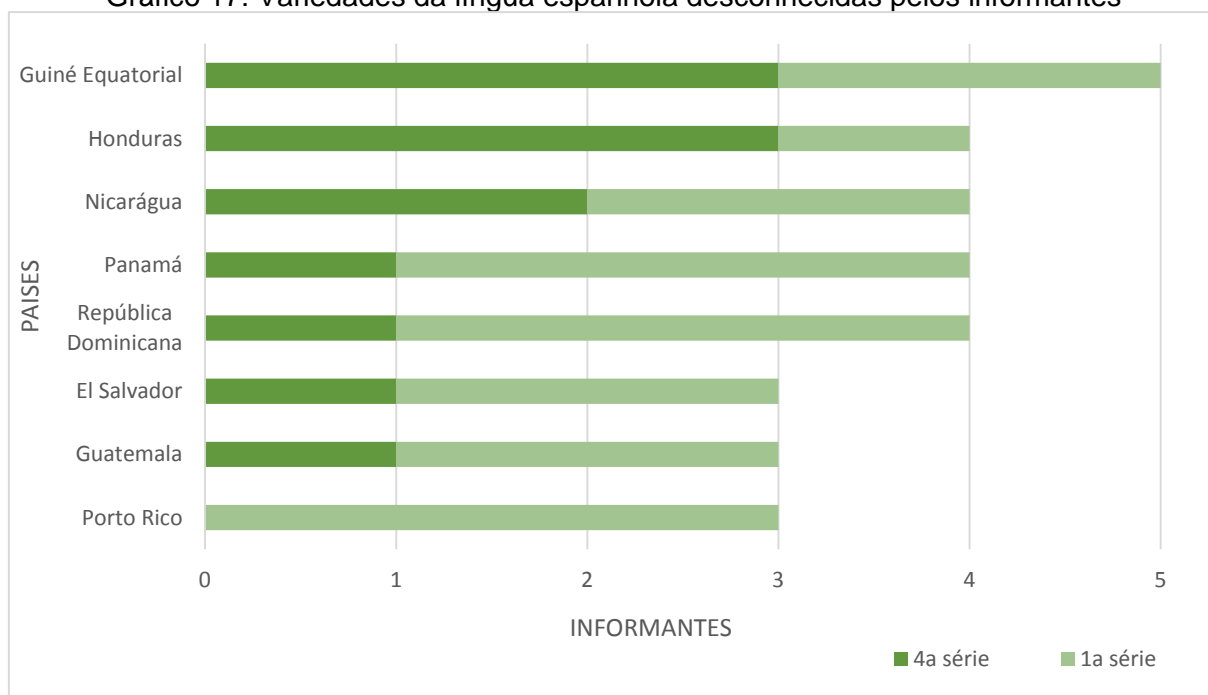
No Gráfico 16, apresentam-se algumas atitudes não positivas derivadas dos resultados tabulados. Estas informações foram fornecidas por 5 informantes, sendo que 4 pertencem ao primeiro ano de Licenciatura. Desses 4 informantes, um deles foi quem apresentou um maior número de atitudes negativas (7 variedades).

De todas as variedades linguísticas, unicamente duas delas tiveram uma rejeição notória, sendo estas a cubana e argentina. Cabe precisar que aquelas atitudes mais negativas, foram manifestadas por dois informantes que pertencem também ao primeiro ano do curso. Assim, as atitudes negativas reveladas, referem-se às variedades cubana (4 informantes), argentina e chilena (3 informantes), costarrriquenha e boliviana (2 informantes) e outras 7 variedades.

Estas informações sobre atitudes negativas, refletem também as crenças que estes informantes possuem, aliás, como já mencionado anteriormente, estas crenças devem ser interpretadas considerando as afetividades e subjetividades dos sujeitos atreladas a elas. Porém, não se deve esquecer que “toda crença deve ser enxergada como parte de nós como nosso nome” (BOTASSINI, 2015, p. 108). Vale precisar que os informantes do primeiro ano, não necessariamente possuem a mesmas experiências ou aproximações com as variedades linguísticas de E/LE como os informantes do último ano do curso. Assim, ao notar que os informantes do primeiro ano manifestaram maiores atitudes negativas, deve-se considerar que essas atitudes poderiam estar muito mais vinculadas a questões subjetivas do que

propriamente uma consequência do contato e/ou experiências com as variedades. Esta hipótese resultaria ser a mais razoável para interpretar as origens das atitudes negativas de alguns informantes do primeiro ano de Licenciatura.

Gráfico 17: Variedades da língua espanhola desconhecidas pelos informantes



Fonte: o autor

Noutro aspecto que também chama a atenção nas respostas dos informantes, refere-se às variedades de língua espanhola por estes ainda desconhecidas, as quais são apresentadas no Gráfico 17.

Nos resultados aparecem de maior a menor frequência, as variedades que os informantes não tiveram ainda a chance de ouvir ou interagir. Assim, em maior número aparece a variedade da Guiné Equatorial (5 informantes), logo as variedades da República Dominicana, Panamá, Honduras e Nicarágua (4 informantes); e as variedades de El Salvador, Guatemala e Porto Rico (3 informantes). Em decorrência destes resultados, poderia se dizer que estes informantes preferiram, de certa forma, não mostrar alguma atitude perante estas variedades a causa da ausência experimental com elas, fato que motivou a negação da valorização dessas variedades e, por conseguinte, uma clara manifestação de atitudes neutras dos sujeitos.

Pelos resultados obtidos que versam sobre o conhecimento das variedades linguísticas de E/LE e as atitudes linguísticas que estes têm sobre a maioria das

mesmas, refletiriam não unicamente o nível de afetividade linguística que possuem os informantes na hora de decidir por seus gostos e preferências, mas também sobre um nível de consciência linguística para emitir uma opinião ou julgamento. Neste sentido, o trabalho investigativo de Dantas (2018), confirmou a hipótese de que os alunos de Letras Português/Espanhol se mostravam muito conscientes no momento de emitir algum tipo de julgamento, e, inclusive mais tolerantes à diferença de outros alunos de outros cursos de LEM, devido a que “os alunos do espanhol têm contato com mais países que falam a língua espanhola” (DANTAS, 2018, p. 43). Desta forma, se confirmaria certos padrões de juízos de valor definidos nos informantes, em maior e menor escala, que se traduzem em atitudes linguísticas quando questionados sobre os fenômenos de variação linguística presentes nas variedades de E/LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o trabalho está inserido no âmbito da sociolinguística, foi tomado como objeto de estudo as atitudes e crenças dos alunos do 1º e 4º anos da Licenciatura de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do Estado de Paraná, em relação às 21 variedades linguísticas presentes na língua espanhola e alguns aspectos sobre a variação linguística nessa língua estrangeira. Assim, o campo de ação no qual foi desenvolvido o método de pesquisa ficou definido estritamente no âmbito acadêmico, com o propósito de refletir acerca das experiências decorrentes do processo formativo no curso de Licenciatura, em respeito à pluralidade linguística presente na língua espanhola, com o intuito de valorizá-la e poder contribuir com a prática pedagógica do seu ensino.

A fim de compreender o contexto e as temáticas envolvidas, fez-se necessário apresentar a revisão de literatura, organizados através de diversos capítulos, que introdutoriamente abordaram aspectos sobre os estudos modernos no campo sociolinguístico, as noções sobre prestígio e desprestígio nas línguas e, as definições sobre crenças e atitudes linguísticas no contexto sociolinguístico, âmbito no qual situa-se a pesquisa, com a finalidade de abordar as relações existentes entre ambos conceitos, além de esclarecer dúvidas referentes a essas relações e seus processos. Logo, de modo relevante e complementar, os dois últimos capítulos do *corpus* teórico abordaram a trajetória da língua espanhola, suas origens e desenvolvimento e a diversidade que representa na atualidade e a variação linguística da língua espanhola no âmbito da formação docente no ensino superior.

Com um marco metodológico apropriado para a abordagem das crenças e atitudes, a pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas e a aplicação de questionários, cujos dados logo foram agrupados e organizados com a finalidade de conduzir as análises da melhor forma possível para a obtenção de resultados.

Cabe mencionar que o *corpus* dos questionários foi integrado por perguntas criadas pelo próprio pesquisador como produto das orientações recebidas, mas também por questões que abordavam aspectos cognitivos, afetivos e pragmáticos sobre variedades linguísticas, algumas delas formuladas por Miguel Ángel Quesada Pacheco e Ana Beatriz Chiquito, pesquisadores do projeto LIAS (*Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America*), os quais foram selecionados e adaptados aos parâmetros e objetivos da investigação.

As análises das informações fornecidas permitiram tecer algumas considerações em respeito às crenças e atitudes linguísticas dos informantes. Deste modo, os resultados são apresentados através de 3 categorias: crenças sobre a língua espanhola, sobre a variação linguística em língua espanhola e crenças e atitudes sobre a aprendizagem da língua espanhola.

A continuação, a quadro 2 traz um resumo das crenças acerca da língua espanhola:

Quadro 2: Crenças dos informantes sobre a língua espanhola

LÍNGUA ESPANHOLA	<p>A língua espanhola é homogênea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, porque varia de acordo ao lugar. • Não, porque apresenta variedades. • Nenhuma língua é homogênea. • Apesar das variedades, ela é.
	<p>Sobre a relação da língua espanhola com o inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O inglês não é mais importante que o espanhol, mas é mais valorizado socialmente. • O inglês é apenas o mais difundido comercialmente. • O inglês é mais utilizado devido a questões políticas e sociais. • Espanhol e Inglês atribuem igual importância.
	<p>O prestígio nas variedades linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada variedade tem sua característica particular. • Existem variedades mais fáceis de ouvir e mais faladas que outras. • Infelizmente, a variedade da Espanha é vista como supervalorizada no mundo.

Fonte: o autor

Conforme a Tabela 3, os informantes não confirmaram a possibilidade de ser a língua homogênea, sobre tudo por aqueles que tiveram curso de Espanhol prévio à universidade. Embora, esta questão seja aparentemente simples, foi muito importante para gerar discussões quando analisado a crença do informante F (do quarto ano), que mencionou que apesar de considerar as variedades, acreditava na existência da homogeneidade na língua estrangeira. Como já mencionado no *corpus*

teórico e discutido nas análises de dados, a língua espanhola caracteriza-se pela presença de uma “homogeneidade na heterogeneidade”, o qual fundamenta o porquê todas as variedades conseguem interagir entre si. Neste sentido, pode-se concluir que para os informantes, a língua espanhola não é homogênea, pois unicamente possui alguns traços homogêneos na sua heterogeneidade.

Outra crença que os informantes não tiveram maiores divergências refere-se quanto importante (prestigioso) é o inglês em relação ao espanhol. Os informantes não confirmaram a crença do prestígio superior do inglês de forma contundente, sendo a posição deles, a demonstração de uma atitude positiva com a língua espanhola e inclusive a conscientização da sua importância como língua. Apesar de que uma maioria de informantes enxerga o Inglês como privilegiado, eles explicam que isso é devido a questões comerciais, políticas e econômicas e não precisamente linguísticas. Neste sentido, pode-se afirmar que para a maioria dos informantes, as duas línguas são igualmente importantes, apesar do prestígio que o inglês possui, reconhecido por eles.

Diferentemente das crenças anteriores, não houve maiores argumentos para confirmar ou não a crença de que existe uma variedade de língua espanhola prestigiada. Assim, pela análise geral dos dados, pode-se dizer que esta crença não foi confirmada relativamente. Aliás, alguns informantes argumentaram outras novas crenças como respostas, sendo estas a crença da existência de variedade(s) de língua espanhola mais bem falada(s) e a crença da existência de variedades mais fácil/fáceis de ouvir que outras. O argumento do informante E (do quarto ano) nas análises foi que chamou mais atenção, ao manifestar que para ele, a variedade peninsular era considerada muito prestigiada. Vale salientar que essa crença já foi identificada e estudada por Zolin-Vesz (2013), quem chama a desmontá-la porque provém de uma visão “colonialista e imperialista hábil e que faz reger tal crença, produto das históricas relações intersubjetivas e culturais entre Europa Ocidental e o resto do mundo” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 50). Estas considerações feitas pelo autor possuem uma importância e convém ser debatidas na universidade desde o início do curso, com a finalidade de que não predomine essa crença que reproduz a ideia de que uma variedade pode ser melhor que outras.

Numa análise geral, pode-se dizer que foi evidente a presença nos informantes de uma atitude positiva em referência à língua espanhola, uma consciência linguística para discutir aspectos relacionados sobre prestígio linguístico

com outras línguas (como o inglês) e, em forma relativa, sobre o prestígio provável entre as variedades da língua espanhola.

Quadro 3: Crenças dos informantes sobre a variação linguística em E/LE

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM E/LE	<p>Sobre variedades de E/LE difíceis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • São as mais rápidas. • Qualquer que tenha ‘voseo’ ou utilize ‘vos’. • Cada uma tem suas facilidades e dificuldades.
	<p>Sobre a variedade ideal de E/LE para sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquela que consiga pegar mais jeito. • Aquela que tenha mais contato. • Aquela que não tenha mistérios na fala. • Aquela que foi utilizada no meu processo de aprendizagem. • Alguma que pertença a América Latina.
	<p>Sobre uniformizar a língua espanhola com uma variedade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, porque iria acabar com a sua principal característica. • Não, porque cada variedade tem identidade. • Não, porque a diversidade é importante pra valorização cultural de cada região. • Não, porque seria um promover o monolinguísmo e o apagamento da diversidade. • É interessante que exista heterogeneidade.
	<p>Sobre a importância de conhecer a variação linguística e as variedades em E/LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para conhecer a cultura, a sociedade, as pessoas, os aspectos fonológicos. • Para saber ensinar e aprender mais. • Precisa-se do contato com as variedades e para não prendermos a uma só.

Fonte: o autor

No quadro 3, que traz um resumo das crenças sobre a variação linguística na língua espanhola, observa-se que a maioria dos informantes acredita na existência

de variedades difíceis, sendo que inclusive foram mencionadas algumas variedades como a argentina, a cubana e a peninsular. Nesse sentido, vale ressaltar a capacidade de identificação dessas “dificuldades” destes informantes, quando as atribuem ao fenômeno do voseo e à velocidade do linguajar cubano. Em todo caso, se bem as afirmações dadas poderiam caracterizar-se como atitudes negativas para aquelas variedades consideradas “difíceis”, segundos dados coletados e a análise realizada no capítulo anterior, pode-se afirmar que existe uma relativa ausência e/ou certa divergência de opiniões dos informantes, sendo este um fato que confirma o subjetivo que pode ser definir o fácil ou difícil de entender numa língua ou variedade, mesmo que se trata da construção de uma ideia que depende da ótica do sujeito. Em todo caso, por ser este um assunto controverso e subjetivo, estes dados podem servir de insumos para a realização de outras pesquisas mais aprofundadas, no âmbito da variação linguística em E/LE.

Se tratando da crença de que exista uma variedade mais adequada para a sala de aula, na Tabela 4 aprecia-se que os informantes acreditam que é possível selecionar uma variedade para lecionar futuramente na sala de aula, sendo que existem razões pelas quais amparam suas decisões. Observa-se que os argumentos que permeiam suas decisões, beiram com aspectos atrelados com a segurança linguística, como no caso do informante que manifesta que a variedade peninsular é a mais adequada para a sala de aula porque foi a variedade que aprendeu na universidade, ou a eleição da paraguaia, porque outro informante tem mais contato com essa variedade; ou também por questões afetivas, como o caso da eleição da variedade colombiana. Neste sentido, numa visão geral, o que mais chama a atenção, são as atitudes positivas para as variedades sul-americanas porque elas são escolhidas para lecionar em sala de aula, e não necessariamente a variedade peninsular. Deste modo, confirmam-se duas novas crenças: que é possível lecionar espanhol com alguma variedade de E/LE e que essa variedade pode ser diferente da peninsular, mesmo que estariam dispostos a adotar alguma variedade linguística de origem não europeia. Por outro lado, este tipo de crença confirmaria também que para os informantes, a decisão não passaria por lecionar E/LE da maneira como um brasileiro o falaria com sotaque próprio. Em todo caso, devido às limitações desta pesquisa, não me permite aprofundar um tanto a mais este apontamento, aliás, consideramos ser muito interessante discuti-lo através de outros trabalhos investigativos.

A possibilidade de acreditar na consolidação de uma única variedade de língua espanhola como a predominante, não foi confirmada. Para a maioria dos informantes, ficou muito claro que prestigiar uma variedade linguística em detrimento de outra(s), significaria não reconhecer a diversidade linguística, a cultura e a identidade dos povos que falam sua variedade própria. Vale dizer que estas afirmações dadas, dialogam com a visão plurilíngue de ensino de línguas e corroboram os esforços que o curso de Licenciatura faz nessa visão, e que se dispõe em desenvolver cada vez mais através de diversas disciplinas.

Também foi confirmada a crença da importância em conhecer as variedades linguísticas de E/LE e aspectos sobre variação linguística nessa língua estrangeira para a profissão docente. Como se observa na Tabela 4, a necessidade de aprimorar conhecimentos sobre as características fonológicas das variedades e os aspectos socioculturais atreladas a elas, foram algumas das razões apontadas por alguns informantes como relevantes para seu processo formativo docente.

Em síntese, os informantes concordaram em admitir a importância do curso de Licenciatura em dar tratamento e discutir temáticas sobre variação e variedade linguística, um fato que corrobora a relevância destas disciplinas no currículo do ensino superior e que, certamente, existem docentes muito experientes para lecionar essas temáticas. Também resulta relevante a valorização da diversidade linguística presente na língua espanhola porque é importante conhecer a bagagem cultural que essa língua possui e também em respeito à identidade dos povos. Por outro lado, ficou evidenciada a crença de que é possível lecionar com uma variedade da língua espanhola de origem americana (ou pelo menos, os informantes tentariam). Também foi constatado que alguns informantes possuem certos conhecimentos em variação linguística como para definir “o difícil” que tem uma ou outra variedade de língua. Em todo caso, ainda que a minha opinião possa ser controversa, ao respeito desta última crença, particularmente consideramos que não existe uma variedade de língua espanhola como para que seja considerada difícil, mesmo que não há forma de sustentar tal asseveração; o que existe além do conhecimento sobre variação linguística, é a subjetividade que cada pessoa tem e que possibilitaria uma discussão muito longa (e talvez interminável), ao respeito desta crença especificamente. Consideramos que a formação de critério em base aos conhecimentos de variação linguística, pode ser um ótimo suporte para impulsar

mais o conhecimento e apreço das variedades, e considerar também o que elas representam culturalmente para os povos que as falam.

Quadro 4: Crenças e atitudes sobre a aprendizagem de E/LE

APRENDIZAGEM DE E/LE	País hispano-falante como destino, para aperfeiçoar E/LE: <ul style="list-style-type: none"> • Espanha, Argentina, México, Colômbia, Chile.
	Nativo hispano-falante para aperfeiçoar E/LE: <ul style="list-style-type: none"> • Espanha, Argentina, Peru, Colômbia, Chile. • Qualquer um.
	Preferências de TV o rádio em E/LE: <ul style="list-style-type: none"> • TV: México, Espanha, Chile, Peru, qualquer um. • Rádio: Colômbia, Argentina, Espanha, qualquer um.
	Tolerância ao erro em E/LE: <ul style="list-style-type: none"> • A compreensão é essencial antes que falar certo. • Tenho tolerância porque quero saber meu nível de conhecimento. • O importante é que a comunicação ocorra.

Fonte: o autor

Na Quadro 4 elencam-se as crenças e atitudes dos informantes sobre a aprendizagem de E/LE. Antes que nada, devo dizer que merece especial destaque as informações e argumentações dadas, mesmo porque foram valiosas para estimar considerações e tirar algumas conclusões.

Primeiramente, ressalto a diversificação de escolhas dos informantes quando se trata de aperfeiçoar conhecimentos teóricos em E/LE. Deste modo, confirma-se as atitudes positivas para as variedades da língua espanhola, isto porque consideram um leque de opções possíveis para realizar estudos em língua espanhola, sem questionamentos. Por outro lado, esta atitude pode salienta uma progressiva desconstrução de possíveis mitos que promovam a crença da existência de algum país que seja detentor do conhecimento em E/LE. Visto assim, pode-se afirmar que não há crenças entre os informantes que faça sustentar a existência de

um ou alguns destinos obrigatórios (privilegiados), como a garantia para conseguir aumentar mais conhecimentos linguísticos e culturais da língua espanhola.

Outro aspecto a ressaltar é que numa possível escolha de um(a) nativo(a) de língua espanhola para uma provável convivência, as respostas foram mais diversificadas devido a que cada informante argumentou razões muito pessoais. Algumas dessas razões tinham como foco a aprendizagem e/ou o treinamento da variedade do(a) nativo(a). Aliás, na maioria dos casos os motivos da convivência eram por afinidade, lazer e carinho pela cultura do país do(a) nativo(a). Deste modo, compreende-se que a soma de crenças, conhecimentos, afetos e subjetividades dos informantes, se traduz em atitudes linguísticas positivas e na valorização de características culturais atravessados nas variedades, sendo este, de acordo com Rojas (2013) um fato que comprova que através do estudo das atitudes é possível “entender as diversas dimensões existentes na interface linguagem-sociedades”¹⁸⁴ (ROJAS, 2013, p. 101).

Os resultados sobre as preferências dos informantes sobre TV ou rádio, como objetos atitudinais, foram relativamente diversificados e também diferentes em cada caso. O maior número de atitudes positivas foi para o México no primeiro caso e para a Colômbia, no segundo, foi evidente a diversificação de escolha. Independentemente das razões das escolhas dadas por cada informante, estas põe em evidência a existência de crenças e atitudes positivas que têm sobre as variedades linguísticas presentes no E/LE, e que muitos a grande maioria dos informantes possuem experiências com algumas delas e outros, estão plenamente dispostos a experimentar com elas.

Em referência da tolerância ao erro dos informantes, a maioria atribui importância ao fato de que é mais importante que a comunicação ocorra entre os acadêmicos e um nativo ou não nativo, apesar dos erros que se apresentem. Apesar de que ninguém nega de ser a competência comunicativa relevante e necessária, pode ser plausível que nos informantes exista uma possível insegurança na língua estrangeira. Deste modo, constata-se uma atitude positiva em referência à tolerância ao erro, mas isso também pode configurar a crença de que a concretização da comunicação sob o risco de que esta seja mais preponderante do que outros aspectos sociolinguísticos (como as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas) e

¹⁸⁴ A través del estudio de las actitudes lingüísticas es posible entender las diversas dimensiones existentes en la interfaz lenguaje y sociedad. (ROJAS, 2013, p. 101).

culturais atrelados às variedades linguísticas da língua espanhola, os quais podem passar despercebidos ou até ignorados.

Em concreto, pode-se afirmar pelas argumentações que, além das escolhas que são muito mais motivadas a aspectos subjetivos e/ou afetivos, confirma-se a crença da possibilidade seletiva para aprimorar os conhecimentos sobre a língua espanhola no exterior; e a presença de uma atitude linguística positiva para a heterogeneidade presente na língua espanhola, mesmo porque os informantes têm realizado suas escolhas de acordo aos ditados da sua consciência linguística e os conhecimentos que vem adquirindo e/ou que foram adquiridos durante o processo formativo. Pode-se confirmar neste sentido que o curso de Licenciatura vem trabalhando de forma satisfatória o incentivo pela valorização e o conhecimento da língua espanhola, sendo este um aspecto importante que está sendo atendido e que não deve ser descuidado.

No âmbito das atitudes linguísticas sobre a língua espanhola, se obteve informações importantes para a presente pesquisa. Através da leitura dos resultados, conclui-se que existem atitudes linguísticas positivas notáveis sobre 13 variedades linguísticas (61,90%), nos quais encontra-se a variedade peninsular, 8 variedades linguísticas da América do Sul e 4 variedades linguísticas pertencentes a América do Norte e Central e do Caribe.

Por outro lado, algumas atitudes linguísticas negativas mais notórias foram observadas em pelo menos 3 variedades de E/LE, sendo duas da América do Sul e uma da América Central e do Caribe. Este resultado, apesar de ser pouco significativo, converge com algumas afirmações dadas em perguntas anteriores como quando questionados os informantes, mencionaram algumas dessas variedades como difíceis de compreender. Ao respeito, cabe mencionar a López Morales (1989), quando ao referir-se aos parâmetros utilizados com mais frequência pelos sujeitos para realizar avaliações subjetivas, o autor mencionou os parâmetros “extralinguísticos, como assuntos relativos aos conteúdos, a voz, a cultura, a forma de expressão, etc.; e linguísticos, como a pronúncia, léxico, sintaxe, etc.”¹⁸⁵ (BLAS ARROYO, 2005, p. 347). Neste sentido, percebe-se que as atitudes dos

¹⁸⁵ La identificación de la procedencia social de los hablantes a partir de sus muestras de habla, pueden ser de dos tipos: a) extralingüísticos: en la mayor parte de los casos detalles relativos al contenido, la forma de expresarlo, la voz, la historia, la cultura, etc.; e b) lingüísticos, la pronunciación, léxico, sintaxis, etc. (BLAS ARROYO, 2005, p. 347).

informantes, neste caso negativas, encontram-se em parte vinculadas a parâmetros estabelecidos na consciência linguística dos sujeitos sobre as variedades avaliadas.

Foi identificado também um número de pelo menos 8 variedades linguísticas desconhecidas pelos informantes, sendo estas as variedades da Guiné Equatorial, do continente da África; e as variedades da República Dominicana, Panamá, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Guatemala e Porto Rico, pertencentes ao continente da América Central e do Caribe. Neste último caso, a ausência de juízos avaliativos sobre essas variedades, denota atitudes linguísticas neutras dos informantes devido a que possivelmente não contam com parâmetros definidos como para avaliá-las.

Em forma consolidada, e em referência às atitudes manifestadas pelos informantes, os resultados, em linhas gerais, apontam que: a) as atitudes linguísticas positivas foram em maior número nos informantes de 4º ano; b) os informantes do 1º ano manifestaram maior número de atitudes linguísticas negativas; c) as atitudes neutras foram semelhantes em ambos os anos; d) as variedades linguísticas de E/LE mais conhecidas por todos os informantes foram a argentina, a colombiana, a espanhola, a mexicana e a paraguaia.

As atitudes linguísticas dos informantes, em síntese, devem servir de motivação nos docentes de Licenciatura para promover iniciativas que aproximem, por exemplo, as variedades desconhecidas pelos acadêmicos, aliás, não necessariamente com a obrigação de prestigiá-las linguisticamente, mas no intuito de poder conhecer um pouco mais suas origens, seus aspectos culturais e sociais, a fim de conseguir um paulatino contato e posterior estudo dessas variedades linguísticas.

Os resultados da pesquisa até aqui apresentados e discutidos, demonstra em boa parte que o desenvolvimento do trabalho docente realizado no curso de Licenciatura e nas disciplinas próximas à disciplina de língua espanhola, gerou um impacto positivo na formação dos licenciados de letras. Assim, verifica-se que a efetividade do trabalho no âmbito do ensino superior, contribuiu para que os entrevistados, selecionados conforme aos critérios metodológicos, consigam em sua maioria, opinar e se expressar sobre diversos aspectos relacionados com a área de estudos sociolinguísticos e sobre conhecimentos em língua estrangeira.

Os informantes de 4º ano demonstraram possuir conhecimentos e argumentos pra justificar suas crenças e explicar as motivações das suas atitudes

de forma clara, sendo este um fato que demonstra que, em sua grande maioria, possuem uma consciência linguística apropriada para um docente de E/LE e uma preparação adequada para saber lidar com o ensino de variação linguística e dar tratamento devido às variedades linguísticas e, assim, formar alunos através de uma visão mais real da língua estrangeira.

Do mesmo modo, os informantes do 1º ano demonstraram possuir alguns conhecimentos sobre a variação e variedades linguísticas, e sobre tudo, consideramos a disposição dos informantes como um aspecto que chamou mais a minha atenção, porque apesar da condição de iniciantes no ensino superior, souberam refletir acerca de temas que irão discutir com mais continuidade nos anos seguintes. Pensamos que este tipo de trabalho com a língua estrangeira é importante ser abordado nos primeiros anos, para conseguir abrir espaços a discussões muito mais enriquecedoras no futuro.

Após as reflexões acerca das respostas e argumentações já abordados, existem alguns aspectos que poderiam ser melhorados e direcionados a 3 aspectos concretos, que consideramos podem reforçar e ajudar a desenvolver melhores trabalhos no processo formativo docente, tanto no âmbito do ensino de variação linguística como no ensino dessa língua como um todo: promover um ensino de línguas que tenha cada vez mais presente a perspectiva intercultural como base, optar pelo trabalho com materiais didáticos próprios para não depender unicamente dos Livros Didáticos e, a partir destas considerações, fomentar mais espaços de discussão acerca da importância do ensino de variação linguística na formação docente.

Abordar o ensino de língua espanhola a partir de uma perspectiva intercultural pode trazer avanços significativos na difusão de conhecimentos linguísticos e culturais para promover ainda mais o interesse pelos estudos das variedades linguísticas, porque esse conhecimento leva a aprofundar questionamentos e discussões sobre os fenômenos de variação linguística na língua espanhola, a compreender a realidade da natureza heterogênea e o caráter homogêneo dessa língua e, através dele, abrir as portas a outros âmbitos de estudo nessa língua estrangeira. Se bem é verdade que pelas análises realizadas, percebe-se o interesse dos alunos em valorizar e respeitar as culturas dos povos que falam língua espanhola e suas variedades, por outro lado escassamente (por não dizer nulamente), se fez alguma referência às contribuições dos povos indígenas,

africanos e de outras correntes migratórias que também são representados através da língua espanhola. Não pode ser possível conceber uma língua espanhola dissociada do seu caráter multirracial, multilinguístico, multicultural, pluriétnico, e pluralista, como se fosse essa língua estrangeira, um tipo ou espécie de artifício linguístico. As variedades da língua espanhola não surgiram do acaso. As variedades têm uma origem e evolução própria que deve ser estudada e problematizada, sendo a perspectiva intercultural uma abordagem muito mais adequada para o desenvolvimento deste tipo de estudos.

Neste sentido, consideramos que uma visão de ensino da língua pela língua deve ser urgentemente renovada por uma perspectiva que considere a cultura (a diversidade) como parte constitutiva da língua, porque através deste caminho será possível refletir acerca do significado que hoje a língua espanhola significa para os povos que a tem como língua materna; a dimensão significativa dos aportes que desde seus primórdios, como indígenas e africanos, e não unicamente peninsulares, foram fundamentais para a aparição das variedades e para o surgimento de identidades que se vinculam a tais variedades. Através da perspectiva intercultural de ensino, pode ser possível problematizar esses e muitos outros aspectos necessários para uma formação docente nessa língua estrangeira, e para que a partir dessa formação linguística-intercultural, seja possível trabalhar conteúdos que aprimorem os aspectos culturais e linguísticos de forma integrada.

A partir da premissa anterior, vale fazer outra reflexão em referência aos conteúdos trabalhados desde uma visão intercultural de ensino: trata-se da necessidade de não depender dos Livros Didáticos e de optar pela elaboração de materiais próprios ou sequências didáticas direcionadas a essa visão. Como já mencionado em capítulos anteriores, muitos Livros Didáticos tem-se convertido em materiais imprescindíveis para o exercício do trabalho docente, mas ao mesmo tempo, ainda existem materiais que reproduzem visões eurocêntricas de ensino de E/LE que obedecem mais a perpetuar ideologias e interesses econômicos transnacionais, silenciando a diversidade linguística da língua, dando espaço à proliferação de crenças que respaldam o preconceito linguístico e a hegemonia linguística de uma ou duas ou três variedades, oferecendo a ideia de que a língua espanhola é um produto fechado, pronto e acabado, em que não cabe maior discussão ou reflexão, como si se trata-se que a língua espanhola parou no tempo e espaço, criando uma imagem empobrecida e ainda colonizadora dessa língua.

Pelas observações e preocupações mencionadas, principalmente, recomenda-se a procura de métodos para elaborar materiais didáticos que tenham sentido para os alunos, como por exemplo, informações atualizadas e discussões que sejam de interesse público e mundial, a difusão de manifestações culturais e artísticas que ocorrem nos países hispano-falantes e ficar por dentro dos movimentos sociais e profissionais desses países para preservar sua riqueza cultural, linguística, social, identitária, histórica, etc.

Algo que devemos esclarecer é que não necessariamente estamos sugerindo o abandono dos Livros Didáticos, porque aquilo seria afirmar que esses materiais não servem para nada, mas sim é preciso dizer que o docente deve ser metódico, e principalmente ético, no momento que convenha utilizá-los na sala de aula. Apesar de que não temos cifras exatas de quantos docentes utilizam materiais próprios ou não, ou quais os critérios dos docentes para utilizar determinados Livros Didáticos, o que percebo é que os docentes são profissionais de muita experiência e cujas capacidades permitiriam o auxílio do aliado da tecnologia para buscar fontes originais ou autênticas, inovações linguísticas e/ou conteúdos pragmáticos-discursivos dos mesmos países hispano-falantes, a fim de elaborar materiais didáticos próprios que reforcem um ensino intercultural da língua espanhola e, deste modo, também seja aprimorado o processo formativo dos graduandos letrados, desde seu ingresso na universidade, para comprometê-los a acrescentar de forma gradativa, seus conhecimentos em língua espanhola (sobre variação e as variedades) que em nenhum outro espaço, dificilmente será possível ter a experiência desse aprendizado.

Por esta razão, também defendemos o espaço universitário por ser de muita utilidade para a sociedade, um espaço que deve continuar sendo público e de qualidade, e que todos devemos zelar pela sua integridade.

Finalmente, consideramos fundamental fomentar espaços que permitam discutir e dar ênfase às relações que existem entre a variação linguística com a cultura, a história e as identidades dos sujeitos. Como o fenômeno da variação de uma língua envolve relações de poder de uma sociedade ou comunidade linguística, é preciso discutir acerca do papel da marca social das variedades linguísticas, assim como conhecer aspectos sobre a evolução linguística das variedades e o rol representativo que cada uma delas pode significar para os povos que a falam. A

partir deste enfoque, pode ser possível repensar os mesmos métodos de ensino de E/LE, a partir da importância que possui a variação linguística.

Apesar de que não existe uma metodologia que consiga abarcar todas as variedades da língua espanhola de cada país, porque são inúmeras e por isso seria quase impossível, consideramos um bom ponto de início, ir descobrindo através da realização de trabalhos acadêmicos, por exemplo, qual a imagem que tem a língua espanhola em cada país hispano-falante e o valor que representa como língua nativa para as nações, como uma prática de estudos que consiga cativar aos graduandos de forma que sintam a necessidade de conhecer aspectos culturais, sociais e identitários da variação e das variedades linguísticas.

Esse seria um incentivo ideal para conseguir mudar atitudes linguísticas negativas, desconstruir estereótipos ou preconceitos sobre as variedades linguísticas e assim, fortalecer as identidades ao ser observadas e estudadas pelos graduandos, criando sentido a sua valorização como língua e a aprendizagem das mesmas, porque não faz sentido promover a valorização da variação e das variedades, se elas não são parte do conteúdo curricular. Nesse sentido, apesar de o panorama crítico atual que está passando o ensino de E/LE, exige-se uma maior necessidade de dobrar esforços para que não termine essa língua estrangeira, excluída completamente nas escolas públicas. Por isso, acreditamos que a melhor forma de valorizar uma língua é através do seu ensino na sala de aula e de um número crescente de estudantes que desejem aprendê-la.

Afinal, o objetivo das análises das crenças e atitudes dos graduandos ou docentes em formação, não busca fomentar a formação de docentes que enxerguem a língua espanhola como um artifício, e menos como uma língua neutral, muito pelo contrário, busca aprimorar da melhor maneira a formação de docentes que respeitem e valorizem a variedade linguística e cultural de qualquer comunidade hispano-falante, em prol da convivência humana e pela construção de culturas que sejam recíprocas no respeito, nas diversas formas de ser de viver.

Em síntese, consideramos que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, e que, apesar de algumas falhas ou limitações da pesquisa que pode acontecer, acreditamos ter alcançado a satisfação frente aos resultados obtidos após um longo processo de estudo, análise e reflexão. A presente dissertação contribui e espera contribuir na continuidade dos estudos de crenças e atitudes através da motivação pela iniciação de estudos na linha de pesquisa Pluralidade,

Subjetividade e Ensino na pós-graduação de parte de licenciados e formandos, a fim de tornar cada vez mais relevante a realização de investigações que vinculem a área da linguagem com a melhora contínua do ensino de línguas estrangeiras através do viés da sociolinguística. Busca-se também com os estudos de crenças e atitudes, a manutenção e promoção do desenvolvimento de pesquisas no Brasil que se vinculem com a língua espanhola e a difusão da importância do conhecimento dessa língua para a formação de jovens e adultos e pela convivência social e cultural em sociedade. Constata-se assim que, tanto este como outros estudos são importantes para refletir acerca da relevância do conhecimento de variação linguística de uma língua estrangeira e a necessidade de realizar reflexões acerca deste fenômeno linguístico como parte de uma ampla bagagem de estudos sobre diversos fenômenos sociolinguísticos que se encontram presentes na sociedade contemporânea.

Ter contribuído com este trabalho é gratificante, mesmo que muitas das informações aqui apresentadas poderão ser retomadas para o prosseguimento de estudos ou desenvolvimento de pesquisas em dimensões mais amplas, nas quais podem ser incorporadas outras variáveis de análise junto às crenças e atitudes em E/LE, visando aprimorar o trabalho acadêmico em prol de uma perspectiva intercultural e plurilíngue de ensino de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, B. Perspectivas de la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios. Textos y Discursos de especialidad. **Revista Hispánica de Flandes y Holanda**. Foro Hispánico. Edición 26. Amsterdam: 2004.

ALLPORT; G. W. Actitudes. *In*: DORON, R; PAROT, F. **Diccionario Akal de Psicología**. Ediciones Akal S.A. Madrid: España, 1998.

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

ALONSO, A. **Estudios Lingüísticos: Temas Hispanoamericanos**. 3ª Edición. Editorial Gredos. Madrid: España. 1976.

ALVAR, M. La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio. *In*: MORENO FERNÁNDEZ, F. (org.). **Estudios sobre variación lingüística**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Salamanca: España, 1990.

ALVAREZ, M. C. Sociedade, Norma e Poder: algumas reflexões no campo da sociologia. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 2ª Ed. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2004.

ALVAREZ CHILLIDA, G. El proceso de descolonización de Guinea Ecuatorial. *In*: **España frente a la independencia de Marruecos**. CORRALES, E. M; MITJANA, J. P. (orgs.). Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Universidade de Pelotas, Vol. 7, No 1, 2004, p. 123-156.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BELTRÁN, L. Consideraciones sobre los estudios afroamericanos y africanos. *In*: LECHINI, G. (org.). **Los Estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

BISINOTO, L. S. J. **Atitudes Sociolinguísticas: Efeitos do processo migratório**. Pontes Editores, RG Editores, Campinas, 2007.

BLANCO, M. **Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em Livros Didáticos de E/LE.** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem – Faculdade de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BLAS ARROYO, J. L. **Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social.** Ediciones Cátedra, Madrid: 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.

BOTASSINI; J. O. M. A importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolingüística. **Revista SIGNUM: Estudos de Linguagem.** Londrina, n. 18/1, 2015, p. 102-131.

BORGES, T. D. **Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

BRAGA, L. A. **Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior de Paraná e as Políticas Linguísticas.** Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

BRAGA, L. A; COUTO, L. P. Ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação básica: percurso e percalços. **Revista Muitas Vozes.** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, v. 7, n.1, 2018, p. 125-145.

BRONCKART, J.P; PREVOST, C. Creencias. *In:* DORON, R; PAROT, F. **Diccionario Akal de Psicología.** Ediciones Akal S.A. Madrid: España, 1998.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Tese de Máster em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas, 1998.

BUGEL, T; SCUTTI SANTOS, H. **Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language in Brazil.** Language Policy vol 9; pp. 143-170. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-010-9166-3>

CALVET, L. J. **Sociolingüística: Uma introdução crítica.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. 176 p.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social.** São Paulo: Parábola Editorial: 2013.

CAMARGOS, M. L. **Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Campinas, São Paulo: 2003.

CARBONAR, M. T. **Confrontamentos: Plurilinguismo x Lei 13.415/2017**. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2017.

CÁRCAMO GARCÍA, M. **Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de E/LE hacia las variedades diatópicas del español: el caso de las formas de tratamiento**. Tesis de Maestría (Erasmus Mundus Master's in Teaching and Learning of Spanish in International and Multicultural Contexts). Estocolmo: Stockholm's University. Comisión Europea: 2016.

CARRARO, F. P. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo sobre a língua espanhola como língua estrangeira**. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras. Irati, 2016.

CARVALHO, O. L. S. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

CARVALHO, M. E. S. T. A construção identitária do professor de língua espanhola na atualidade: resistir para (re)existir. *In*: NETO, J. R. M; FARIAS, M. S. (orgs.). **Mosaico Hispânico: Novas perspectivas nas pesquisas em língua espanhola**. Editora Bordô-Grená; Alagoinhas: 2019.

CHAGAS, C. E. O papel social da língua: o poder das variedades linguísticas. **Revista Soletras**. Revista do Departamento de Letras da UERJ, no 16, Ed. jul-dez, Rio de Janeiro: 2008, p. 70-75

CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COUTO, L. P. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

DANTAS, R. **Menos Intolerância e menos preconceito linguístico: um estudo das atitudes linguísticas dos alunos dos cursos de Letras**. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Português/Inglês. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná: 2018.

DE GRANDA, Germán. **Español de América: Español de África y hablas Criollas Hispánicas**. Madrid: Gredos; 1994; p.23-25.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** – 2ª edição. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artes médicas, 2006.

DEWEY, J. **¿Cómo pensamos?**. Traducido por Marco Aurélio Galmarini. 1ª Ed. Ediciones Paidós Ibérica S/A. Barcelona: España, 1989.

FANJUL, A. P. **Gramática y práctica de español para brasileños**. 3ª Edición. São Paulo: Moderna, 2014.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. **Revista Letras & Letras**. Universidade de Uberlândia, v20, jan/jul, 2004.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

FARIAS, M. S. O ensino da competência fônica nos manuais de espanhol como língua estrangeira. *In*: NETO, J. R. M; FARIAS, M. S. (orgs.). **Mosaico Hispânico: Novas perspectivas nas pesquisas em língua espanhola**. Editora Bordô-Grená; Alagoinhas: 2019.

FERNÁNDEZ, S.I.G. Ensinar/Aprender Espanhol entre brasileiros: visão transcultural. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos, equipe Elza Tavares Ferreira... [et. all]. 3ª Edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1993; p. 95.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. ARTMED Editora S/A. Porto Alegre, 2009.

FROSI; V, M; MANTOVANI, G, O; FAGGION, C, M. Da estigmatização à solidariedade: atitudes linguísticas na RCI. *In*: FROSI *et. all*. **Cultura e atitudes linguísticas**. Editora EDUCS. Caxias do Sul: Rio Grande do Sul, 2010

GARCIA MURGA, M. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol**. Tese de Máster em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2007.

GÓMEZ MOLINA; J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal. **Anejo n. XXVIII de la Revista Cuadernos de Filología**. Facultad de Filología. Universitat de Valencia. 1998.

INSTITUTO CERVANTES: **Informe 2018 - Español: una lengua viva**. [disponível em:

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Acesso em 17 de julho, 2019.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Parábola Editorial; São Paulo: Brasil, 2008.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City, Washington, D.C.** Center for Applied Linguistics, 1966.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: Uma (complexa) questão de política linguística. *In: NICOLAIDES, C; SILVA, K; ROCHA, C (orgs.). Política e Políticas Linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.181-197.

LAMBERT; W.W; LAMBERT, W.E. **Psicologia Social.** Zahar Editores. 5ª edição. Rio de Janeiro: Brasil. 1981.

LARA, L. G. C. **Professores de Língua Espanhola atuantes em escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR e a questão da formação específica: um levantamento inicial.** Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2017.

LECHINI, G. Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El Estado de Arte. *In: LECHINI, G. (org.). Los Estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro.* Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol.* Pontes Editores, 2013.

LIMA, L. M. MERCOSUL: Um ilustre desconhecido entre alunos e professores de Espanhol. *In: LIMA, L. M. (org.). A (In)visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 34. Campinas: SP; Pontes Editores, 2014.

LIPSKI, J. M. **El español de América.** 6ª Edición. Editora Cátedra Lingüística. 2009.

LÓPEZ MORALES, H. La sociolingüística actual. *In: MORENO FERNÁNDEZ, F. Estudios sobre variación lingüística. Ensayos y documentos,* n.6. Salamanca: España, 1990.

LOPEZ MORALES, H. **Sociolingüística.** 2ª edición. Editorial Gredos. Madrid: España. 1993.

LUENGO, A. M; OYEE, J. B. B. El español en Guinea Ecuatorial. *In: SERRANO AVILÉS, J. (org.). La enseñanza del español en África Subsahariana.* Instituto Cervantes, Embajada de España en Kenia, Casa África 2014. 640 p.

MACEDO; A. V. T. Linguagem e contexto. *In: MOLLICA, M C. BRAGA, M. L. (orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.* 3 ed. Editora Contexto. 2007.

MACIEL, D. T. E. **A implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público do Município de Ponta Grossa: conquistas e desafios.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa: 2011.

MARIMÓN LLORCA, C. **El español de América: De la conquista a la Época Colonial.** Biblioteca Virtual Miguel Cervantes Saavedra. Editorial del Cardo. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/>

MARINS-COSTA, E. G. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Vol. 12. Nº 4. Belo Horizonte, 2012, p. 911-932.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar uma língua estrangeira (espanhol) em um curso de Licenciatura.** Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Linguística Aplicada. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: 2001.

MELLO, F. C. Ensino de Espanhol no Brasil: uma questão de políticas linguísticas. *In:* DUTRA, E; SIMIONI, T. (orgs.) **O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas.** Campinas: SP: Pontes Editores, 2017.

MENDONÇA, L. A pedagogia da variação linguística é possível? *In:* STAHL, A. M; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação linguística: língua, diversidade e ensino.** 1ª edição. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

MINA ARAGÓN, W. **El Pensamiento Afro: Más Allá de Oriente y Occidente.** Ensayo Interdisciplinario del Legado Afro a la Civilización. Artes Gráficas de Valle Ltda. 2006.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In:* MOLLICA, M C. BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** 3 ed. Editora Contexto. 2007.

MORENO DE ALBA, J. **El español de América.** Ediciones “Lengua y Estudios Literarios”. 2a reimpresión. Fondo de Cultura Económica, México D.F. 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Metodología Sociolingüística.** Editorial Gredos, S. A. Madrid, 1990. 233p.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Editora Arco Libros, Madrid, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. *In:* SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** 3ª Edición. Editorial Ariel. 2008.

MORENO FERNÁNDEZ, L. **La lengua española en su geografía**. Colección Bibliotheca Philologica. Editora Arco Libros; Madrid, 2009.

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. *In*: MOLLICA, M. C. BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. Editora Contexto. 2007.

PAIVA, M. C. A Variável gênero/sexo. *In*: MOLLICA, M. C. BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. Editora Contexto. 2007.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

QUESADA, M; CHIQUITO, A. **Actitudes Lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes**. Bergen University, BELLS, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires: 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. A política linguística e a política da linguística. *In*: HENRIQUEZ, C. C; SIMÕES, D. (orgs.). **Língua Portuguesa, educação e mudança**. Editora Europa; Rio de Janeiro, 2008, 232p.

RAMÍREZ, A. G. Dialectología y sociolingüística. *In*: ALVAR, M. (org.). **Manual de Dialectología Hispánica: El español de América**. Editorial Ariel. Barcelona: 1996.

ROJAS, D. **Ideologías y actitudes lingüísticas en la segunda mitad del siglo XXI**. Tesis para el grado de Doctor en Lengua Española. Universidad de Valladolid: España, 2014.

ROJAS, D. Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: Agrado y Variedades geográficas del Español. *In*: **Anuario de Lingüística Hispánica**. Edición XXVIII. Universidad de Valladolid: 2013, p.99-116.

SABADIN, M. N. **Crenças e atitudes linguísticas: aspectos da realidade da tríplice fronteira**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, Salvador, 2013.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAPIR, E. **A linguagem: introdução ao estudo da fala**. Tradução de J. Mattoso Câmara Jr. Editora Livraria Acadêmica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Brasil; 1971.

SCHMETZ, V. **Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español: implicaciones para la enseñanza de E/LE en Brasil.** Tesis de Maestría (Erasmus Mundus Master's in Teaching and Learning of Spanish in International and Multicultural Contexts). Estocolmo: Stockholm's University, 2013.

SEDYCIAS, J. Porque os brasileiros devem aprender espanhol? *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SIMIONI, T; CAMARGOS, M. L. A relevância de conhecimentos fonológicos na formação do professor de espanhol. *In*: DUTRA, E; SIMIONI, T. (orgs.). **O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas.** Campinas: SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, A. M. N. Marcadores discursivos de las variedades lingüísticas hispanoamericanas: una categoría silenciada en los manuales de E/LE. *In*: MENDONÇA DE LIMA, L. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 34. Campinas: SP; Pontes Editores, 2014.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino.** v.10; n1; Edição jan./jun.; p.235-271, 2007.

SILVA, R. H. F. **O modo de governar da Coroa Espanhola nas Índias: as “leyes nuevas” e a Segunda Escolástica na primeira metade do século XVI.** Anais Eletrônicos do XI Encontro Internacional da ANPHLAC. Niterói, 2014.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. **Revista do Professor,** 9 (73), p.26-30, jan./mar. 2003.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística: teoría y análisis.** Madrid. Editora Alhambra, 1989.

SILVA-CORVALÁN, C; ENRIQUE-ARIAS, A. **Sociolingüística y pragmática del español.** 2ª edição. Georgetown studies in Spanish linguistics. Georgetown University Press, Washington, D. C. Printed in the United States of America. 2017.

SILVINA, C. ¿Qué metodología utilizar para analizar las actitudes lingüísticas? **Revista del Departamento de Letras de la Universidad Nacional de Catamarca (UNC).** Nº 3, v. 1. Julio, 2017. P. 68-76.

SIMÃO, A. M. V; CAETANO, A. P; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudanças dos professores: uma proposta de modelo. **Revista Educação & Sociedade. Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).** Vol. 26, n.90, Jan./Abr. 2005; p. 173-188. Campinas: São Paulo, 2005.

TAVARES, A. V. Linguagem e contexto. *In*: MOLLICA, M C. BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** 3 ed. Editora Contexto. 2007.

TODOROV, T. **A conquista da América (a questão do outro)**. 2da edição. Traduzida por Beatriz Perrone Moi. Editorial Martín Fontes: 1982.

TRIANDIS; H. C. **Actitudes y cambio de actitudes**. Editora Toray. Barcelona: España. 1974.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, S. Las raíces del olvido: un estudio de las poblaciones de origen africano en México. *In*: LECHINI, G. (org.). **Los Estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

VILHENA, F. B. K. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino da língua espanhola. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Pontes Editores, 2013.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, M C. BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. Editora Contexto. 2007.

WABGOU, M. Estudios africanos en Colombia desde las políticas sociales. *In*: LECHINI, G. (org.). **Los Estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro**. Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a Língua Espanhola – A quem interessa essa crença? *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ZOLIN-VESZ, F; BARCELOS, A. M. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. *In*: Mendonça de Lima, L. (Org.) **A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 34. Campinas: SP; Pontes Editores, 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____, está sendo convidado(a) para participar do estudo provisoriamente intitulado **ATITUDES E CRENÇAS EM JOGO NO PROCESSO FORMATIVO IDENTITÁRIO DOS FUTUROS DOCENTES DO CURSO DE LETRA PORTUGUÊS/ESPAÑHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: A QUESTÃO DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - E/LE**, tendo como pesquisador responsável a **Víctor Ricardo Romero Masgo**, sob orientação da professora **Dr^a Valeska Gracioso Carlos**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é Identificar qual(ais) as atitudes e crenças que os acadêmicos da Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa possuem e se relacionam com o tratamento da variação linguística do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e incidem no processo formativo como profissionais do ensino da língua em questão.

A sua participação na pesquisa, visa responder entrevistas e questionários semiabertos e semidirigidos, cujo conteúdo está limitado e vinculado às atitudes e/ou crenças relacionadas com a variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). As entrevistas poderão ser gravadas em áudio para posterior transcrição, para a identificação de fatores sociais que contribuam na análise investigativa. Enquanto pesquisador, me comprometo a não identificar ao convidado ou convidada, se esse for o seu desejo. Os dados coletados serão usados para uma análise, que faz parte de uma dissertação de mestrado e também poderão ser utilizados em futuras publicações. Após a análise, você será informado (a) dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Sua participação neste processo de pesquisa é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem realizará algum pagamento pela sua participação. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável da pesquisa, ou com algum membro da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Nome do pesquisador: Víctor Ricardo Romero Masgo

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

QUESTIONÁRIO (Q1)

O presente questionário faz parte de uma pesquisa em Sociolinguística sobre Crenças e Atitudes de alunos em relação à variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira E/LE.
 Informo que todas as informações reproduzidas no presente trabalhos serão feitas de forma anônima, ou seja, o nome verdadeiro do participante não será revelado.

Sua contribuição é valiosa para o sucesso da pesquisa.

Informações Pessoais

Ano de Ingresso na UEPG: _____ **Gênero:** _____ **Idade:** _____
Participa em algum projeto? () Não () PIBID () Outro: _____

1. Por que optou pela língua espanhola na universidade?
2. Você já tinha estudado espanhol antes de ingressar na universidade? Especifique
3. Teve a oportunidade de visitar algum país hispano-falante? Se sim, qual/quais?
4. Qual variedade de língua espanhola se utiliza na universidade?
5. Quais as variedades da língua espanhola que seu professor utiliza(ou) nas diversas disciplinas do curso da Licenciatura?
6. Você participou em algum evento (Congressos, Jornadas, etc.) sobre o tema de variação linguística em língua espanhola? Qual/Quais? Teria interesse em participar?
7. Se você pudesse escolher um país para fazer um curso de aperfeiçoamento em língua espanhola, qual seria?
8. Você considera que o inglês é uma língua mais importante do que espanhol?
9. Acredita que a língua espanhola é homogênea?
10. Se tivesse acesso a um canal de TV em espanhol, de qual país preferiria? Por quê?
11. Se tivesse um aplicativo de celular de uma emissora de rádio em espanhol, de qual país seria? Por quê?
12. Se você pudesse escolher um/a companheiro/a que fosse nativo/a da língua espanhola, de qual nacionalidade seria? Por quê?
13. Com quais variedades da língua espanhola já teve contato?
14. Você acredita que uma variedade da língua espanhola é mais bem falada do que outra?
15. Qual variedade da língua espanhola você acha mais difícil de compreender?
16. Qual a variedade da espanhol que é mais próxima a aquela que você fala?
17. Qual a variedade que utilizaria para sua aula de língua espanhola? Por quê?

QUESTIONÁRIO (Q2)

Nesta secção não existem respostas certas ou erradas. Estamos simplesmente interessados em sua opinião. Leia cada afirmação e decida:

1. O curso de Licenciatura de Letras Português/Espanhol contribui(u) no entendimento da variedade linguística em língua espanhola? () Sim () Não () Sem resposta

2. Você acha que seria bom que os países hispano-falantes falassem uma mesma variedade de língua espanhola? () Sim () Não () Sem resposta

Se não, por quê?

Se sim, se teríamos que escolher uma variedade, qual seria?

3. Qual a importância de conhecer as variedades de língua espanhola?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Sem importância. Por quê?

4. Qual a importância que as pessoas consigam entendê-lo(a) quando você fala espanhol, mesmo sabendo que o faz com alguns erros?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Sem importância. Por quê?

5. Qual a importância de conhecer a variação linguística da língua espanhola para sua profissão hoje?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Sem importância. Por quê?

6. Segundo modo de falar, é possível associar com qual país de fala espanhola? Complete o quadro com o nome dos países conforme os adjetivos elencados.

	País		País
<i>Carinho</i>		<i>Respeito</i>	
<i>Chatice</i>		<i>Autoridade</i>	
<i>Elegância</i>		<i>Confiança</i>	
<i>Horror</i>		<i>Baixos recursos</i>	
<i>Vulgaridade</i>		<i>Altos recursos</i>	
<i>Senso de humor</i>		<i>Corrupção</i>	

7. Na seguinte tabela, você responderá a seguinte pergunta: eu gosto muito do jeito de falar na/no...

<i>País</i>	<i>Gosto muito</i>	<i>Gosto</i>	<i>Não gosto</i>	<i>Não gosto de jeito nenhum</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Não conheço</i>
<i>Argentina</i>						
<i>Bolívia</i>						
<i>Chile</i>						
<i>Colômbia</i>						
<i>Costa Rica</i>						
<i>Cuba</i>						
<i>Equador</i>						
<i>El Salvador</i>						
<i>Espanha</i>						
<i>Guatemala</i>						
<i>Guiné Equatorial</i>						
<i>Honduras</i>						
<i>México</i>						
<i>Nicarágua</i>						
<i>Panamá</i>						
<i>Paraguai</i>						
<i>Peru</i>						
<i>Puerto Rico</i>						
<i>Republica Dominicana</i>						
<i>Uruguai</i>						
<i>Venezuela</i>						

8. *Em ordem de preferência, mencione três países hispano-falantes com os quais você se identifique*

1 _____

2 _____

3 _____