

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

Fernanda Almeida Freitas¹
Valdecy de Oliveira Pontes²

RESUMO

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

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

1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao contexto de ensino e aprendizagem da variação linguística das línguas naturais no Brasil, ao longo dos últimos 26 anos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do ensino fundamental em 1997³, todos os documentos norteadores da Educação básica orientam que o ensino da linguagem não deve reduzir o objeto de conhecimento variação linguística, seja em língua materna ou em língua estrangeira, a uma amostra descontextualizada.

Contraindo as orientações dos documentos oficiais brasileiros para o ensino

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

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

de línguas, sociolinguistas espanhóis, como Moreno-Fernández (2000, 2010) e Herrero Bürmann (2013), afirmam que os traços da norma-padrão madrilenha¹ são comuns a todas as variedades prestigiadas da língua espanhola. A postura adotada pelos autores é definida pela abordagem glotopolítica como uma sobreposição da ideologia política da norma-padrão ao uso linguístico real.

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

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

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Sociolinguística variacionista e o Ensino de E/LE

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

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

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

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

se preocuparam em relacionar as evidências empíricas de suas pesquisas² com os conceitos e postulados propostos por eles. O novo aparato teórico foi organizado em torno de cinco problemas empíricos: (i) o problema dos fatores condicionantes; (ii) o problema da transição; (iii) o problema do encaixamento; (iv) o problema da avaliação e o (v) problema da implementação.

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

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

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

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

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

² Weinreich, Languages in contact, (1953); Herzog, The Yiddish Language in Northern Poland (1965) e Labov, The Social Stratification of English in New York City (1966)

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

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

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

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

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

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

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

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

propriedades inerentes a estrutura linguística das línguas naturais.

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

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

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

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

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

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

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

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

monitoramento estilístico e acrescenta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. METODOLOGIA

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

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

3.1 Corpus

Os livros analisados correspondem as versões do professor¹ da coleção *Entre Líneas* (1ª edição).

3.2 Procedimentos Metodológicos

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

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

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

Outro aspecto positivo da abordagem dada à pluralidade de normas prestigiadas vigentes no mundo hispânico é a atividade de compreensão leitora, p. 42 do livro do 6º ano, na qual há um texto sobre a diversidade linguística na Espanha e na Hispanoamérica (figura 1). Apesar da atividade de pós-leitura¹ ser de mera identificação das informações explícitas no texto, a atividade de pré-leitura

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

propõe perguntas² que enfatizam o caráter essencialmente político de uma língua oficial e da existência de outras línguas no continente americano antes da chegada dos portugueses e dos espanhóis.

Figura 1: atividade de compreensão leitora

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 2: quadro explicativo

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

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

A coleção traz um excerto do livro *Chat, Natacha Chat* do argentino Luis Pascetti (2012 *apud* Mesquita; Martins; Silva, 2015) no LD do 8º ano e propõe ao aluno que identifique as formas verbais correspondentes ao fenômeno do voseo completo¹ e em seguida solicita ao aluno que reescreva as formas verbais, conjugando-as no pronome *tú*. Esta abordagem dada ao fenômeno do voseo pode levar o aluno a considerar que as formas verbais correspondentes ao pronome *vos* são incorretas, por isso ele precisa reescrevê-las. Outro aspecto é a discrepância entre essa abordagem no livro do aluno e o que é dito pelas autoras da coleção no manual do professor.

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Variação linguística nas orientações teórico-metodológicas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

ANDIÓN HERRERO, M. A; DIEGO, C.C. de. Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como Le/L₂: Dele, Siele y Celu. **Revista de lingüística teórica y aplicada**. Concepción, v.57, nº 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832019000100013>. Acesso em: 26 jul. 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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