

RENATO BINCOLETTO

**A PRESENÇA DOS AMERICANISMOS LÉXICOS NO ENSINO DE E/LE: NOS
LIVROS DIDÁTICOS E NA SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez

BRASÍLIA – DF

2007

B612

Bincoletto, Renato.

A presença dos americanismos léxicos no ensino de E/LE: nos livros didáticos e na sala de aula. / Renato Bincoletto. --Brasília, 2007.

179 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Maria Luisa Ortiz Álvarez

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Americanismos léxicos. 2. Língua espanhola. 3. Ensino de línguas. 4. Livro didático. 5. Língua estrangeira. I. Ortiz Álvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 806.0:37

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez - Orientadora
Universidade de Brasília (UNB)

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima - Examinadora Externa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos - Examinadora Interna
Universidade de Brasília (UNB)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen - Examinador Suplente
Universidade de Brasília (UNB)

Homenagem a Haruka Nakayama*

Kokoro

Débora Diniz**

Kokoro é uma daquelas palavras sem correspondência em outro idioma. Uma tradução comum é “coração”. Mas dizem os tradutores que *kokoro* é mais espiritual que físico: *kokoro* diz respeito às emoções e à pulsão pela vida. Em um idioma ideográfico como o japonês, explorar a etimologia de uma palavra deve ser* uma aventura guiada. Poucos são os aventureiros solitários.

Haruka *sensei* foi uma inesquecível guia literária à cultura japonesa na Universidade de Brasília. Aprendi a explorar a mística de *kokoro* em suas aulas de literatura, assim como aprendi que as cores daqui não são as cores do outro lado do mundo. Para entender *kokoro* era preciso admirar as cores, explorar o arco-íris e descobrir que os tons de vermelho importam em uma narrativa sobre as emoções.

Kokoro é também o título de uma das obras mais admiradas por Haruka *sensei*. Lê-la em japonês era um prazer inegociável – uma das razões pelas quais fui tantas vezes aluna do mesmo curso. Era preciso aprender a ler e a apreciar os detalhes. O espírito do *haikai* resumia a pedagogia literária de Haruka *sensei*: não há excesso, pois é no detalhe que repousa a essência. Por isso, “aprecia-se, memorizando”. Sim, Haruka *sensei* pedia que seus alunos não esquecessem o que descobriam. Era preciso declamar a partir do coração, ou melhor, a partir do *kokoro*.

Talvez o futuro me faça esquecer alguns trechos de Natsume Soseki, autor de *Kokoro*, lembranças ainda vivas pelas aulas de Haruka *sensei*. A obra em três partes é a memória de um estudante sobre o encontro intelectual e afetivo com seu professor. Meu encontro com Haruka *sensei* se estendeu durante os vinte anos em que fui aluna e professora da UNB. Mas diferente da profecia do esquecimento que o tempo me reserva, prometo que guardarei as melhores lembranças de uma professora que provocou o sentido da palavra *kokoro* em qualquer idioma.

* A Prof. Dra. Haruka Nakayama foi a primeira professora com quem tive contato no Mestrado na Universidade de Brasília. Apreciei tanto sua metodologia e seriedade, que me matriculei em outras duas disciplinas com a professora. Quando terminei os créditos referentes às disciplinas, mantive o contato com Haruka, tanto no Instituto de Letras da Unb quanto por mensagens de correio eletrônico. Haruka foi sempre uma pessoa cordial, amiga e prestativa; também era sensível e tinha um enorme “*kokoro*”. No final da noite do dia 13 de fevereiro de 2007, quando estava “acertando” os detalhes finais dessa dissertação, recebi a triste notícia do falecimento da Grande Mestra. Naquele momento, acabara de imprimir a ficha de composição da Banca Examinadora de minha pesquisa, a Banca Examinadora de que Haruka *sensei* também participaria.

** A autora da mensagem é Débora Diniz, ex-aluna de Haruka *sensei* e professora da Unb.

Com muito amor e carinho, dedico este trabalho:

Em especial, à minha esposa Adriana, companheira de todos os momentos e grande incentivadora de meus projetos, porto seguro nos momentos de avarias.

Ao meu filho Júnior, pelo significado de sua existência em minha vida.

Aos meus pais Nilson e Neusa, pelo amor incondicional de pais.

Às minhas irmãs Ana Lúcia e Paula, e ao meu sobrinho Henrique.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. María Luisa Ortíz Alvarez, pela sensibilidade e profissionalismo na orientação da pesquisa.

À professora Dra. Haruka Nakayama (in memorium), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pela amizade, incentivo e orientação nos meus primeiros passos nessa Universidade.

Aos professores: Dra. Percília Lopes Casseiro dos Santos, Dra. María Luisa Ortíz Alvarez, Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Dra. Haruka Nakayama (in memorium), pelas contribuições em minha formação como pesquisador.

À professora e grande amiga Cláudia Marisa Rodrigues Vieira, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pelas palavras de apoio durante minha caminhada na vida acadêmica e pessoal.

À professora Cleidimar Mendonça e Silva, da Universidade Federal de Goiás, pela prestimosa ajuda nas referências iniciais para o estudo dos americanismos.

Aos amigos Reldes de Andrade e Alexandre Sampaio, por me propiciar a oportunidade de vir a Brasília e realizar esse sonho.

Às amigas do Mestrado María Hortensia Blanco García Murga, Kyoko Sekino, Magali Lourdes Pedro, pela amizade sincera e pelas contribuições diretas à pesquisa.

A Onofre Miranda, pelas palavras de conforto nos momentos de ansiedade.

A Patrícia Lozado, Márcia Maria e todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos professores participantes, que gentilmente me receberam em suas salas de aula e aceitaram participar da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivos investigar como os americanismos léxicos são apresentados nos livros didáticos de Espanhol como LE e de que forma essas unidades lexicais são introduzidas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem do idioma. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, após um levantamento dos principais livros didáticos de E/LE utilizados no Distrito Federal, foram selecionadas três séries de livros que constituíram o *corpus* para a análise desses documentos. Verificamos que, nas obras analisadas, baseando-nos na proposta de Herrero (1997), de maneira geral, os americanismos léxicos apresentam-se ao longo ou ao final das unidades didáticas e de acordo com seus temas. Pudemos ainda verificar que as informações contidas nesses materiais apontam os americanismos como vocábulos utilizados em toda Hispano-América, de forma generalizada, omitindo sua verdadeira origem diatópica, e que os autores optam por apresentar ou não apresentar mais explicitamente a origem desses vocábulos. Além disso, os LDs analisados apresentam poucas atividades para o ensino e aprendizagem dessas unidades lexicais. No segundo momento da pesquisa, os dados coletados por meio de observações, questionário e entrevista junto aos professores demonstram que esses profissionais acreditam na importância desse conteúdo para o processo de ensino-aprendizagem do idioma que ensinam, embora os registros confirmem que esse tema não é considerado por eles no planejamento das aulas ou na seleção/produção de materiais didáticos complementares. Os registros também confirmam que o ensino desse conteúdo, no que diz respeito a quais são e em que momento são ensinados, está condicionado a sua existência no livro didático. Os participantes também consideram os americanismos como um tema complicado a ser trabalhado em sala de aula, pois não existem materiais suficientes ou apropriados para o seu ensino e para consulta, o que faz com que o conhecimento sobre esse tema fique restrito.

PALAVRAS-CHAVE: Americanismos léxicos, livro didático, ensino-aprendizagem de E/LE.

ABSTRACT

This research developed under the qualitative approach aims to investigate how the specific lexical units of American Spanish are introduced in the school language text books of the Spanish as a foreign language and in which way the lexical units are brought to the class room in the teaching-learning process of the foreign language. The research was developed in the two ways. In the first, three text books were selected, after collecting and examining the principal text books of the Spanish as a foreign language that are being used in the Federative District of Brasilia, which are also designated to form the *corpus* for the analysis. It was found out that the specific lexical units of American Spanish are widely appeared in these books from the beginning to the end and according to the topics. It could also be seen that the information contained in these text books indicates the lexical units, whose vocabulary is used in all American Spanish generally, omitting the true regional variation, and in which it was optional, for the authors of these books, to use or not more explicitly the origin of the vocabulary. On the top of that, the analyzed text books have few activities for the teaching and learning of the vocabulary. In the second, the collected data through the observation, questionnaire and interview to the language teachers showed that they believe the importance of the contents for the teaching and learning process of the language to be taught, although the collected data confirm that the topics are not considered by them on the planning for the class or in the selection or production of complemented materials to be used. They also confirm that the teaching of the contents in terms of what they are and when they should be taught are depending on moments of the use of the text books. The interviewees also consider that the specific lexical units of American Spanish is a complicated theme to be used in the class room, because there are not sufficient or adequate materials for the teaching and consulting or checking, which makes knowledge of the topics to be taught and consulted restricted.

KEY-WORDS: the specific lexical units of American Spanish, text books, teaching and learning of foregin language.

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE -	Espanhol como língua estrangeira
LA -	Linguística Aplicada
LD -	Livro didático
LDB -	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LE -	Língua estrangeira
PRO-ESPANHOL –	Programa Nacional de Formação de Professores de Língua Espanhola

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS

[] –	Comentários do pesquisador
P1, P2, P3 –	Professores sujeitos da pesquisa
A1, A2 ... –	Alunos identificados em relação a outros alunos
Als –	Vários alunos simultaneamente
[...] -	Trecho anterior ou posterior não transcrito
<i>Itálico</i> -	Transcrições na LE
MAIÚSCULAS -	Ênfase

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Configuração das línguas por anos de estudo no Império e na República antes de 1931	23
Tabela 2 - Configuração das línguas por horas semanais de estudo na República antes da Reforma de Fernando de Campos (1931)	24
Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior com Licenciatura em Espanhol em 2002	30
Tabela 4 - Possibilidades de identidade ou diferenciação entre o Espanhol americano e Peninsular	63
Tabela 5 – Quadro resumo do conceito de americanismo léxico	69
Tabela 6 - Levantamento dos livros didáticos utilizados em Brasília e entorno no ano de 2006	85
Tabela 7 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros didáticos de Espanhol como LE mais utilizados nas instituições de ensino no Distrito Federal por quantidade de instituições e por título	87
Gráfico 2 – Livros didáticos de Espanhol como LE mais utilizados nas instituições de ensino no Distrito Federal em porcentagem	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas	72
---	----

SUMÁRIO

Capítulo I – Da Pesquisa

1.1 Introdução e Justificativa	14
1.2 Objetivos e pergunta(s) da pesquisa	16
1.3 Metodologia	17
1.3.1 Tipo de pesquisa	17
1.3.2 Cenários da pesquisa	17
1.3.3 Participantes da pesquisa.....	18
1.3.4 Técnicas e instrumentos da pesquisa	18
1.3.4.1 Observação, gravação de aulas em áudio, notas de campo	18
1.3.4.2 Questionário e entrevista	18
1.3.5. Procedimentos	19
1.4 Organização do trabalho	19

Capítulo II - Americanismos léxicos: uma imagem da realidade hispana de além mar

2.1. Introdução	21
2.2. Antecedentes do ensino de Espanhol no Brasil: panorama histórico	21
2.2.1. Uma nova perspectiva com relação ao Espanhol e sua divulgação e aprendizagem no contexto brasileiro atual	27
2.2.2. As políticas lingüísticas para o ensino de Espanhol	31
2.3. As origens do Espanhol transplantado para o Novo Continente	37
2.3.1 A discussão sobre a base peninsular do Espanhol das Américas	39
2.3.2 A contribuição das línguas indígenas	43
2.3.3 O contato com as línguas africanas	46
2.3.4 O contato com outras línguas e outras considerações	48
2.4 Os americanismos léxicos	50

2.4.1. Breve histórico dos americanismos	50
2.4.2. Definição do conceito de americanismo léxico	58
2.5. Abordagem, método e materiais didáticos	72
2.5.1. Materiais e livros didáticos	74
2.5.2. O livro didático de Espanhol no Brasil	77
2.5.2.1. Os americanismos no livro didático de Espanhol	81

Capítulo III – Análise dos dados

3.1. Introdução	84
3.2. O livro didático de Espanhol como LE na Capital Federal	84
3.3. Os americanismos léxicos no livro didático E/LE: análise documental	88
3.3.1. <i>Expansión</i>	88
3.3.2. <i>Nuevo Ven</i>	94
3.3.2.1 <i>Nuevo Ven: volume 1</i>	94
3.3.2.2 <i>Nuevo ven: volumes 2 e 3</i>	98
3.3.3 <i>Avance</i>	99
3.3.3.1 <i>Avance elemental</i>	100
3.3.3.2 <i>Avance basico-intermedio</i>	103
3.3.3.3 <i>Avance intermedio-avanzado</i>	104
3.3.4 Resumo da análise dos americanismos nos livros didáticos e conclusões parciais	106
3.4 Mas que pensa o professor? Esse conteúdo é importante em sua prática? É introduzido no ensino em sua sala de aula?	107
3.4.1 Análise das observações e notas de campo	108
3.4.1.1 Um trecho da aula de P1	108
3.4.1.2 Um Trecho da aula de P2	111
3.4.1.3 Um trecho da aula de P3	116
3.4.1.4 Resumo das observações	119
3.4.2 Análise dos questionários	120
3.4.3 Análise das entrevistas	120
3.4.3.1 A importância do ensino dos americanismos para o professor	121
3.4.3.2 O ensino dos americanismos em sala de aula	121

3.4.3.3 Os americanismos léxicos são incluídos no planejamento das aulas ou são levados em consideração na hora de selecionar os materiais didáticos?	122
3.5 Conclusões parciais	123
3.6 Considerações finais	124
Referências	128
Anexos	138
Anexo A	139
Anexo B	146
Anexo C	152
Anexo D	156
Anexo E	161
Anexo F	166
Anexo G	173
Anexo H	174

Capítulo 1 – Da pesquisa

1.1. Introdução e justificativa

Depois de longo tempo de espera, o ensino do Espanhol como língua estrangeira no Brasil finalmente conquista um espaço e condições propícias para o seu desenvolvimento e consolidação. Quase um século havia passado, desde a introdução das línguas estrangeiras no ensino secundário, em 1855, até que essa língua moderna fosse integrada pela primeira vez naquele nível de ensino por meio da Reforma de Capanema, em 1942. No entanto, a postura do Estado a partir de 1961 em relação ao ensino das línguas estrangeiras quase determinou o seu “idiomicídio” até os anos finais da década de 1980.

A assinatura do tratado do Mercosul, no início dos anos 90 do século passado fez com que os brasileiros se interessassem pela língua e pela cultura dos países firmantes desse tratado, já que esse conhecimento representava uma possibilidade de negócios e oportunidades de emprego e uma aproximação com os nossos vizinhos. Além disso, a privatização de várias empresas estatais que foram compradas por diversas empresas espanholas também criou grandes perspectivas e demanda pelo estudo desse idioma. Esse interesse econômico alcançou também outros âmbitos da sociedade, o que levou ao retorno do Espanhol no cenário brasileiro. Durante essa época, também não foram poucos os projetos de lei de parlamentares apresentados, assim como iniciativas do poder executivo em que fosse exigida a inclusão da língua no currículo das escolas.

A própria publicidade em torno ao tratado do Mercosul também auxiliou o impulso do idioma, e a demanda cresceu de forma significativa. Cursos começaram a ser ofertados, livros e materiais de ensino são importados e diversos cursos de licenciatura para formação de professores são instituídos em várias localidades do país. Nessa época também associações de professores de Espanhol foram criadas, e congressos e encontros foram realizados para troca de experiências e de problemas a serem compartilhados. Além disso, pesquisas em Lingüística Aplicada com relação ao ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (de agora em diante E/LE) trazem resultados significativos que auxiliam na consolidação do idioma.

Assim, a situação do Espanhol no início do século XXI, no Brasil, é de bonança, de auge e de prestígio, conforme afirma Moreno Fernández (2005). O autor ainda destaca que, nesse momento, vive-se um crescimento espetacular confirmado pela demanda de cursos de Espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um

idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de profissionais de qualidade e de organização dos cursos.

Bugel (1999) afirma que o ensino do Espanhol no Brasil apresenta uma série de traços característicos. Um deles é o fato de que a Espanha, com certa tradição no ensino de E/LE - o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras - vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variedade ibérica apresentada como Espanhol padrão culto.

É de origem peninsular também grande parte dos manuais que são utilizados como insumo na sala de aula de Espanhol no Brasil. Esses livros, que servem de principal apoio ao professor dentro de sua prática, e talvez o único material de referência para o aluno, trazem o modelo de língua/linguagem e cultura da Península. A falta de alternativas de materiais provenientes de outros países hispano-americanos, de forma geral, faz com que essas amostras da língua sejam “impostas” aos professores e aos alunos, já que o manual continua sendo uma das principais fontes de insumo da língua estrangeira e, conseqüentemente, a referência da língua a ser ensinada e aprendida.

Bugel (1999) enfatiza que, na prática, a manutenção do uso de material didático desenvolvido pela Península Ibérica limita o gesto da América tentando se mostrar, manifestar suas diferenças, para poder ser reconhecida enquanto tal pelos alunos que aprendem Espanhol, e quando as variantes americanas aparecem nesses materiais, são apresentadas indistintamente como curiosidades.

De fato, pudemos comprovar pessoalmente algumas dessas questões em nossa experiência como docente em relação ao uso desses materiais. Em conversas informais com professores nativos desses países, verificamos que o livro didático adotado pela instituição apresenta, em algumas unidades didáticas, um léxico tão diferente do que esses profissionais usavam em seu país de origem, a ponto de fazerem com que percebessem a língua tão “estrangeira” em alguns aspectos como nós a percebemos sendo falantes não-nativos.

A partir dessas afirmações, começamos a refletir sobre esse tema, pois, também em nossa formação, a variante ensinada e os livros didáticos e materiais utilizados eram quase em sua totalidade da Espanha. Dessa maneira, surgiu nosso interesse pessoal em relação às variedades do Espanhol da América, e, em especial, aos *americanismos léxicos*, pois estes eram apresentados pelo livro que utilizávamos apenas como apêndices, sem que recebessem nenhum tratamento didático. Além disso, pelo fato de ser o Brasil um país cercado de países que utilizam as variedades americanas do Espanhol, o conhecimento desses

americanismos torna-se um critério coerente e indispensável a ser levado em conta no planejamento de cursos e nas aulas de Espanhol como língua estrangeira.

Por outro lado, surgiu também nosso interesse em verificar que visão possui o professor de Espanhol em relação à importância dos americanismos no processo de ensino-aprendizagem e de que maneira eles são introduzidos em sua sala de aula. Cabe destacar que a nossa pesquisa não pretende avaliar se a prática do professor é “coerente ou não” no ensino dos americanismos, mas sim refletir sobre uma possível prática, da qual este pesquisador participa, que vem sendo utilizada há anos no ensino de Espanhol e que merece maior atenção.

1.2. Objetivos e perguntas da pesquisa

Essa pesquisa tem por objetivos:

- 1) Identificar os livros didáticos de E/LE utilizados na cidade de Brasília e entorno, a fim de verificar se neles são incluídos os americanismos léxicos;
- 2) Verificar como os americanismos são apresentados nesses livros e que tipo de atividades didáticas são propostas nesses materiais para ensinar essas unidades lexicais;
- 3) Observar como o professor introduz os americanismos no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol no contexto pesquisado;
- 4) Verificar se o livro didático é o material gerador do ensino desse conteúdo.

Para se chegar a esses objetivos, foram elaboradas as perguntas de pesquisa seguintes.

- 1) Como os americanismos léxicos são inseridos no processo de ensino-aprendizagem de E/LE?
- 2) Quais livros didáticos de E/LE são utilizados na cidade de Brasília e entorno?
- 3) Como os americanismos são apresentados nesses livros e que tipo de atividades são propostas neles para trabalhar essas unidades lexicais?
- 4) Como o professor introduz os americanismos léxicos no processo de ensino-aprendizagem de E/LE no contexto da pesquisa?

1.3. Metodologia

1.3.1. Tipo de pesquisa

Nosso estudo se insere em uma abordagem qualitativa de pesquisa², que inclui a análise de documentos, além de outros instrumentos, técnicas e procedimentos da pesquisa de carácter etnográfica.

Dentro dessa configuração, o presente estudo foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, realizamos o levantamento dos livros didáticos para o ensino de E/LE utilizados em Brasília e entorno. Com base nesse levantamento, selecionamos três livros que constituíram o *corpus* de análise em relação à apresentação dos americanismos léxicos e das atividades propostas acerca desses conteúdos. Em um segundo momento, realizamos um estudo de campo no qual foram coletados dados para verificar como o professor trabalha os americanismos na sala de aula e se o livro didático é o material gerador desse ensino.

1.3.2. Cenários da pesquisa

O presente estudo teve como cenário duas instituições educacionais de Brasília e entorno, nas quais se ensina E/LE.

A primeira trata-se de uma instituição pública (Centro Interescolar de Línguas) de uma região administrativa do Distrito Federal. Nesse Centro ensinam-se Espanhol, Francês e Inglês em horário contrário ao das outras disciplinas da rede pública, nos períodos matutino e vespertino. O ensino do Espanhol é dividido nos seguintes níveis: Juvenil (J1 e J2), Básico (B1, B2, B3, B4 e B5), Intermediário (I1, I2, I3 e I4) e Avançado (A1, A2 e A3).

A segunda trata-se de um Centro de Línguas em que são ensinados também os idiomas Inglês, Francês e Espanhol, nos períodos matutino, vespertino e noturno, de segunda a sexta-feira, e no período matutino, aos sábados. Esse Centro funciona em sistema de cooperativa de professores e se localiza em uma região administrativa do Plano Piloto, em Brasília. O curso de Espanhol tem duração de três anos e meio e está dividido nos níveis Básico, Intermediário e Avançado, sendo oferecido mais um semestre, opcional, visando

² Utilizamos o termo **abordagem qualitativa de pesquisa** baseado em André (2005), que usa os termos **qualitativo** e **quantitativo** para designar o tipo de dados coletados e obtidos em pesquisas aplicadas e utiliza outras denominações mais precisas para determinar o tipo ou modalidade de pesquisa: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.

somente à prática da conversação. O nível Básico é dividido em dois semestres, 1A e 1B; o nível Intermediário é também estruturado em dois semestres, 2A e 2B; e o nível Avançado, em três semestres, 3A, 3B e 4A. O parâmetro utilizado para fazer a divisão desses níveis é o do próprio livro didático, que está dividido, por semestre, em seis unidades didáticas nos níveis Básico e Intermediário e em quatro unidades no nível Avançado.

1.3.3. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são três professores brasileiros de Espanhol formados no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, com tempo de serviço entre 4 e 5 anos. Os três (doravante P1, P2 e P3) concluíram recentemente um curso de especialização *Lato Sensu* em metodologia do ensino da Língua Espanhola. Os professores P1 e P2 trabalham na primeira instituição descrita, e P3, na segunda.

1.3.4. Instrumentos e técnicas da pesquisa

1.3.4.1. Observação e gravação de aulas em áudio

Foram observadas aproximadamente 30 horas de aula de cada professor, totalizando 90 horas, das quais resultaram nossas notas de campo e as gravações em áudio. Para a observação foi confeccionado um roteiro que nos serviu de apoio na execução dessa técnica.

Foram aproximadamente 3 horas de gravações de aula em áudio para cada professor. No entanto, transcrevemos apenas os trechos que estavam relacionados com o tema e os objetivos da nossa pesquisa.

1.3.4.2. Questionário e entrevista

Aplicou-se um questionário com perguntas semi-estruturadas. Esse instrumento serviu de auxílio para concretizar os objetivos propostos no estudo.

A entrevista semi-estruturada de cunho informal foi o último instrumento utilizado, após todo o processo de coleta, tanto para confirmarmos os dados obtidos pelo

questionário, pelas observações e notas de campo, bem como para esclarecer outros aspectos importantes para a investigação. Cabe acrescentar que também para a observação utilizamos um roteiro, embora outras questões fossem surgindo durante a entrevista.

1.3.5. Procedimentos

Primeiramente, foi realizado um levantamento dos livros didáticos de Espanhol utilizados no Distrito Federal, em diversas instituições de ensino, por meio de conversas informais com professores, coordenadores, colegas do Mestrado e nas secretarias das escolas. Em seguida, foram selecionados, como amostra, 03 (três) desses livros para compor o *corpus* de análise. Foram identificadas as seções/partes desses materiais que contêm os *americanismos léxicos* e analisada a forma como são apresentados e tratados dentro da unidade didática. Posteriormente foram coletados dados, por meio de observação e gravação de áudio, que mostrassem como o professor ensina os *americanismos* em sala e que confirmassem se o livro didático é a força propulsora do ensino dessas unidades lexicais. Os instrumentos e técnicas utilizados foram, na seqüência: observação, gravação em áudio, notas de campo, questionário e entrevista. A aplicação dos múltiplos instrumentos visou à triangulação dos dados, característica da pesquisa etnográfica.

1.4. Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em três capítulos, os quais serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória da pesquisa, seguindo a ordem de introdução e justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa, metodologia que descreve o tipo de pesquisa, o contexto em que ela foi realizada, os participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

No segundo capítulo traçamos um percurso da Língua Espanhola como língua estrangeira no Brasil, bem como mostramos as políticas lingüísticas desenvolvidas pelo Estado com relação ao ensino de Espanhol atualmente. Em seguida, mostramos os povos e as línguas que ajudaram a configurar a Língua Espanhola falada nos países hispano-americanos

e conseqüentemente o seu léxico, especialmente os americanismos. Na seqüência, apresentamos os vários conceitos de *americanismo léxico* trazidos pela Lingüística Hispânica, bem como as características dessas unidades de acordo com essas definições. Por último, apresentamos um panorama sobre o livro de Espanhol como LE no Brasil e sobre os americanismos léxicos nesse material.

No terceiro e último capítulo, interpretamos os dados obtidos a partir da análise dos livros didáticos e dos instrumentos de coleta utilizados, tais como questionários, observações de aula e entrevistas, fazendo a triangulação desses dados e tecendo as conclusões parciais.

Finalizando, trazemos nossas considerações finais sobre o resultado do estudo, bem como sugestões para futuras investigações.

Capítulo 2 – Americanismos léxicos: uma imagem da realidade hispana de além-mar

2.1. Introdução

Nesse capítulo abordaremos, primeiramente, o percurso histórico da língua espanhola no Brasil desde sua inclusão no currículo do ensino médio até o momento atual. Em seguida, apresentaremos as políticas públicas e lingüísticas atuais que estão sendo desenvolvidas pelo Estado para o ensino e a consolidação dessa língua estrangeira moderna. Posteriormente faremos um breve relato sobre os povos e as línguas que ajudaram a configurar o Espanhol falado na América e sobre o léxico típico da região – os americanismos léxicos –, suas denominações e conceitos atribuídos por diversos autores. Finalizamos o capítulo com algumas considerações sobre o livro didático de E/LE e a inclusão dos americanismos nesse material.

2.2. Antecedentes do ensino de Espanhol no Brasil: panorama histórico

Para que possamos tratar do momento em que se inicia o ensino do Espanhol como língua estrangeira no Brasil, faz-se necessário abordar esse tema desde uma perspectiva cronológico-histórica curricular da educação brasileira, principalmente do ensino secundário, por ser nesse nível de ensino em que pela primeira vez foram incluídas as línguas estrangeiras na escola e com o qual a língua espanhola mantém uma histórica relação.

Por mais de dois séculos, até 1759, ano da Reforma Pombalina, a educação no Brasil esteve relacionada aos jesuítas e à Companhia de Jesus. Seus objetivos, de acordo com o primeiro plano de educação elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, conforme Werebe (1994), era catequizar e instruir as comunidades indígenas autóctones, embora tenham se dedicado mais à catequização, reservando a instrução principalmente para os filhos dos colonizadores e para a formação de sacerdotes.

Segundo Ribeiro (1995), até 1570, o plano de Nóbrega era constituído pelo aprendizado do Português, pelo ensino da doutrina cristã, pela escola de ler e escrever, pelo ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e por uma bifurcação, tendo, em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, no outro, aulas de gramática e viagem de estudos à Europa. De 1570 – ano da morte de Nóbrega – até 1759, foram excluídas as etapas

iniciais de estudo do aprendizado de canto, de música instrumental, do profissional e do agrícola, por não estarem incluídas no plano inicial da Companhia de Jesus.

Em 1759, com a Reforma Pombalina, os jesuítas foram expulsos do Brasil e houve uma tentativa de mudança com relação ao modelo educacional aqui implantado. Werebe (1994, p. 26) afirma que “em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos passos do passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, mas num estado ainda incipiente”. Assim, a Reforma não apresentou alterações significativas com relação à educação voltada principalmente para as humanidades e as letras.

Chagas (1979) descreve que até a primeira quarta parte do século XIX, predominou na escola de segundo grau o humanismo clássico de *Ratio Studiorum*, implantado desde a época dos jesuítas, que abrangia as “cinco classes” representadas pela Retórica, pelas Humanidades e pelas Gramáticas Superior, Média e Inferior, nas quais “o vernáculo, a história, a geografia, as *realia* não tinham um estudo autônomo; eram ensinadas concomitantemente na leitura, na versão e nos comentários dos autores clássicos”, conforme esclarece o padre Leonel Franca (apud CHAGAS, 1979, p. 104).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fato que repercutiu sensivelmente na estrutura socioeconômica da colônia, além de outros acontecimentos históricos, não foi suficiente para abalar as bases do currículo clássico. Somente em 1837, com a transformação do Seminário de São Joaquim no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, configurou-se uma nova etapa na história da educação e o início da história das línguas estrangeiras em nosso país. O Colégio Pedro II se constituía em instituição-modelo de ensino secundário do império, e todas as demais instituições secundárias da época deveriam seguir as diretrizes gerais e o currículo desse colégio.

Embora tenha havido uma lenta evolução, conforme destaca Chagas (1979), a escola mantinha as mesmas bases do currículo anterior, até que, em 1855, o ministro Couto Ferraz realizou modificações substanciais para adaptá-lo às exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano. A estrutura do ensino secundário modificou-se, tanto no que diz respeito à quantidade de anos em que os alunos deveriam frequentar a escola como no que se refere às disciplinas. Conforme destaca o autor, a partir dessa modificação, “as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se destinava ao Latim” (CHAGAS, 1979, p.105). As línguas modernas oferecidas, de cunho obrigatório, eram o Francês, o Inglês

e o Alemão, e, facultativamente, o Italiano. Entre as clássicas estavam o Latim e o Grego, ambas obrigatórias.

No Ministério Paulino de Sousa, em 1870, excluiu-se o Italiano, retornando por três vezes devido a outras reformas, sempre em caráter facultativo. Foram também reformas, em eminentes ministérios: a de Cunha Figueiredo (1876); a de Leôncio de Carvalho (1878); a de Homem de Melo (1881); a de Benjamin Constant (1890); a de Fernando Lobo (1892); a de Epitácio Pessoa (1900); a de Rivadávia Correa (1911); a de C. Maximiliano (1915); a de J. L. Alves-Rocha Vaz (1925); e a de 1929, que constituiu alteração da reforma anterior. Todas elas mudaram em alguma medida a estrutura curricular do ensino de línguas do Colégio Pedro II.

Ao final dessas reformas, os idiomas vivos, conforme Chagas (1979), ficaram reduzidos a dois: o Francês e o Inglês ou o Alemão. As tabelas a seguir, baseadas no mesmo autor, ilustram como ficou configurado o ensino de idiomas na escola secundária até 1931, levando-se em conta anos de estudo (tabela 1) e horas semanais (tabela 2).

TABELA 1 - CONFIGURAÇÃO DAS LÍNGUAS POR ANOS DE ESTUDO NO IMPÉRIO E NA REPÚBLICA ANTES DE 1931

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	–	–	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	–	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	–	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamim Constant	3	2	5	3	3OP	3OP	–	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	–	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	–	9
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3	3OP	3OP	–	6
1915	C. Maximiliano	3	–	3	3	3OP	3OP	–	6
1925	J.L. Alves – Rocha Vaz	4	–	4	3	3OP	3OP	1F	6+1F
1929	Alteração da anterior	4	–	4	3	3OP	3OP	1F	6+1F

Fonte: CHAGAS (1979)

Legenda das siglas na tabela : F = Facultativo; OP = Opção

TABELA 2 – CONFIGURAÇÃO DAS LÍNGUAS POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO NA REPÚBLICA, ANTES DA REFORMA FRANCISCO DE CAMPOS (1931)

ANOS	REFORMAS	POR HORAS DE ESTUDO SEMANAIS							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamim Constant	12	8	20	12	11OP	11OP	–	23
1892	Fernando Lobo	15	14	29	16	16	15	–	47
1900	Epitácio Pessoa	10	8	18	12	10	10	–	32
1911	Rivadavia Correa	10	3	13	9	10OP	10OP	–	19
1915	C. Maximiliano	10	–	10	10	10OP	10OP	–	20
1925	J.L. Alves – Rocha Vaz	12	–	12	9	8OP	8OP	2F	17+2F
1929	Alteração da anterior	12	–	12	9	8OP	8OP	2F	17+2F

Fonte: CHAGAS (1979) **Legenda das siglas na tabela :** F = Facultativo; OP = Opção

Após a Revolução de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde, à frente do qual foi colocado um dos líderes da Revolução, Francisco de Campos. Já no ano seguinte o ministro empreendeu uma reforma, reorganizando o ensino secundário e regulamentando a universidade, que deveria ser constituída por três instituições de ensino superior – Direito, Medicina e Engenharia, ou, no lugar de uma delas, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, segundo afirma Werebe (1994).

No currículo do ensino secundário, procurou manter um eclético equilíbrio entre os extremos das ciências e das letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica. As “línguas vivas estrangeiras” tiveram predominância sobre o único idioma antigo: o Latim. As línguas estrangeiras obrigatórias continuavam sendo o Francês e o Inglês, e como terceiro idioma, facultativo, o Alemão, conforme aponta Chagas (1979). Para o ensino desses idiomas foram também elaboradas instruções metodológicas de 1931, baseadas no “método direto”, cujo propagador e participante da comissão desse trabalho foi o professor Carneiro Leão.

No entanto, a preocupação com a formação de professores foi um dos motivos pelos quais não foi implantado o sistema em âmbito nacional, culminando na implantação do Estatuto Básico das Universidades Brasileiras. Um dos objetivos do Estatuto estabelecia que a Faculdade de Filosofia deveria se encarregar da preparação dos docentes do ensino secundário. Essa instituição teria um papel central e integrador, destinado ao ensino da

totalidade do conhecimento. Foram criadas, naquela época, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Os setores que ficaram responsáveis pela formação de professores de línguas foram divididos em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Esse modelo, bem como o do currículo, deveria ser o mesmo para todo o país.

Em 1942, foi instituída a Reforma de Gustavo de Capanema, cujas modificações atingiam o ensino secundário. Tanto em 1931 quanto em 1942, o ensino secundário era estruturado em sete anos. Na reforma de 1931, o currículo era dividido em curso fundamental de cinco anos seguido de um curso complementar ou pré-universitário de dois anos de duração. Na reforma de 1942, o ensino secundário dividia-se em curso ginásial de quatro anos seguido de um curso colegial de três. O curso colegial, por sua vez, era dividido em colegial clássico e colegial científico.

A Reforma Capanema destinou ao ensino das línguas estrangeiras trinta e cinco horas semanais divididas em seis anos, constituindo um aumento em relação à reforma anterior. Conforme destaca Chagas (1979), mais importante que a estrutura do currículo foi a orientação didática ao estudo dos idiomas, principalmente do Francês e do Inglês, com as Instruções de 1943. Esse documento estabelecia orientações gerais que pudessem gerenciar o ensino das línguas vivas, incluindo: os objetivos instrumentais, educativos e culturais; o método direto como orientação didática; e outras disposições que representaram, no plano ideológico, grande avanço para o ensino das línguas estrangeiras.

No currículo do ginásio, além do Português, o Latim, o Francês e o Inglês eram disciplinas obrigatórias e determinadas pelo Estado. No colegial, além da língua materna, o Francês e o Inglês, tanto no clássico como no científico, eram línguas comuns e também obrigatórias. No entanto, havia ainda as seguintes distinções nas duas modalidades de ensino colegial: no clássico eram ensinados o Latim e o Grego (optativo); e no científico, pela primeira vez, incluiu-se no currículo o ensino da língua espanhola, com duas horas semanais. Chagas transcreve a Exposição de Motivos que acompanhou o projeto originário da reforma de 1942, realizada pelo ministro Capanema:

[q]uanto às línguas vivas estrangeiras, salienta: ‘O ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas’ delas, elevando-se tal número para três nos ‘países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução’, escolhendo o *francês* e o *inglês*, ‘dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem’; e o *espanhol* por ‘ser uma língua de

antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica', cuja adoção, por outro lado, 'é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente' (apud CHAGAS, 1979, p.116, grifo do autor).

Para a língua espanhola no Brasil, a Reforma Capanema representa, portanto, o marco inicial e legal dentro da estrutura curricular do ensino formal em nosso país, ainda que de maneira tímida e incipiente pelo número (quantidade) de horas dedicadas ao seu estudo (duas horas semanais).

Com relação aos conteúdos, Picanço (2003) afirma que, naquela época, os conteúdos privilegiados pelos professores de línguas vivas eram a literatura consagrada e noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se falasse a língua estrangeira. O Espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que teve importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais.

Na opinião de Chagas (1979), a Reforma Capanema instituiu ou recomendou o que de mais avançado havia na época. Durante os vinte anos de sua vigência, sofreu alguns ajustes sucessivos de profundidade crescente. No entanto, o que dela veio de fato a ser executado esteve longe de corresponder ao que foi planejado de forma tão ambiciosa para aquela época.

Em 1961, promulgou-se a Lei 4024, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que representava a primeira lei a estabelecer orientações e diretrizes para todos os níveis de ensino: da pré-escola ao ensino universitário. Conforme a LDB, os currículos seriam constituídos por três partes: uma nacional, de disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma regional, de cunho também obrigatório, fixada pelos Conselhos de Educação dos Estados; e uma parte escolhida pela própria instituição escolar, a partir de uma lista elaborada pelos Conselhos de Educação.

Segundo Picanço (2003), além de outras atribuições, a LDB 4024/61 sugeria a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser minimamente ensinada. Para tal, a Lei transformou a língua estrangeira em uma Disciplina Complementar do Núcleo Comum/Parte Diversificada. Assim, a língua estrangeira poderia figurar ou não no currículo das escolas caso fosse opção dos Conselhos Estaduais de Educação.

Para muitos, a inclusão das línguas estrangeiras como disciplinas complementares ou optativas, nesse novo sistema, representava um retrocesso. Chagas discorda dessa idéia, afirmando que houve, nesse caso, maior autenticidade e também enriquecimento.

[a]utenticidade, por mais se exigir o seu ensino onde ele não pudesse revestir um mínimo de eficiência, sem por esta razão deixar de organizar-se o ginásio ou mesmo o colégio de que as comunidades necessitavam. Igualmente autenticidade, segundo a experiência veio demonstrar, ante a possibilidade que teve cada aluno de concentrar-se num só idioma e aprendê-lo bem. E enriquecimento, por já não haver línguas fixas e, em conseqüência, outras poderem estudar-se além das que apresentavam maior atração imediata ou traziam um peso mais denso de tradição. (CHAGAS, 1979, p.123).

No entanto, pensamos que, se antes a divulgação do Espanhol era dificultada pela escassez de horas destinadas ao seu ensino, com a nova legislação se sentenciava o seu “idiomicídio” dentro do contexto das instituições escolares oficiais. Além disso, a expansão da língua inglesa no cenário mundial, aliada a uma tradição desse idioma no sistema educacional desde a época da criação do Colégio Pedro II, também se torna um dos motivos pelos quais se prefere o Inglês a outros idiomas como o Espanhol ou até mesmo o Francês. Dessa maneira, como afirma Rajagopalan (1999 apud CAMARGOS, 2003), o caráter multilingüe do sistema educativo brasileiro desaparece para dar lugar ao privilégio hegemônico do Inglês.

Com raras exceções, o Espanhol é eliminado da escola pública e, de forma tímida, é ensinado em escolas e centros de línguas particulares ou nos escassos centros de línguas mantidos pelos governos estaduais, em horário contrário ao ensino regular.

Apesar da aprovação da nova LDB em 1971 – lei 5692/71 –, o quadro descrito anteriormente permanece até os primeiros anos da década de 1990 quando, então, é criado o Mercosul, que abre uma nova era no ensino do Espanhol, o qual ganha *status* por meio de outros acontecimentos que o ressuscitariam e o fortaleceriam no Brasil.

2.2.1. Uma nova perspectiva com relação ao Espanhol e a sua divulgação e aprendizagem no contexto brasileiro atual

No final da década de 1980 e início da década de 1990, foram muitos os acontecimentos históricos que resultaram em mudanças sociais, políticas e econômicas no

mundo, cujos resultados influenciaram um conjunto de ações que estariam ligadas ao fortalecimento das línguas estrangeiras e, principalmente, do Espanhol no Brasil.

Seguindo a tendência mundial de fortalecimento das economias dos países com a criação de blocos econômicos, o Brasil, juntamente com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai, assinou, em março de 1991, o Tratado de Assunção, criando o Mercado Comum do Sul (Mercosul), que visa à livre circulação de mercadorias, bens e serviços entre os países firmantes desse Tratado. Segundo a página oficial do Mercosul, o acordo faz parte de um processo de integração principalmente econômica (união aduaneira), cujo objetivo é evoluir à condição de Mercado Comum.

A possibilidade de incremento dos negócios com os países do recém-criado bloco demandou uma necessidade de aprendizagem da língua de nossos vizinhos, e o Espanhol, a partir de então, renasce e ganha espaço após um período longo de ausência no cenário educacional brasileiro.

Outro fator ligado à economia de nosso país, também relacionado às mudanças do início da década de 1990, consiste na abertura do mercado brasileiro aos produtos, bens e serviços de outros países e da política de neoliberalismo de “Estado Mínimo”. Nessa mesma época, grandes empresas estatais foram privatizadas e boa parcela delas foi comprada por empresas estrangeiras ou multinacionais. Entre essas empresas, as que mais investiram e investem em nosso país atualmente são as estadunidenses e, em seguida, as espanholas, o que motiva também o ensino do idioma.

A Língua Portuguesa era a principal língua utilizada nas negociações das empresas e, com o novo quadro econômico, o domínio das línguas estrangeiras representa uma necessidade para a consolidação e ampliação dos negócios. Por isso, além de conhecimentos da área em que se oferta a vaga de emprego, o domínio de um idioma estrangeiro, de preferência o conhecimento do Inglês e do Espanhol, vem a tornar-se uma das exigências dos setores de Recursos Humanos dessas empresas, chegando a apresentar algumas delas planos de formação e capacitação nessas línguas.

A divulgação pelos meios de comunicação televisiva e impressa do aumento de negociações no Mercosul e a inserção de várias empresas espanholas no Brasil representam uma possibilidade de abertura de vagas no escasso mercado de trabalho e ascensão profissional. A partir de então, há um “boom” em busca do Espanhol como língua estrangeira. Franquias de escolas de línguas são abertas, quantidade expressiva de materiais didáticos

surge no mercado editorial e campanhas promocionais de instituições – como “Aprenda Inglês e ganhe o Espanhol” – aparecem em nosso país.

No plano educacional formal, a promulgação da nova LDB, lei 9394/96, também teve papel relevante na divulgação e no aumento do prestígio das línguas estrangeiras, principalmente a língua espanhola. Em seu artigo 26, parágrafo 5º, a Lei estabelece que deverá ser oferecida, em caráter obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar. Essa proposta abre caminho para a construção de um novo cenário no ensino de línguas estrangeiras no sistema formal de educação. Ao apresentar oportunidade de discussão sobre a escolha de qual língua ensinar na comunidade, línguas de pouca “tradição” e divulgação no sistema formal, como o Italiano e o Alemão, ganham força, principalmente nas comunidades de origem italiana e alemã do sul do País, devido aos laços histórico-culturais com os quais se identificam. Com relação ao Espanhol, sendo este o idioma oficial de todos os países com os quais o Brasil faz fronteira – com exceção da Guiana, da Guiana Francesa e do Suriname –, torna-se de grande interesse o seu ensino nessas regiões fronteiriças, visando à integração e ao fortalecimento das relações culturais e comerciais entre elas.

No caso do ensino médio, a mesma lei de diretrizes, em seu artigo 36, estabelece que deverá ser incluída no currículo desse nível, como obrigatória, uma língua estrangeira moderna como obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. Dessa maneira, como ocorre no ensino fundamental, a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira se torna obrigatória, havendo ainda a possibilidade de serem ensinadas até duas nesse nível de ensino.

Conforme Moreno Fernández (2005), dados os meios existentes, as línguas obrigatórias mais estudadas são, nesta ordem, o Inglês e o Francês. Mas a situação está mudando em relação ao Francês, que está sendo substituído pelo Espanhol. A porta aberta pela LDB 9394/96 a uma segunda língua estrangeira está permitindo que muitas escolas incluam o Espanhol como língua a ser estudada, e, se ainda não há uma generalização com relação a esse fato no ensino médio, é simplesmente devido à falta de meios e de professores. Acrescenta ainda o autor que uma das provas da crescente vitalidade do Espanhol nos ensinos secundário e universitário é revelada pelo número de candidatos que optam por esse idioma nos exames vestibulares, ficando até à frente do Inglês em algumas universidades.

Com o aumento do interesse pela língua espanhola, há também uma demanda de meios materiais e humanos para que eles sejam supridos. A relevância de tal necessidade

foi levada em conta por diversas instituições de ensino superior, o que as motivou a estruturar cursos de licenciatura e bacharelado em língua e literatura espanholas.

Conforme dados fornecidos pela *Consejería de Educación*³ da Embaixada da Espanha no Brasil, os números abaixo representam, de forma aproximada, um panorama da oferta de cursos de licenciatura em Espanhol em diversas instituições de ensino superior no País.

TABELA 3 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM LICENCIATURA EM ESPANHOL EM 2002

ESTADOS	ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
ACRE		1			1
ALAGOAS				2	2
AMAZONAS		1		2	3
BAHIA	2	2		1	5
CEARÁ		2			2
DISTRITO FEDERAL		1		3	4
ESPIRITO SANTO				3	3
GOIÁS		1		1	2
MARANHÃO		1			1
MATO GROSSO	1	1		2	4
MATO GROSSO DO SUL	1	3		3	7
MINAS GERAIS	1	1		1	3
PARÁ				1	1
PARANÁ	5	1	3	12	21
PERNAMBUCO	1	1		1	3
PIAUI	1			4	5
RIO DE JANEIRO	1	2		10	13
RIO GRANDE DO NORTE	1	1			2
RIO GRANDE DO SUL		3		17	20
RONDÔNIA		1		1	2
RORAIMA		1			1
SANTA CATARINA		1	5	2	8
SÃO PAULO	1	1	2	22	26
SERGIPE		1			1
TOTAL	15	27	10	88	140

Esses dados se referem ao ano de 2002, portanto, acreditamos que o número de instituições tenha aumentado, sobretudo em consequência do próprio prestígio e importância que vem ganhando essa língua no contexto atual, bem como das políticas públicas e linguísticas que vêm sendo desenvolvidas pelo poder público, que apresentaremos a seguir.

³ Os dados apresentados na tabela tiveram como base documentos oficiais e informações fornecidas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Ensino, conforme esclareceu a *Consejería de Educación*.

2.2.2. As Políticas Lingüísticas para o ensino de Espanhol

Primeiramente, há de se dizer que o próprio termo “política lingüística” não é aceito de forma unânime entre os vários especialistas dessa área, dado que o termo *language policy* (política lingüística) é preferido por um grupo, e o termo *language planning* (planejamento lingüístico) por outro.

Nos Estados Unidos, utiliza-se a expressão *language planning* envolvendo o sentido dos dois termos. Por outro lado, nos ex-países socialistas se distinguem os termos “política lingüística” e “planejamento lingüístico”. As duas posturas possuem uma explicação no posicionamento político de ambas as partes. Nos Estados Unidos, procura-se evitar o que lembra um posicionamento ideológico, por ser uma questão técnica a ser resolvida metodologicamente. Por isso se prefere o termo “planejamento”. Na outra corrente, reconhece-se abertamente que tudo na vida em sociedade está ligado à política, à ideologia. Assim, Nikol'skij (apud COUTO, 1990) destaca que a política lingüística é o conjunto de medidas que se tomam a fim de direcionar o processo lingüístico e que são implementadas pela sociedade (pelo Estado), ou seja, ela é uma forma consciente de intervenção da sociedade no desenvolvimento lingüístico. Planejamento lingüístico, por sua vez, é uma parte da política lingüística e tem por finalidade o estabelecimento de normas e de novos sistemas lingüísticos (sobretudo de línguas literárias).

Ninyoles (apud HAMEL, 1988, p. 42), define, em um sentido estrito, a política da linguagem como “curso de ação deliberadamente adotada entre várias alternativas públicas relativas à língua”. Segundo Hamel (1988), a política da linguagem abarca tradicionalmente três áreas:

- 1) a política da linguagem “externa”, que define o papel de cada língua (em um contexto multilíngüe), seu uso e suas funções no âmbito público;
- 2) a política da linguagem “interna”, que estabelece normas gramaticais, codifica, elabora dicionários e alfabetos;
- 3) e o “campo do ensino ou pedagogia da linguagem”, no qual, de acordo com as decisões tomadas nas áreas anteriores, se estabelecem os planos de estudo (programas bilíngües, etc.) e os métodos de ensino.

Hamel (1988) afirma que essas três áreas estão intimamente ligadas e se referem às atividades incentivadas e organizadas por instâncias governamentais. O planejamento lingüístico é um instrumento da política da linguagem, uma atividade prática com um *status* teórico diferente que se desenvolve em cada uma delas. No entanto, existe uma aceitação muito maior desse termo (planejamento lingüístico) que abrange, além das esferas de intervenção deliberada pelo Estado, o campo das mudanças (sócio)lingüísticas em si, como, por exemplo, o surgimento de conflitos, os processos de deslocamento, resistência e ressurgimento de línguas minoritárias; o termo inclui, por último, o estudo científico tanto desses processos como da intervenção social e do Estado nesses processos, relacionados com a investigação.

Tenorio Mejía (1998) apresenta a política lingüística como um processo histórico-social deliberado e sistemático de mudanças lingüísticas “externas”, “internas” e “pedagógicas”. O processo apresenta duas esferas de ação: político-ideológica (*language policy*) e técnico-prática (*language planning*), sendo a segunda um instrumento da primeira. Além disso, pode incluir uma significação estrita ou uma significação ampla e pode conter motivações e racionalizações sociopolíticas, macrossociolingüísticas, econômicas e/ou relações casuais. Seus objetivos podem ser de caráter lingüístico, semilingüístico, extralingüístico, e suas prioridades podem apontar para aspectos nacionalistas ou nacionistas. Esse processo é implementado pela sociedade, por meio do Estado, de grupos privados e/ou de autores individuais.

Na definição de Louis-Jean Calvet (apud OLIVEIRA, 2006), a política lingüística é:

o conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão – preocupações estas de uma *planificação do status* das línguas. A política lingüística preocupa-se ainda em como as línguas serão tratadas: como serão escritas ou como seu léxico / vocabulário será ampliado, que metodologias serão usadas para seu ensino, que capacidades os usuários devem ter para ocupar funções determinadas – questões estas próprias de uma *planificação do corpus das línguas*, para usar a clássica dicotomia de Haugen (Planificação de Status vs. Planificação de Corpus). [grifos do autor]

O que temos observado na bibliografia consultada e nos autores citados acima é que diversos conceitos de “política lingüística” não podem ser isolados do contexto em que foram definidos. Alguns conceitos foram estruturados dentro de um cenário que exigia tais características a eles atribuídas. Observamos que, por mais problemas terminológicos que

existam com relação aos termos política lingüística e planejamento lingüístico, não há um conceito pleno que poderia ser utilizado de forma geral, para abranger conjuntura, peculiaridades e realidades de um país em um determinado momento histórico, social e político. Essa complexidade na definição é apontada por Bohn (2000), quem afirma que

a questão é vasta e inclui conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor, educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades lingüísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar, etc. (BOHN, 2000, p. 119).

Além desses conceitos e das questões que envolvem uma política lingüística aqui apresentadas, convém ainda citar a posição de Couto (1990), que define a política lingüística como parte integrante da política mais abrangente praticada por determinado país e em sintonia com ela. Dessa forma, podemos entender e esclarecer o “porquê” de determinadas políticas terem sido adotadas em nosso país em detrimento de outras. Um fato que corrobora essa declaração pode ser verificado em Chagas (1979), quando afirma que, ao incluir as línguas estrangeiras no currículo secundário na Reforma de Couto Ferraz (1855), tentava-se realizar modificações substanciais tendentes a conformá-lo às exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano.

Cabe ainda ressaltar que as políticas lingüísticas em relação às línguas estrangeiras em nosso país estão, em geral, explicitadas e vinculadas às legislações educacionais, como reformas, decretos e demais planos e ações ligados a esses documentos, ou seja, encaixam-se na tipologia de Hamel (1988), dentro da pedagogia da linguagem. Portanto, é a partir desses documentos que podemos analisar a posição do Estado em relação a elas.

Na seção anterior, ao apresentarmos as reformas educacionais do ensino secundário, verificamos que, desde a primeira, em 1855, até a de 1929, o Francês, o Inglês e o Alemão apareceram em quase todas essas legislações; o Italiano apareceu em algumas, e o Espanhol em nenhuma. Desde o estabelecimento dessas línguas no ensino secundário, passaram-se aproximadamente 87 anos para que a Língua Espanhola fosse incluída – em 1942 – na Reforma Capanema.

Outro aspecto apresentado como desvalorização específica do ensino da Língua Espanhola pelo Estado se confirma na LDB de 1961 e na LDB de 1971, pois tinham um posicionamento idêntico com relação às línguas estrangeiras: a inclusão era opcional às instituições, e, como o ensino do Espanhol tinha pouca tradição, comparado a outros idiomas, a língua permanecia na marginalidade.

Além disso, as relações políticas e econômicas de nosso país com os Estados Unidos vieram a fortalecer a Língua Inglesa como língua estrangeira, ensinada em nossas escolas em detrimento de outras. De acordo com Esteves (1992), era o fim não somente do ensino do Latim e do Grego, mas também do Francês, do Alemão e do Espanhol.

Somente no final da década de 1970, como assevera Tenorio Mejía (1998), é que se inicia a produção elevada de projetos de lei advogando o retorno da obrigatoriedade da Língua Espanhola. Esses projetos de lei seguem o seu percurso até o ano de 1996, quando foi aprovada a LDB 9394/96.

Se as duas LDBs anteriores, a de 1961 e a de 1971, não favoreciam o idioma em sua expansão, com a aprovação da nova lei, LDB 9394/96, abre-se essa possibilidade, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. No entanto, é com a Lei nº 11.161, de agosto de 2005, sancionada pela Presidência da República, que o Espanhol toma uma perspectiva promissora para seu desenvolvimento e consolidação. Essa lei define que a Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, seja implantada, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio em um prazo de cinco anos a partir de sua promulgação.

A nova lei propõe que os sistemas públicos implantem os Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta do idioma. A rede privada também deverá fornecer o ensino do Espanhol. Assim, o antigo artigo 36, inciso 3º da LDB 9394/96, o qual proclama que serão incluídas uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição, é reformulado. A partir de então, o Estado especifica que a disciplina obrigatória será a Língua Espanhola.

Com a aprovação, portanto, da Lei nº. 11.161, o Espanhol tem pelo menos o respaldo político de que necessitava para sua expansão, embora se faça necessário concretizar e desenvolver ações, programas e projetos para se resolver questões antigas como a falta de professores e de materiais no mercado e, assim, atingir o objetivo proposto nessa política.

Uma das ações iniciadas em dezembro de 2005 constituiu a formação de uma comissão para avaliação e seleção de material didático de Língua Espanhola para professores do Ensino Médio. Os resultados dos trabalhos dessa comissão serão tomados como referência para a implementação desses materiais juntamente ao Programa Nacional do Livro Didático⁴.

Outra iniciativa do Estado, introduzida pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, constitui-se no Pró-Espanhol – Programa Nacional de Formação de Professores de Língua Espanhola. Esse programa tem por finalidade, entre outras, formar professores para lecionar a Língua Espanhola no Ensino Médio, capacitar professores em exercício para o ensino desse idioma na rede pública de Ensino Médio, bem como proporcionar formação continuada a esses profissionais.

O Pró-Espanhol será desenvolvido em três linhas de ação: 1) para formar os professores, o Programa prevê um entendimento com as instituições públicas de ensino superior que possibilite aumentar o número de vagas nos cursos já existentes e criar novos cursos ou habilitações nos cursos de Letras ofertados; 2) para a capacitação de professores de Língua Espanhola em exercício, serão oferecidas duas opções: para os formados em Letras – bacharelado, a pretensão é oferecer cursos na modalidade “a distância”, para capacitá-los ao magistério, e para os formados em Letras com outras habilitações serão oferecidos cursos de Língua Espanhola em parceria com as instituições de ensino superior; 3) e para a formação continuada de professores de Língua Espanhola em exercício na rede pública, o Ministério da Educação (MEC) apoiará propostas de formação contínua encaminhadas pelas Secretarias de Educação dos Estados.

A partir dos dados acima expostos, estamos diante de um posicionamento explícito do Estado sobre as políticas lingüísticas com relação ao ensino do Espanhol, sendo que o êxito para sua concretização depende, certamente, de recursos humanos e financeiros e de outros fatores.

⁴ Em contato com a assessoria do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em outubro de 2006, fomos informados de que os professores das escolas públicas receberão um *kit* de materiais contendo um dicionário bilíngüe, uma gramática e um livro de Espanhol do professor que serão usados no ensino dessa língua. Além disso, o mesmo departamento encaminhou às escolas as orientações e diretrizes curriculares do Espanhol.

Algumas localidades do país já realizaram sua opção pelo Espanhol como língua estrangeira, no Ensino Médio, como é o caso de algumas cidades do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, antes mesmo da aprovação da Lei 11.161. No entanto, outros Estados certamente necessitarão que o Pró-Espanhol ou outras ações sejam implementados, tendo em vista a notória necessidade de professores desse idioma.

No Distrito Federal, o ensino da Língua Espanhola é ofertado na rede pública pelos Centros de Línguas em algumas áreas administrativas. Nesses centros, além do Espanhol, são ensinados o Inglês e o Francês, em horário contrário ao do ensino regular nas escolas. A matrícula nesses centros é facultativa, e a menção obtida pelos alunos é enviada às suas escolas para que seja transcrita na disciplina de Língua Estrangeira.

No ano de 2006, visando a cumprir a Lei nº. 11.161, foi instituído o ensino do Espanhol como estudo-piloto nas escolas em uma área administrativa da Capital Federal. Conforme a proposta de implantação da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, até o ano de 2010, o idioma será ensinado em mais de 13 regiões administrativas, onde não existem atualmente os Centros Interescolares de Línguas, conforme exige a Lei.

Almeida Filho (2001) afirma que uma política, entendida como ações desencadeadas segundo um plano e ideário, pode ser explícita e implicitamente concebida. Quando implícita, só pode ser reconhecível pela natureza dos fatos que gera, e a sua desvantagem reside na ausência de ações esperadas, na presença errática ou esporádica de idéias concretizadas. *Se explícita, uma política tem agenda, plano de desembolso e metas cobráveis pelo corpo profissional e pela sociedade* [grifo nosso].

O que cabe, nesse momento, aos professores de Língua Espanhola é essa fiscalização que sugere Almeida Filho (2001), um programa não só de implantação da língua, mas um programa que considere as especificidades do aluno e do contexto brasileiro, e também de um país (Brasil) que tem como vizinhos países falantes dessa língua, cada um com suas peculiaridades lingüísticas. À Lingüística Aplicada cabe fornecer os resultados e as descobertas das pesquisas da área de ensino-aprendizagem de LE, especificamente do Espanhol como LE, para que se possam evitar possíveis equívocos e apoiar a sociedade na execução de um ensino de qualidade desse idioma.

2.3 As origens do Espanhol transplantado para o Novo Continente

Para refletir sobre o Espanhol das Américas com suas peculiaridades lingüísticas e, principalmente, léxicas, resultado de um processo de movimento de línguas e povos, é necessário voltar nosso olhar e fazer um percurso introdutório sobre a região de origem dessa língua – a Península Ibérica – e alguns fatos que ajudar-nos-ão a entender o processo de formação da língua e seu posterior transplante ao Novo Continente.

Ortíz Alvarez (2000) assevera que, com a chegada e conquista da Península pelos romanos, por volta de 218 a.C., o latim entra naquela região fazendo desaparecer as línguas nativas, supostamente de natureza ibérica. Todos os povos da Península, com exceção dos vascos, adotam o latim como língua e, mais tarde, o cristianismo como religião. Em 409, com a invasão dos germânicos vândalos, suevos e alanos, seguidos posteriormente pelos visigodos, começa um dos períodos mais escuros da história peninsular. Com relação à cultura e à língua, a contribuição dos suevos e dos visigodos foi mínima, com um papel particularmente negativo, rompendo-se com eles definitivamente a unidade romana. Se o latim escrito se mantém como a única língua de cultura, o latim falado evolui rapidamente e diversifica-se. Em 711, os muçulmanos invadem a Península e, em pouco tempo, conquistam a região, incluindo a Lusitânia e a Gallaecia. Esses muçulmanos eram árabes e berberes do Maghreb, e mesmo aqueles que falavam o berbere tinham como língua de cultura o árabe e como religião o Islão.

A permanência dos muçulmanos, também denominados de mouros, na Península durou aproximadamente sete séculos, influenciando costumes, cultura e, conseqüentemente, a língua da região. Coutinho (1982) afirma que a língua adotada como oficial nas regiões conquistadas era o árabe, mas o povo subjogado continuou a falar o *romance*, ou seja, o latim vulgar modificado. A influência do árabe não foi tão grande, como era de esperar, apesar do seu longo uso a par do *romance*, deixando sua influência quase que exclusivamente no vocabulário.

Naquele momento, convivem em um mesmo território duas culturas e duas religiões bastante distintas. Os povos – cristãos – da Península se organizam ao norte enquanto os muçulmanos se mantêm mais ao sul. Os primeiros, então, começam a organizar-se militarmente e investem em uma guerra contra estes últimos, visando à recuperação das terras invadidas em um movimento chamado de Reconquista.

De acordo com Ortíz Álvarez (2000), a reconquista cristã parte do norte e vai gradativamente expulsando os mouros para o sul. É nesse movimento que nasce o reino independente de Portugal, no século XII. O território da Península é definitivamente reconquistado em 1492, quando os reis católicos se apoderam do reino de Granada. A invasão muçulmana e a Reconquista são acontecimentos determinantes na formação das três línguas peninsulares: o galego-português no oeste, o castelhano no centro e o catalão no leste. Essas línguas, todas nascidas no norte, foram levadas para o sul pela Reconquista, o que provocou importantes movimentos de populações. Os territórios retomados aos mouros estavam freqüentemente despovoados. Os soberanos cristãos repovoaram esses territórios e entre os novos habitantes não havia, em geral, uma forte proporção de povos vindos do norte. No começo do século, quando surgem os primeiros textos escritos, a reconquista militar e política está em vias de terminar, mas as suas conseqüências lingüísticas não tiveram tempo de manifestar-se: a língua literária que emerge, então, é o galego-português do norte. O latim, assim, começa uma nova faceta que revelava um novo conflito lingüístico: a língua latina dos cristãos resistentes à ocupação islâmica e o latim moçarábico.

A hegemonia da língua das regiões centrais e do norte da Espanha – principalmente de Castela-Mancha (*Castilla-La Mancha*) e de Castela-Leão (*Castilla-León*), o castelhano ou latim de Castela – responde fundamentalmente ao papel de seus falantes na reconquista da Península nas mãos dos mouros. A questão do predomínio confirma-se, então, não por algum valor intrínseco, mas por uma série de fatores pouco relacionados, a princípio, com questões lingüísticas, como a organização e o poder político e militar, o equilíbrio das relações entre a Igreja e o Estado, o predomínio das atividades literárias e um efetivo processo de aculturação de outros povos (CANFIELD apud BUGEL, 1999).

Amado Alonso (apud BUGEL, 1999), destaca que, na época da colonização da América, desenvolvia-se na Espanha o processo de estabelecimento de uma língua nacional, orientado a partir de Castela, cuja língua atuava como elemento nivelador importante, disseminando um instrumento de alcance muito geral. No entanto, as diferentes regiões peninsulares mantinham suas línguas regionais, às quais se superpunha a língua nacional comum – que por essa razão passa a se chamada de “espanhol” em vez de “castelhano” –, instrumento usado pelos habitantes regionais para se comunicar mutuamente.

É esse contexto histórico-lingüístico da Península – em que se destacam, à época do descobrimento, por um lado a coexistência de várias línguas, e, por outro, a busca de

nivelação da língua de Castela –, que influenciará o Espanhol transplantado e superposto no Novo Continente.

2.3.1 A discussão sobre a base peninsular do Espanhol das Américas

A questão da base peninsular do Espanhol das Américas surge a partir de alguns fenômenos lingüísticos, sobretudo fonéticos, percebidos e aceitos como geralmente comuns entre os falantes das variedades do Espanhol nesse continente, dos quais se destacam o *seseo* e o *yeísmo*. No entanto, muitas questões ainda estão por resolver, uma vez que alguns dados lingüísticos e históricos foram analisados de acordo com a metodologia válida de uma determinada época. Acrescentamos a isso o fato de que várias informações também foram desveladas pela ciência com o decorrer dos anos, muitas delas posteriores às teorias que aqui serão apresentadas, o que amplia nosso ponto de vista e coloca os paradigmas anteriores sob reflexão.

Fontanella de Weinberg (1992) afirma que o estudo do Espanhol americano começa nos anos finais do século XIX, época em que as teorias de substrato de Ascoli, utilizadas na explicação da expansão do latim, alcançaram ampla dimensão na Europa. Considerando que o Espanhol da América é um caso típico de uma língua transplantada e superposta a outras faladas previamente por uma população submetida, reúne todos os requisitos para que se tente transferir aquelas abordagens a esta nova situação.

Quilis (1992) também destaca a questão do substrato e do superestrato, afirmando que o processo cultural e lingüístico de hispanização da América começa em 1492 e não termina depois de cinco séculos. O caminho de penetração da língua espanhola na América é sumamente interessante, pois ultrapassa os limites das vicissitudes históricas e geográficas de uma língua – a espanhola – para tornar-se um problema de lingüística geral da maior importância: trata-se de nada menos que o transplante a novos territórios de uma língua com todos os problemas de substratos e superestratos lingüísticos.

Mas qual foi, então, a variedade do Espanhol peninsular que influenciou e constituiu as variedades dessa língua no Continente Americano? A resposta a essa pergunta é muito controversa e se estende há mais de um século dentro da lingüística hispânica, na qual aspectos como demografia, cronologia e estratos sociais, entre outros, influenciam as teorias propostas e a discussão em relação ao tema.

Conforme Lipsky (2004), muitos denominadores comuns do Espanhol da América, como o *yeísmo* (neutralização da oposição /y/ - /λ / em favor do primeiro), o *seseo* (neutralização de /θ/ e /s/ em favor do último) e o uso de *ustedes* em vez de *vosotros*, coincidem com os principais dialetos de Andaluzia. Esses traços comuns, unidos à hegemonia comercial sevillhana durante a empresa colonial, deram lugar às *teorias andaluzistas* do Espanhol da América, segundo as quais a variedade andaluza constituiu o modelo lingüístico mais importante durante o período de formação da língua espanhola no Novo Continente.

Para Fontanella de Weinberg (1992), a polêmica da teoria andaluzista foi iniciada por Max L. Wagner em 1920, quem afirmava que os dialetos do sul da Espanha, em que estão não só o andaluz, mas também o extremeño, seriam a base do Espanhol americano. Essa influência estaria limitada às zonas costeiras da América, também denominadas de terras baixas. Áreas como Antilhas, costas atlânticas do México, Venezuela e Colômbia estariam incluídas nessas zonas.

De acordo com Lipsky (2004), os defensores da teoria andaluzista sustentam que os andaluzes predominaram numérica e sociolingüísticamente durante o período de formação do Espanhol da América e que são estas, portanto, as bases da teoria. Afirmam também que os imigrantes costumavam passar um ano em Sevilha ou Cádiz convivendo com marinheiros e estivadores, e que o fato de passarem um ou dois meses no mar propiciava-lhes uma oportunidade de adquirir os termos náuticos para as atividades mais comuns a bordo. Eis a explicação para o uso na vida diária, na América, de unidades léxicas que na Espanha somente se associam a contextos náuticos, como: *botar, amarrar, abarrotes, atracar, balde, chicote, desguazar, timón*, etc.

Contrária à posição da teoria andaluzista está a teoria poligenética, da qual seus defensores mais célebres são Pedro Henríquez Ureña e Amado Alonso. Moreno de Alba (1993) afirma que Henríquez Ureña, em *Observaciones sobre el español de América*, faz referência a vários fatores que podem explicar a distribuição do Espanhol americano (clima, população, línguas indígenas, cultura, isolamento, etc.). Em *El supuesto andalucismo de América*, seu próximo trabalho como resposta a Wagner, o filólogo dominicano apresenta, entre outros argumentos, algumas explicações em relação à fonologia. O autor explica que se havia quatro sibilantes no século XV, o Espanhol da América as reduziu para somente um -s, diferentemente da Andaluzia, que manteve o -s ou um fonema interdental. Em relação ao *yeísmo*, Henríquez Ureña declara que não é um fenômeno exclusivo dos andaluzes (pois estende-se por Castela) e, porém, na América (e por uma parte das variedades do Espanhol

americano) ainda há zonas (Colômbia, Equador, área andina, parte do Chile e da Argentina) que conservam o *ll*.

Outro defensor da teoria poligenética é Amado Alonso (1967), que, segundo Moreno de Alba (1993), baseando-se essencialmente no *seseo* e no *yeísmo*, reconhece a semelhança entre ambos dialetos em discussão, mas esclarece que o *yeísmo* está documentado primeiramente na América e posteriormente na Espanha, e que o *seseo*, embora apareça primeiramente na Península, na América é um produto autóctone e lingüisticamente heterogêneo com relação ao andaluz. Acrescenta ainda que o Espanhol da América é muito variado nas distintas zonas e regiões.

No que diz respeito à predominância numérica daquela região, Alonso (1967) não reconhece o predomínio andaluz na população da colônia, pois, do seu ponto de vista, “a conquista e a colonização da América foram realizadas com os povos de todas as regiões espanholas” e “a verdadeira base do Espanhol da América foi a nivelação realizada por todos os expedicionários em suas ondas sucessivas durante todo o século XVI”.

Lipsky (2004) também apresenta alguns pontos contrários ao *andalucismo*, afirmando que os andaluzes e os castelhanos constituíram a maioria da primeira imigração e continuaram dominando os assentamentos espanhóis durante a maior parte do período colonial. Sendo o andaluz fundamentalmente um dialeto do castelhano, a natureza “andaluza-castelhana” do Espanhol da América é uma consequência inevitável. Não obstante, os andaluzes não constituíram uma força demográfica dominante, exceto nas zonas costeiras. O autor acrescenta, como exemplo, a naturalidade dos primeiros conquistadores e seus oficiais, que eram na maioria castelhanos e extremeños: Cortés, Valdivia, Pizarro, Pedro de Mendoza, Hernán de Soto, Coronado, Ponce de León e muitos outros. Os êxitos desses aventureiros despertaram seguidores procedentes de suas regiões, de forma que uma grande proporção da força impulsora da conquista e posterior colonização pôde estar composta por pessoas de origem não andaluza.

Por sua vez, Fontanella de Weinberg (1992) acrescenta a essa discussão que os dados numéricos em relação aos andaluzes foram superados por novos dados, e que o valor do predomínio numérico de um grupo com um ou outro traço lingüístico é sumamente relativo, pois, como foi exposto pelos estudos mais recentes sobre o avanço social do câmbio

lingüístico, o que incide no progresso de um traço não é o predomínio numérico dos falantes que o praticam, mas sim seu peso como grupo social⁵.

Lipsky (2004) conclui que não se pode reduzir a formação do Espanhol da América a fórmulas simples ou a breves períodos de tempo, e não se pode basear a investigação exclusivamente em padrões e correlações que apareçam no mundo atual. O Espanhol da América não evoluiu isolado das correntes do Espanhol peninsular. Tanto as terras altas como as terras baixas seguiram absorvendo as inovações lingüísticas que aconteciam na Espanha, especialmente quando a emigração procedente de uma zona provocou mudanças demográficas significativas.

Vários tópicos ainda estão relacionados à base peninsular do Espanhol da América como tendo características de um espanhol arcaico, ou de ter sido influenciado por classes sociais de menor prestígio. Os fatores que influenciam a formação do Espanhol da América são muitos e a cada dia são influenciados pelas novas descobertas da ciência. Acerca disso, cabe ressaltar aqui a posição de Lope Blanch (apud ORTIZ ALVAREZ, 2000) que enfatiza a intervenção de múltiplos fatores na constituição de uma língua, e particularmente o caso do transplante de uma língua para territórios já povoados. Entre esses fatores temos: as diferentes línguas indígenas sobre as quais se assentou o castelhano; a origem regional dos conquistadores e colonizadores – e seu nível sociocultural; a densidade da população nativa, sua organização sociopolítica e seu grau de desenvolvimento cultural; as diferentes fases de conquista e colonização; a intensidade dos contatos com a metrópole ou o isolamento a respeito dela; as atitudes conservadoras ou inovadoras dos grupos colonizadores; as características dos fluxos migratórios e sua procedência; o processo de aquisição do castelhano pelos indígenas e seu bilingüismo; a capacidade de penetração das línguas indígenas na língua espanhola; as possibilidades de evolução interna do sistema castelhano em cada uma das regiões americanas; a atitude – social e oficial – dos falantes de Espanhol perante as línguas indígenas; os diferentes níveis culturais alcançados durante a época colonial pelos assentamentos hispânicos.

Alonso (1967), de um ponto de vista diferente de Lipsky (2004), afirma que independente das diferentes datas de descobrimento, conquista e colonização para cada região hispano-americana, que vão de 1492 até o fim do século XVII, o Espanhol da América teve

⁵ Referência da autora aos estudos de U. Weinreich, W. Labov e M. Herzog, “*Empirical Foundations for a Theory of Language Change*”, e de W. P. Lehman e Y. Malkiel (eds.), “*Directions for Historical Linguistics*”, Austin (1968).

um desenvolvimento independente ao Espanhol peninsular, devido à influência da variedade andaluz e do substrato indígena, este último um tópico abordado a seguir.

2.3.2. A contribuição das línguas indígenas

As discussões em torno das características do Espanhol americano incluem também as línguas indígenas que entraram em contato com a língua espanhola. A maioria dessas línguas autóctones foi suplantada pela língua européia, embora outras ainda consigam sobreviver e coexistir com esse idioma em alguns países, em uma relação de bilingüismo ou de línguas em contato. Cabe ressaltar aqui que, embora exista uma extensa discussão em relação às influências do substrato indígena na configuração de traços característicos do Espanhol na América, no que toca à fonética e à morfologia, é no léxico que encontramos os maiores pontos de convergência dos pesquisadores sobre essa contribuição, da qual fazem parte os americanismos léxicos, tema central de nossa dissertação. Assim, fazem-se necessários alguns apontamentos com relação a essas línguas indígenas, que estiveram e que estão presentes no nosso continente, para que possamos ter uma visão geral do contexto em que se estabeleceram os americanismos no léxico dos países hispano-americanos.

López Morales (1998), ao traçar um percurso histórico das línguas indígenas, ajuda-nos a compreender a sua diversidade na época do descobrimento. Esse pesquisador cubano afirma que, embora houvesse uma grande variedade de línguas indígenas, somente algumas podem ser consideradas majoritárias, como é o caso do nahuatl, que era utilizado na zona central mexicana e se estendia em direção ao sul, ao longo da costa pacífica, da América Central até a Costa Rica (embora com maior debilidade à medida que se afastava do núcleo); com relação ao norte, aos territórios situados atualmente na América do Norte (Novo México e Arizona), pode-se afirmar que a influência era reduzida, embora existissem algumas imigrações astecas.

Ainda segundo López Morales (1998), outra língua importante foi a maia, que era falada em Yucatán e em direção ao sul, até os territórios atuais de El Salvador e Honduras. O quéchua teve a sua maior influência nas terras continentais do sul, principalmente nas terras que hoje pertencem ao Peru, mas se estendeu também até o Equador, sul da Bolívia e norte argentino. O chibcha era usado na atual Colômbia e Panamá e se prolongava, ainda que de maneira mais sutil, até a Costa Rica. O aimara convivia com o quéchua em terras peruanas e

bolivianas e adentrava até o norte do Chile. O guarani estava no atual Paraguai e em suas zonas fronteiriças com a Bolívia e a Argentina. Por último, o mapuche, que era falado em todo o Chile. O mesmo autor acrescenta que é evidente que o acúmulo de razões político-administrativas sugeriam uma “atomização lingüística” do território americano em favor da imposição do Espanhol.

A existência de grande número de línguas indígenas e a sua relação com o Espanhol na América deu origem a teorias sobre a influência dessas línguas na configuração do Espanhol americano. Uma das primeiras teorias mais conhecidas é de autoria de Rodolfo Lenz, no final do século XIX, a qual afirmava que os caracteres do Espanhol chileno eram resultado primordialmente da influência do substrato das línguas indígenas. Moreno de Alba (1993) explica que a teoria de Lenz (1893) se resume ao fato de que a fala vulgar do Espanhol no Chile é, sobretudo, um Espanhol com sons “araucanos”. Embora essa teoria, baseada principalmente na fonética e na fonologia, tenha sido contestada por Alonso, o trabalho de Lenz abriu o caminho para a reflexão em torno à contribuição dos povos indígenas na caracterização da fonética do Espanhol na América. Vários outros trabalhos surgiram a partir da questão do substrato indígena na formação das características específicas das várias regiões da América, como os de Rosenblat (1964, 1967), Alonso (1967) e Malmberg (1947, 1948).

Henríquez Ureña (1921), defensor da teoria poligenética citada na seção anterior, também, em um primeiro momento, foi favorável à influência dessas línguas no Espanhol da América. Na obra, diferencia provisoriamente o Espanhol da América em cinco zonas lingüísticas: México, a região do Caribe, a região andina, Chile e a zona rio-platense, destacando os seguintes elementos diferenciadores: “a proximidade geográfica das regiões que as compõem, os laços políticos e culturais que as uniram durante a dominação espanhola e o contato com uma língua indígena principal: náhuatl, maia, quéchua, araucano e guarani”.

Atualmente, segundo Fontanella de Weinberg (1992), as línguas indígenas variam notoriamente nos diferentes países americanos. No Paraguai, o guarani é a língua majoritária, falada por mais de 90% da população. Na Bolívia, aproximadamente 60% dos habitantes são falantes do quéchua ou do aimara. E nas Antilhas ou no Uruguai, as línguas indígenas não existem mais. Conforme López Morales (1998), no México atualmente se falam não menos de 105 línguas indoamericanas pertencentes a diversas famílias (ayuma, popolaca, mixteca, zapoteca, chinateca, yutoazteca, maia, etc.), e seus falantes, os índios puros, alcançam a cifra aproximada de cinco milhões de pessoas pertencendo a aproximadamente 53 grupos étnicos. No Peru, 40% da população, aproximadamente doze

milhões de pessoas, falam alguma variedade do quéchuwa como língua materna, umas 200.000 falam aimara, e outras 100.000 falam alguma das múltiplas línguas existentes na parte oriental dos Andes e nas proximidades da selva amazônica. Em geral, 20% da população com mais de cinco anos são bilíngües, em quéchuwa e espanhol, embora questões geográficas influenciem nesses números.

Lipsky (2004) citando Morínigo (1964?), diz que quanto ao fato de que, fora as unidades léxicas e os topônimos indígenas, não existe consenso sobre a repercussão das línguas indígenas no Espanhol. O Espanhol da América é muito variado, e nele aparecem construções não testemunhadas na Espanha. Na pronúncia e na sintaxe, muitos dialetos americanos apresentam inovações sistemáticas que não são fáceis de explicar mediante a mudança lingüística, a herança dos colonos espanhóis ou o empréstimo de dialetos vizinhos. Especialmente nas zonas em que a população indígena prevaleceu demográfica e etnicamente, não é ilógico supor que alguns traços próprios dos dialetos regionais do Espanhol americano sejam atribuíveis ao contato prolongado com as línguas indígenas.

Por sua vez, Morínigo (apud MORENO DE ALBA, 1993) afirma que as línguas aborígenes da América somente puderam influenciar o Espanhol geral no nível léxico, pois se trata de parte superficial da estrutura lingüística. Nenhum fenômeno fonológico ou fonético, morfológico ou sintático do Espanhol peninsular pode ser atribuído às línguas ameríndias, senão em certa quantidade de palavras que vieram a enriquecê-lo.

Como pudemos verificar, o consenso maior dos especialistas com relação à influência das línguas autóctones nas variedades do Espanhol americano está no léxico. Essa influência se justifica pela própria história do descobrimento e colonização e do contato dos descobridores com a Nova Terra. A língua espanhola não era capaz de nomear tantos objetos e realidades antes vistos e lançou mão dessas línguas para realizar essa tarefa. Essas unidades lexicais pouco a pouco foram sendo integradas ao vocabulário das variedades do Espanhol americano e passaram também a serem usadas na Península. Palavras como *tomate*, *tiburón*, *hamaca* e *canoa* já têm ampla difusão, inclusive em outras línguas, e já fazem parte do patrimônio da língua espanhola. Também convém lembrar que os vocábulos indígenas nomeiam realidades da cultura hispano-americana a ponto de identificar os falantes como hispano-americanos.

2.3.3 O contato com as línguas africanas

Lipsky (2004) afirma que na Hispano-América a presença africana durou quase 400 anos e influenciou permanentemente a arte, a música, a comida, a religião, a medicina e outros hábitos culturais de muitas zonas. Foram identificadas dezenas de palavras de origem africana nas variantes regionais do Espanhol, do Caribe ao Cone-Sul. Atualmente, a população de origem africana domina demograficamente grande parte do Caribe e costa oeste da América do Sul; na época colonial, havia mais indivíduos nas regiões do interior. Hispano-América é também sede dos crioulos afro-ibéricos, como o *papiamento*, falado nas ilhas holandesas de Aruba, Bonaire e Curaçao, e o *palenquero*, que se fala na vila colombiana de Palenque de San Basílio. Grupos isolados de origem africana na República Dominicana, Cuba, Equador, Peru, Venezuela, Trinidad, Panamá e Colômbia empregam, ao falar, características que não aparecem em outras variedades do Espanhol americano e que apontam para variedades “africanizadas”. Um rico e variado corpus de literatura, música, folclore oral e narrações de viagens testemunha o uso de uma língua afro-hispânica na América Hispânica, do século XVI até princípios do século XX.

Conforme López Morales (1998), atualmente as zonas negras estão concentradas nas costas continentais (México, Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador e Peru) e, sobretudo, nas Antilhas. Embora também nestes e em outros locais da América Espanhola estiveram abertas às possibilidades da influência africana, costuma-se destacar preferentemente o Caribe como a zona mais influenciada de todas, devido, em primeiro lugar, à antiguidade de seus assentamentos de escravos, e, em segundo lugar, a sua continuada densidade demográfica negra. Segundo cálculos feitos por Humboldt em 1823, enquanto a população negra de toda Hispano-América equivalia a somente 4%, em Cuba e em Porto Rico havia 390.000 negros e 200.000 mulatos frente a aproximadamente 340.000 brancos, de maneira que a população negra quase duplicava o número de brancos. A presença lingüística negra no Caribe apresentou três situações diversas: os *palenques* e outros casos de suposta criação de línguas crioulas afro-hispanas; a sobrevivência de línguas africanas em rituais religiosos e em cantos populares e sua influência no Espanhol geral dessa zona (Caribe); e o vocabulário de origem africana que passou a fazer parte da fala comum da região.

Para Lipsky (2004), embora se tenha chegado à Hispano-América uma centena de línguas africanas, somente algumas delas conseguiram realizar contribuições duradouras à emergente língua afro-hispânica. Entre essas línguas se destacaram o *quicongo*, o

quimbundú/umbundú, o *yoruba*, o *calabar*, o *igbo*, o *efé/fon* e o *acano*, todas faladas por grupos importantes da África Ocidental.

Segundo o autor, a heterogeneidade lingüística da população africana da América Espanhola foi a causa pela qual poucas unidades lexicais dessas línguas entraram no léxico do Espanhol da América. Na maioria dos casos, as palavras africanas não sobreviveram nos dialetos locais do Espanhol, pois poucas, para não dizer nenhuma, definiam conceitos que já haviam sido representados em palavras espanholas. Exceções consideráveis se referem ao vocabulário relacionado a comida, música e dança, campos em que sobreviveram algumas das unidades lexicais africanas.

Lipsky (2004) ainda fez uma crítica aos estudos relacionados aos africanismos-léxicos no Espanhol da América que não apresentavam uma seriedade em relação ao tema. O autor afirma que uma prática habitual foi considerar palavras de regiões com forte herança afro-americana e que não se usam mais como pertencentes a substratos africanos, especialmente se apresentavam consoantes nasais, o que fez com que palavras espanholas tenham sido incorretamente classificadas como africanismos. Dado que os africanos mantiveram freqüentemente um estreito contato com os indígenas americanos, muitas palavras de origem indígena poderiam ter sido “vítimas” também da busca sem critérios de africanismos. Além disso, poucos estudiosos do Espanhol da América possuíam conhecimento sobre as línguas africanas, e alguns se limitavam a buscar equivalentes em dicionários bilíngües sem levar em conta que as línguas *bantúes*, em particular, possuem ricos sistemas morfológicos cujas raízes costumam rodear-se de afixos que não aparecem nas entradas de um dicionário. O resultado foi uma quantidade de etimologias fantásticas extraídas a partir de semelhanças fonéticas com valores semânticos exageradamente improváveis.

A presença africana também é relatada na Argentina, por Fontanella de Weinberg (1992). Essa pesquisadora destaca que, apesar de atualmente não apresentar habitantes de origem africana na região de Buenos Aires, o censo de 1777 confirmou que um terço dos habitantes dessa região eram negros. Há um alerta para o fato da existência de estudos de documentos literários sobre variedades lingüísticas de contato, usadas pela população negra rio-platense, na qual aparecem vários traços comuns a outras variedades de contato empregadas pela população negra em diversas partes da América e do mundo, tais como a falta de concordância entre o substantivo e o adjetivo: *sino patliotica*, ‘*himnos patrióticos*’; *lon buena diputado*, ‘*los buenos diputados*’; o uso da preposição *ne* (*nele*

funcione, ‘*en las funciones*’; o *s* do plural do artigo incorporado lexicalmente ao nome seguinte: *sijon*, ‘*hijos*’; *sino*, ‘*himno*’, além de outros.

Embora algumas características morfológicas e fonológicas das línguas africanas, de forma geral, tenham deixado poucos traços no Espanhol da América, conforme destacam Lopez Morales (1998), Lipsky (2004), Fontanella de Weinberg (1992) e outros autores, sua influência maior encontra-se no vocabulário dos países hispano-americanos em que povos africanos fizeram parte de sua colonização e nos quais certos vocábulos já fazem parte do léxico típico dessas regiões.

2.3.4. O contato com outras línguas e outras considerações

Os contatos com os povos e línguas apontados acima nos remete a um percurso histórico mais remoto, embora contatos mais recentes com outras línguas tenham despertado o interesse de vários estudiosos em relação a esse assunto. A América, no século XIX e início do século XX, representava, para muitos imigrantes europeus, grandes oportunidades e melhores condições de vida. Assim, grande parcela desses povos chega ao Novo Continente em busca dessas oportunidades.

Fontanella de Weinberg (1992) destaca a quantidade de imigrantes italianos, russos e alemães que chegaram à Argentina no início do século XX. No que diz respeito ao primeiro grupo, a autora realiza um estudo sobre a evolução do bilingüismo italiano-espanhol e as variedades lingüísticas intermediárias que denominou de “cocoliche”. Outros fenômenos lingüísticos de outras línguas com o Espanhol são apontados pela autora, como o contato do dinamarquês, estudado por Rigatuso (1983), e do alemão, estudado por Hipperdinger (1989).

Além do contato com as línguas imigratórias, Fontanella de Weinberg destaca o contato do Espanhol com as línguas nacionais como o Português e o Inglês. O contato com o Inglês se deve ao fato de que 20 milhões de hispanos vivem nos Estados Unidos e em Porto Rico, onde a população utiliza as duas línguas. Destaca também a região sudoeste dos Estados Unidos, cujo assentamento de espanhóis se remonta ao século XVI e cujo idioma foi a língua geral utilizada até finais do século XIX. A esses fatos acrescenta-se o fenômeno do bilingüismo com o Inglês e posterior contato com sucessivos contingentes de emigrantes procedentes do México, que tiveram acesso à região de forma contínua, levando como língua materna diferentes variedades do Espanhol mexicano.

Sobre Porto Rico, Granda (apud FONTANELLA DE WEINBERG, 1992) assevera que o processo que houve nesse país se refere a um processo de transculturação sofrido pela população porto-riquenha, cujos traços da interferência do Inglês podem ser observados na língua espanhola falada no país atualmente.

No que diz respeito ao contato com o Português, Granda (1978) assegura que é evidente a contribuição, principalmente no âmbito do léxico, no Espanhol da América. Refutando alguns pontos de trabalhos anteriores em relação ao assunto, Granda resume as vias de acesso da língua lusitana em dois tipos: diretas e indiretas. Para o autor, as vias indiretas de acesso do idioma foram: a imigração de andaluzes ocidentais e de canários para a América Espanhola; a imigração oriunda da faixa Oeste da Espanha, de fala castelhana-leonesa, que fazia limites com Portugal; e a adoção da linguagem náutica de origem lusitana. Por outro lado, foram vias de acesso diretas: a imigração de portugueses e galegos à América Espanhola; a importação de escravos que possuíam uma base crioula portuguesa e a penetração ou influência de núcleos humanos procedentes do Brasil em zonas fronteiriças hispano-falantes.

Fontanella de Weinberg (1992) também menciona a contribuição da Língua Portuguesa na faixa fronteiriça do Brasil com o norte do Uruguai. Nessa região, foram realizados vários estudos sobre a relação das duas línguas. Como resultado surge uma variedade intermediária entre as duas, denominada “fronteiriço”, que posteriormente foi classificada por Elizaincín (1987) como um *intermediate sistem*.

Em nossa experiência como residente temporário na região de fronteira seca do Brasil-Paraguai, mais especificamente na região de Ponta-Porã, do lado brasileiro, no Mato Grosso do Sul, observamos também a forte influência que o português tem na fala da comunidade fronteiriça paraguaia. No comércio e na comunidade paraguaia de *Pedro Juan Caballero*, importante cidade do *Departamento de Amambay*, constantemente vemos paraguaios trilingües, falando espanhol, guarani e português. Jara (1999), ao se referir à relação do português com a comunidade pedro-juanina, afirma que o fato de entender precocemente – desde sua infância – o idioma Português incorpora no pedro-juanino o hábito de ler em Português, de acompanhar os programas televisivos e de viajar com frequência pelo Brasil. Esse processo permanente de aprendizagem amplia as suas relações com o Brasil e com o idioma.

Em outra passagem, o mesmo autor afirma que aprender Português torna-se também uma necessidade para o pedro-juanino, dado que o país se sustenta com a ajuda da

venda de produtos importados, e o conhecimento desse idioma para esse fim se torna imperativo. De um conjunto de assimilações e adaptações lingüísticas, de acordo com Jara (1999) emerge o fenômeno do multiculturalismo, no qual o idioma Português exerce um importante papel na formação cultural do fronteiro. O mesmo autor ainda acrescenta que não por coincidência o pedro-juanino incorpora em seu vocabulário cotidiano expressões como: *carona, malaco, brasiguaio, cabrito, cabriteiro, laranja* (certa forma de corrupção), *namorada, portunhol, executivo de fronteira, baixinho, chirú, mãe-de-santo, legal, jóia, positivo, sacoleiro, irmãos metralha, Xuxa, Tiazinha, etc.*

Para finalizar esta seção, embora bastante sucinta sobre os povos e as línguas presentes na configuração do Espanhol das Américas, há de se mencionar que o Espanhol falado atualmente nesse continente e o falado na Espanha não é o mesmo falado desde a época do descobrimento nem no início do século XX. A língua espanhola transplantada para a América recebe contribuições de diversos povos e línguas e passa a ser patrimônio de milhões de pessoas. Nesse processo desenvolve, em alguns países, traços lingüísticos peculiares que o distingue, em alguns pontos, do Espanhol falado na Península. Embora haja muitos pontos divergentes e uma forte discussão em relação a essas especificidades nas diversas estruturas da língua, é no léxico hispano-americano – tema de que trataremos a seguir – que encontramos os maiores traços dessas contribuições.

2.4. Os americanismos léxicos

2.4.1. Breve histórico

A história dos americanismos começa com a chegada dos “descobridores” e “conquistadores” à América. Ao encontrar uma terra deslumbrante com fauna e flora exuberante, gentes e línguas nunca antes vistos, o europeu teve que registrar todos esses eventos nos diários de navegação e relatar essas novas descobertas aos seus financiadores e superiores. No início, utilizaram sua língua materna para descrever as realidades e os objetos que representavam novidades para eles. No entanto, o léxico de seu idioma não era suficiente para nomear tantos conceitos de uma realidade tão diferente da sua, de maneira que nos primeiros relatos escritos, depois de uma breve resistência, utilizaram-se vocábulos dos indígenas moradores das regiões em que se manteve o contato.

Na língua espanhola, o primeiro americanismo do qual se tem registro em documento escrito é *canoa*, presente na Carta de Colombo que anunciava a descoberta da

nova terra. López Morales (1998) afirma que a primeira vez que o Almirante fala sobre as embarcações indígenas é no dia 13 de outubro, um dia posterior ao descobrimento, e usa a palavra que tinha à mão, o arabismo *almadía*. Porém, como entre as *almadías* (balsas, barcas de passagem) e as embarcações indígenas havia diferenças patentes, Colombo se viu obrigado a descrever em seus escritos os traços peculiares dessa embarcação. Somente após um determinado tempo desistiu do arabismo e incluiu o vocábulo indígena em seus relatos. Conforme o mesmo autor, no *Diario Colombino*, além de *canoa* é possível identificar um conjunto de vocábulos antilhanos como *hamaca*, *ajes*, *cacique*, *cazabe*, *nitaine*, *tuob*, *canoa*, *nocay*, *ají* e *tiburón*. No início, tentou-se fazer a descrição das características do objeto na língua espanhola nos relatos, mas depois de algum tempo o Almirante já os utilizava sem realizar nenhum tipo de descrição. Com relação ao vocábulo *tiburón*, este é o primeiro vocábulo incluído diretamente nos relatos, sem a menor preocupação de se explicar seu significado. Convém ainda destacar que poucos vocábulos não conseguiram competir com os do castelhano, como foi o caso de *tuob* e *nocay*, denominações equivalentes a *oro* no Espanhol falado na península.

Portanto, o início dos americanismos na língua espanhola surge a partir da utilização dos indigenismos por parte dos “descobridores” e “conquistadores”, como necessidade de nomear, designar e descrever as realidades desconhecidas até então e de manter a comunicação com os povos indígenas.

Otero D’Costa (apud BUESA E ENGUITA, 1992) esclarece que

[a]nte tan variadas y peregrinas maravillas, el idioma de Castilla resultaba insuficiente: su léxico, con todo y con ser tan copioso, no podía interpretar, no podía abarcar todo aquel semillero de nuevas ideas que surgían cotidianamente ante la curiosidad del invasor; su patrio vocabulario no podía traducir las sensaciones objetivas, no podía denominar tantísimas cosas que a cada paso descubriánse [...] Entonces nació lo que hoy llamamos americanismo, préstamo irretornable que tomaba el idioma castellano a los lenguajes hablados por las naciones indígenas, prestamo que, al complementar y enriquecer su léxico, venía a resolver un problema lingüístico en los inmensos dominios del mundo español (OTERO D’COSTA, 1946, p.166).

Em relação a esses indigenismos utilizados para denominar essas realidades destacadas por D’Costa, Gutemberg (1984) afirma que primeiramente utilizados na língua falada, pouco a pouco foram sendo integrados à forma escrita e, posteriormente, integrados tanto fonética como morfológicamente ao sistema da língua espanhola na América. Em outra passagem, o mesmo autor assevera que a advertência de Colombo e de sua atitude lingüística

de utilizar esses vocábulos das línguas indígenas para referir-se às realidades do Novo Continente, tanto em seus escritos como em seus contatos com espanhóis e a Coroa espanhola, é uma das razões pelas quais os indigenismos foram facilmente aceitos e logo empregados pelos espanhóis da Península no sistema da língua espanhola. Não houve nenhuma oposição a seu uso pelos espanhóis, tanto por iniciativa oficial quanto privada. Ao contrário, rapidamente os espanhóis se acostumaram a ver os vocábulos indígenas americanos integrados ao sistema da língua espanhola, o que caracterizava um fenômeno lingüístico próprio do Espanhol da América. O exemplo de Colombo com relação à integração dos vocábulos indígenas americanos ao sistema da língua espanhola foi seguido pelos cronistas das Índias e pela Coroa espanhola, inclusive pelos reis católicos.

Cabe lembrar que os trabalhos dos cronistas coincidem com uma época em que a língua escrita era pouco difundida, sendo sua maioria constituída de relatos e documentos oficiais. É por esse motivo que Gutemberg (1984) propõe a classificação dos americanismos dessa época em: a) *obras não lexicográficas*, isto é, os americanismos constantes nesses relatos, documentos oficiais, literatura; e b) *obras lexicográficas*. A esta última propõe uma subclassificação em: 1) *americanismos por origem* e 2) *americanismos de uso exclusivo do Espanhol americano*. No primeiro caso, *por origem*, deve-se entender os americanismos tanto de procedência indígena quanto os que não são de procedência indígena, que passaram a ser de uso no Espanhol peninsular ou no Espanhol geral.

Os primeiros documentos, instrumentos e cartas dos reis aos funcionários espanhóis possuem *americanismos* do primeiro grupo, figurando neles vocábulos como *naboría, bohío, yuca, copey, batea, ajes, caçabi, conucos, hamacas, caconas, guanines, guatiques, caciques, axi, caribe, canibales, maiz, areytos*, registrados entre 1494 e 1520, formando parte do léxico oficial da Secretaria Real. Possuidores desses americanismos, são de destaque ainda os vários trabalhos dos cronistas das Índias, como Bartolomé de las Casas (1474-1566), o italiano Pedro Mártir de Anglería (1459-1526) e Gonzalo Fernández de Oviedo e Valdés (1478-1557), entre outros. Gutemberg (1984) afirma que este último talvez tenha sido o que mais usara os americanismos.

Em relação aos autores de obras literárias residentes na Península, os primeiros a incluir vocábulos americanos em seus livros foram, entre outros, Cristóbal de Castillejo (1490?-1550), Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1615), Alonso de Villegas Selvago (1534-1615), Lope de Rueda (1510?-1565), Lope de Vega (1562-1635), Fernando Herrera (1534-1597), Francisco de Medrano (1570?-1607), Luis de Góngora y Argote (1561-1627),

Francisco Gómez de Quevedo y Villegas (1580-1645). Em Cervantes, por exemplo, estão presentes os vocábulos indígenas *cacao*, *caimán*, *caribe*, *chocana*, *bejuco* e *huracán*.

Os americanismos de uso exclusivo do Espanhol americano podem ser divididos nos seguintes subitens:

a) *Vocábulos criados no Espanhol da América que não têm equivalente no Espanhol peninsular, nem no significante nem no significado*⁶. Nesse caso, trata-se de palavras de um só significante com um só significado diante dos conceitos novos pela novidade física ou cultural encontrada na América, no princípio do Espanhol americano. Exemplos desse subitem são:

a.1) *aperrear*: ‘cazar indios con perros para que los despedacen’ (Las Casas, *Hist.*, cit 7.3, lib. III, cap.66, pág. 53).

a.2) *armadillo*: ‘animal mamífero pequeño de monte’; para defenderse posee conchas muy fuertes y se esconde dentro de la tierra. (José de Acosta, *Hist.*, cit., lib.4, cap.38.)

a.3) *baquía*: ‘viejo’, ‘veterano’. (*sic* en Oviedo). Es término con que los españoles de América designaron, después de la conquista, a los soldados viejos que habían tomado parte en ésta. (*Voces empleadas por Oviedo*, cit.)

a.4) *cimarrón*: ‘fugitivo’, ‘bravo’. Lo aplicaron los españoles de América a los indios. (Cfr. *Voces americanas empleadas por Oviedo*, de la edición de la *Historia general y natural de Indias*, de Oviedo, publicada por la Academia Española de Historia, cit.). Figura este vocablo como americanismo, que se aplica a indios y animales salvajes.

a.5) *criollo*: voz inventada por los españoles de América para nombrar a los que nacen en América de padres españoles, o de otra nación que no sean indios (*sic* en Acosta) (José de Acosta, *Hist.*, cit., lib. 4, cap.25.)

b) *Vocábulos existentes no Espanhol europeu para designar coisas exclusivas da realidade americana comparáveis a outras conhecidas na Europa*. Nesse caso, um só significante se referia a duas diferentes classes de objetos reais, sem que possamos dizer exatamente se sua relação de referência se dava mediante um só conceito para as duas classes de objetos reais ou por meio de conceitos distintos no início do Espanhol americano.

Gutemberg (1984) afirma que é difícil saber até que ponto o conquistador espanhol da América pensava se tratar exatamente dos mesmos conceitos para objetos ou coisas culturais da Espanha, ou se, apesar de serem conscientes de não haver algo parecido, lhes deram o mesmo nome peninsular, talvez porque resultasse mais fácil essa atitude lingüística a inventar novas palavras que nomeassem tais objetos. O fato é que se produziu,

⁶ Os conceitos de significante e significado utilizados aqui seguem a terminologia de Ferdinand de Saussure.

conforme destaca o autor, outro tipo de elemento léxico exclusivo da América, conforme exemplificado a partir de fragmentos das obras seguintes:

al pelicano americano, lo llamaron ‘alcatraz’ (JERÓNIMO DE HUERTA, *Trad. de Plinio*, lib. 10, cap. 47)

a una *raíz medicinal americana*, la llamaron ‘carlo sancto’ (o cardosanto) (MONARDES, *op. cit.*, 1ª parte, fol. 65)

al *pavo americano*, lo llamaron ‘gallina’ (MANUEL ALVAR, ‘*Americanismos en la Historia*’ de Bernal Díaz del Castillo, pág. 12)

a la *torta de maíz*, la llamaron ‘tortilla’ (ALVAR, *op. cit.*, pág. 14)

Na categoria dos americanismos de uso exclusivo, como caso especial de múltiplas soluções pela necessidade de se referir a objetos antes desconhecidos, os primeiros espanhóis da América usaram vários vocábulos para o mesmo conceito:

en España se dice *cesta* (con tapadores) y en algunas partes de América le dicen *havas* (en La Española) y en otras dicen *petacas* (OVIEDO, *Hist.*, cit., lib.5, cap.2, pág. 132)

a un ave americana, del género de las rapaces, entre los primeros españoles en América hay quienes le dicen *aura* y otros la llaman *gallinazo* (ACOSTA, *Hist.*, cit., lib. 4, cap. 37)

Sobre os exemplos acima, Gutemberg (1984) argumenta que, do ponto de vista léxico, os americanismos de uso exclusivo da América começaram a manifestar-se desde as primeiras décadas do século XVI, por meio de alguns cronistas, e houve uma diferenciação léxica não somente com relação à Península, mas também com outras regiões ou províncias da América entre si.

No que diz respeito às obras lexicográficas do período do descobrimento, coube a Antonio de Nebrija em seu *Vocabulário de romance en latín* (1493) incluir o vocábulo *canoas* a partir do contato que teve com a Carta de Colombo, constituindo-se também no primeiro americanismo em uma obra desse tipo. Outros autores de dicionários tanto da língua espanhola como de outras línguas seguiram o exemplo de Nebrija em anos posteriores, utilizando vocábulos de procedência indígena para referenciar principalmente objetos da fauna e da flora.

Gutemberg (1984) afirma que nas obras lexicográficas que levam em conta o Espanhol, anteriores à aparição do *Diccionario de autoridades*⁷ (Madrid, 1726-1739), nas quais encontramos americanismos, se limitam a registrar somente vocábulos relacionados a conceitos referentes às coisas exóticas da América. O mesmo autor afirma que o conceito de americanismo como fenômeno léxico aplicado ao Espanhol em obras não lexicográficas e lexicográficas, monolíngües ou multilíngües, é bastante pobre, e não se pode encontrar claramente uma consciência lingüística em relação ao fenômeno.

Nas obras lexicográficas e nas não lexicográficas dos séculos XVI e XVII, o conceito de americanismo é considerado um exotismo ligado a vocábulos de origem especialmente indígena de conceitos relativos à flora ou fauna, ou a alguns poucos objetos ou coisas culturais exclusivos da América. Acrescenta ainda Gutemberg (1984) que apenas o que há nesse período são “indícios” de uma consciência lingüística em obras não lexicográficas, primeiramente por meio de alguns autores que interrompiam suas narrações para justificar a incorporação de indigenismos à língua espanhola, como conceitos das coisas culturais ou objetos exclusivos da América, e posteriormente com vocábulos espanhóis de procedência não indígenas originados na América e de uso exclusivo do Espanhol americano.

Com relação a estes últimos, o autor afirma que também os cronistas, ao narrarem a “conquista espanhola da América”, intencionalmente aclararam o sentido de algumas palavras novas formadas com elementos internos próprios da língua espanhola, ou manifestaram seu desacordo com o significado que os espanhóis, na América, davam a conceitos de objetos físicos ou coisas culturais exclusivos do Novo Mundo. Gutemberg (1984) também apresenta uma classificação desses vocábulos⁸: a) vocábulos espanhóis que não têm equivalentes no Espanhol peninsular, como, por exemplo, *aperrear*, *armadillo*, *baquia*, *cimarrón*, *criollo*, *chapelón*, *floripondio*, *monteria de indios*, *oro en pepita*, *rayzes contra yerba*; e b) vocábulos espanhóis criados na América que têm equivalentes no Espanhol peninsular, mas o significado é diferente ainda que apresente alguma semelhança no significante. Nesse caso, os próprios autores manifestavam não estar de acordo no significado do que era americano com o que era peninsular:

almendras: ‘que me certificaron estos hidalgos que cada dia podían cogerse muchos costales de tales almendras: las quales aunque tienen mucha semejanza con nuestras almendras de España no son almendras’ (OVIEDO, apud GUTEMBERG, 1984, p.38).

⁷O *Diccionario de autoridades* constitui-se no primeiro dicionário da *Real Academia Española*.

⁸ Como Gutemberg (1984) alerta, alguns vocábulos são novamente citados por fazerem parte também dessa outra classificação.

No fragmento, Oviedo realiza a descrição do que seria um objeto que oferecia alguma semelhança com o objeto *almendra* da realidade peninsular, mas que não representava o mesmo objeto. Essa atitude lingüística nos remete ao primeiro exemplo dessa seção, quando o vocábulo *almadía* é utilizado por Colombo. No entanto, o navegador aos poucos o substituiu pelo americanismo *canao*, enquanto Oviedo não mantém o vocábulo espanhol.

Ao exemplo *almendra* citado por Oviedo (apud GUTEMBERG, 1984) agregam-se ainda os vocábulos *cedros*, *ciruelo*, *hebeno*, *membrillos*, *nísperos*, *pepinos*, *perales*, *pina* e *plátanos*, todos com interferências do autor em explicitar diferenças entre esses objetos/realidades com os quais mantinha contato na América e os da Península.

Gutemberg (1984) afirma que o *Diccionario de autoridades* representa a primeira manifestação em obras lexicográficas da consciência dos americanismos como fenômeno léxico do Espanhol americano. Para apoiar essa afirmação, utiliza os seguintes argumentos: 1) o prólogo dos autores do dicionário que expõe como finalidade do trabalho a elaboração de um dicionário “*copioso y exacto*” da língua espanhola, que significa, para Gutemberg, elaborar uma obra que abrangesse toda a língua espanhola no sentido de extensão geográfica, de acordo com os domínios políticos e econômicos da Espanha naquele momento histórico; 2) como parte do *corpus* lexicográfico desse dicionário foram incluídos 168 americanismos, tanto de procedência indígena como de procedência não indígena, e entre eles figuravam vocábulos cujo significante existia no Espanhol peninsular, ou geral, mas com significado diferente ou mais restrito, como, por exemplo,

frutilla: En el español general: a) Fruta pequeña; b) Una especie de coquillos de que se hacen rosarios; c) Cualquier comida ligera que se añade a las demás viandas. En el español americano: se llama en el Perú a la que en Castilla se llama fresa [...]
gallinaza: En el español general: excremento o estiércol de las gallinas. En el español americano: ave mayor que una gallina y menor que un pavo. Es muy negra, y sirve para limpiar las calles de las inmundicias (GUTEMBERG, 1984, p 47).

Como observamos nesses dois exemplos, os autores do dicionário utilizam as expressões Espanhol geral e Espanhol americano para fazer alusão às diferenças que existiam na denominação de um mesmo conceito nos dois continentes, explicitando, portanto, a consciência em relação aos americanismos da qual afirma Gutemberg (1984). Conforme esse autor, após a elaboração do *Diccionario de autoridades*, começou uma nova etapa para os

americanismos, com o aparecimento de instrumentos lexicográficos semasiológicos e onomasiológicos cujo único objeto era registrar o americanismo como fenômeno léxico. Inicia-se, assim, a tarefa lexicográfica de elaboração de dicionários de americanismos para compilar essas unidades em sua diversidade léxica em relação ao Espanhol peninsular e também ao Espanhol falado nos países da América Hispânica.

Ainda o mesmo autor afirma que o primeiro vocabulário de americanismos gerais ou por países foi o *Vocabulario de las voces provinciales de América*, publicado em 1787 por Antonio de Alcedo. Esse vocabulário apresenta 629 entradas, tanto de origem indígena quanto de vocábulos já existentes no Espanhol peninsular, mas que na América possuíam outro sentido, e também vocábulos formados na América com elementos próprios do castelhano. Esse vocabulário, conforme Gutemberg (1984), tem o mérito particular de ter incluído um número maior de americanismos e de ter dado atenção exclusiva às coisas americanas do ponto de vista léxico, iniciando a tarefa lexicográfica de elaborar glossários, dicionários de americanismos, gerais ou por países.

Além desses dicionários, convém citar também o primeiro dicionário de americanismos específico de um só país, o *Diccionario provincial de la Isla de Cuba*, de Fray José María Peñalver, em 1795. Nesse dicionário, conforme Gutemberg (1984), foram introduzidas entradas baseadas nos seguintes critérios: a) vocábulos puramente *criollos*, como *plátano, boniato, yuca, cazabe*, que não são derivadas do castelhano; b) vocábulos de origem castelhana mal pronunciados em Cuba, ou que tenham chegado a ter um sentido diferente ao da Espanha, como *berrear*, que no Espanhol peninsular significa *dar mugidos*, e em Cuba, *querellarse publicamente, quejarse (sic), quitarse la máscara*; c) os termos burlescos e jocosos que foram adotados no uso da Província, ainda que não fossem usados pelos “eruditos”, nem pelos “literatos”, mas pelos *criollos* no uso familiar; d) os vocábulos usados pelos negros pela corrupção de palavras castelhanas, com tal que usaram-nas também os brancos, por exemplo, *funche, fufú, quimbombó*; e) termos de origem indígena já incorporados à fala geral e usados em Cuba, como *cacao, hamaca, butaca, jícara, maruga*. Conforme Peñalver (apud GUTEMBERG, 1984), a obra teria as seguintes características: a) busca refletir a norma nacional do Espanhol cubano; b) o que interessa ao autor são os vocábulos que se referem aos objetos da cultura material do país, como a agricultura, os trabalhos camponeses, o comércio da Ilha, indústria, artes, instituições, práticas, etc; c) é um dicionário que se baseia mais na observação do uso lingüístico popular do que nas normas

puristas; d) é um dicionário em parte contrastivo não somente em relação à Espanha, mas também aos demais países americanos.

Podemos verificar nessas duas fases da consciência lingüística em relação aos americanismos, desde a elaboração do *Diccionario de autoridades* até o *Diccionario provincial de la Isla de Cuba*, que há uma visão que migra de um nível mais macro para um nível micro, dado que na segunda fase começam a ser registrados e, portanto, admitidos, o que demonstra a existência de variações léxicas em relação aos países/regiões da América.

Cabe ainda ressaltar que a existência atual dos americanismos na América se deve, como alerta Enguita (2004), a três condicionantes, de diferente projeção no tempo e também na quantidade de produção desses vocábulos: os contatos lingüísticos, a adaptação da língua colonizadora à realidade americana e a preferência dos falantes. E, para completar, como alerta a mesma autora, há de se considerar que os americanismos assim constituídos dão lugar às famílias léxicas mediante a aplicação – de modo quase exclusivo – dos recursos de que dispõe a língua espanhola.

2.4.2. Definição do conceito de americanismo léxico

A Lingüística teórica se ocupou da discussão conceitual em torno aos *americanismos*, em meados do século XX, muito depois das primeiras obras lexicográficas publicadas no século XVIII, nas quais figuravam esses vocábulos. A discussão inicia-se justamente devido à necessidade de não somente delimitar o conceito sobre essa unidade terminológica, mas também que este pudesse ser aplicado ao trabalho lexicográfico, dado a diversidade de critérios que têm sido tomados para classificar as entradas das obras como pertencente a essa categoria léxica. Esse trabalho de definição do conceito de americanismo é considerado, por diversos autores, um dos mais polêmicos da Lingüística Hispânica, o que torna nossa tarefa algo mais complexa.

O próprio vocábulo *americanismo* foi registrado pela primeira vez, conforme Buesa e Enguita (1992, p.20), na décima segunda edição do *Diccionario* acadêmico, em 1884, onde se define como “vocábulo ou construção própria e privativa dos americanos que falam a língua espanhola”. Sua origem remete, conforme sugere Ferreccio (apud BUESA E ENGUITA, 1992), a um artigo de John Witherspoon em um jornal da Filadélfia, em 1781. No

entanto, os autores afirmam que, no âmbito hispânico, nenhum lexicógrafo formulara a delimitação semântica do termo até meados do século XX.

López Morales (apud BUESA E ENGUITA, 1992) afirma que, sem dúvida, essa falha teórica, a ausência de definição, tenha sido a causa motivadora de tantos materiais heterogêneos com a “etiqueta” de americanismos acumulados nas capas de dicionários de língua espanhola.

Werner (1994) assevera que os autores dos diversos dicionários definem, nos respectivos prólogos de suas obras, o conceito de “americanismo” de maneiras diferentes, e empregam, em muitos casos, os termos “americanismo”, “chilenismo”, “cubanismo”, etc, ao mesmo tempo, em diferentes acepções.

O primeiro a chamar a atenção da confusão terminológica foi Ambrosio Rabanales, em 1953, em sua obra *Introducción al estudio del español de Chile: determinación del concepto de chilenismo*, quem analisou o problema em toda a sua envergadura teórica e fez um exame crítico das diferentes definições dos termos. Para tal, toma como ponto de partida a seguinte premissa.

[e]n efecto, el primer problema que aparece en la formulación de un diccionario de cualquier americanismo es qué material debe tenerse en cuenta para su inclusión en él, y para esto es previo saber qué hay que entender por ‘chilenismo’, ‘peruanismo’, ‘argentinismo’, etcétera, pues sólo las expresiones que entren en la extensión de tales conceptos deberán, lógicamente, ser registradas en el diccionario pertinente, si se quiere que éste sea el reflejo fiel de lo que en su título se promete. Porque, de lo contrario, ¿cómo seleccionar con exactitud una terminología si el punto de referencia no ha sido previamente bien determinado? (RABANALES, 1953, p.1).

Para Rabanales (1953), seria fundamental que os dicionaristas da Hispano-América formulassem primeiramente o problema do conceito de americanismo escolhido por eles para seu léxico, e que somente depois se decidissem a sua elaboração. No entanto, nem sempre isso ocorre. A maioria dos autores parte do falso pressuposto de que todos sabem o que é um “chilenismo”, um “panamenhismo”, etc., ou que as definições do dicionário acadêmico, nesse sentido, são inobjektáveis, resultando, portanto, supérflua toda explicação a respeito. Em outros termos, dando por subtendido um acordo unânime com respeito a tal conceito, omitem o problema e se contentam com uma idéia vaga de “primeira aproximação”, sem enunciá-lo.

O que Rabanales propunha na época era uma reflexão maior sobre especificidades existentes no léxico dos países hispano-americanos e na conceituação dada pelo Dicionário da Real Academia aos americanismos que serviam de base a muitos lexicógrafos para a realização de seu trabalho na prática lexicográfica.

Como podemos observar, a discussão teórica se origina, sobretudo, de um problema de ordem da prática lexicográfica. Rabanales (1953), ao desenvolver seu trabalho, analisa e identifica, dentro de diversas obras lexicográficas, as definições de americanismo e as divide em cinco classes:

a) Definições baseadas no critério de uso exclusivo dos vocábulos da Hispano-América, ou em cada um dos países da América espanhola. Nessas obras, os autores costumam utilizar os termos *próprio*, *peculiar* e *privativo* para indicar que o vocábulo é de uso exclusivo dos hispano-americanos.

b) Definições fundadas no critério de difusão geográfica, seja *stricto sensu*, seja *lato sensu*. Nessa proposta, os vocábulos pertencentes ao grupo *stricto sensu* são de uso exclusivo de cada um dos países hispano-americanos, e em sua difusão geográfica não devem ultrapassar os limites do território considerado, ou seja, os chilenismos, venezuelanismos, colombianismos, etc. não devem transpor os limites dos territórios chilenos, venezuelanos, colombianos... respectivamente. Por outro lado, pertencem ao grupo *lato sensu* os americanismos utilizados em quase toda Hispano-América, ou em pelo menos dois países do continente americano.

c) Definições que se apóiam no critério de uso em relação à difusão social, ou seja, ao grau de cultura das pessoas que empregam o vocábulo. Nesse critério, tem-se como modelo a fala das capitais dos países.

d) Definições fundadas no critério de sinonímia. A esse grupo pertencem os vocábulos da Hispano-América que têm um equivalente conceitual dentro ou fora dela, ou seja, um sinônimo perfeito com o qual pode-se substituí-los sem dificuldades.

e) Definições baseadas no critério de origem como determinante de sua qualidade de americanismo. Rabanales (1953) afirma que o critério de origem é o único critério válido para saber se um termo é ou não um “americanismo”, ou se é ou não “americano”.

Ao tomar essa posição, o autor adverte que não acreditemos, precipitadamente,

que hemos cometido el ‘pecado positivista’ de que nos habla Vossler (1929), de atribuir a las palabras un lugar en el espacio – ‘como si las palabras tuviesen casa y se establecieran en las aldeas de un modo material’ -, sin tener conciencia del sentido metafórico en que esto se dice. No ignoramos que ‘las formas lingüísticas tienen morada en el pensamiento y en ocasiones y ocurrencias ideales, en la intuición, en la memoria y en el gusto de los que hablan, no en sus casas, tierras y ciudades’ (Vossler, 1929, p.13) Sin embargo, como dichas formas adquieren esa fisonomía especial que las hace constituir idiomas, dialectos, jergas, etc., y los que los hablan pertenecen a un determinado país, no es ‘pecado’ decir que aquéllas existen en este país (RABANALES, 1953, p.30).

Rabanales ainda destaca que

[p]ara constancia de que entendemos el problema del origen, idealísticamente, lo llamaremos mejor *origen homogeográfico*, queriendo significar con esto que, aunque el lenguaje tiene su origen y existencia en el hombre [...] también los tiene en un determinado lugar, justamente el lugar en que se desarrolla la vida glósica del que lo usa (RABANALES, 1953, p.30, grifo do autor).

Rona (1968), por outro lado, não aceita a posição de Rabanales, e em seu artigo “*¿Qué es un americanismo?*” afirma que o problema que se estabelece não é de ordem descritiva, mas sim teórica e metodológica. Acredita que o critério de origem proposto por Rabanales é aceitável, mas não o único válido. O autor ainda afirma que “el critério de origen es muy adecuado para la definición del concepto de regionalismo, pero no lo es menos el de la difusión geográfica, que Rabanales rechaza” (apud GUTEMBERG, 1984, p. 92).

Em relação ao conceito de regionalismo⁹, Rona abre uma nova discussão. Para o autor, o termo se refere ao que é peculiar de uma região, diferente de outras regiões, do ponto de vista lingüístico, ou seja, o autor apresenta o uso contrastivo entre uma região e outra como um outro critério a ser discutido na definição de americanismo. Acrescenta ainda que regionalismo é um conceito pertencente à lingüística e não a um fato da linguagem. O regionalismo pertence a uma metalinguagem sendo, portanto, um conceito subjetivo. Ao trazer essas considerações sobre a idéia de regionalismo, Rona apresenta o conceito de americanismo como sendo um vocábulo ou expressão que se usa em toda Hispano-América, sem excluir nenhuma região, e destaca que “los vocábulos que se usan en un país o región, sólo son americanismos en cuanto se utilizan en América, pero no en cuanto sean característicos del español americano” (apud GUTEMBERG, 1984, p. 93). Rona comenta

⁹ Para Rona, o termo regionalismo foi descrito como americanismo por Rabanales.

também que o termo americanismo está superutilizado, pois costuma-se confundir o seu conceito com o de regionalismo de certa região da América.

Rona ainda alerta para a relevância da definição que leva em consideração o *aspecto diferencial* entre uma região e outra [grifo nosso]. Afirma que é de fundamental importância a distinção que fez Rabanales entre o regionalismo *stricto sensu* e o regionalismo *lato sensu*. O autor afirma que desconhecê-lo tem sido a causa das maiores falhas e das maiores fraquezas da dialetologia hispano-americana; devido a isso, torna-se difícil identificar se os vocábulos em trabalhos dialetológicos estão tomados na forma *stricto sensu* ou *lato sensu*.

Outro autor que aborda o conceito de americanismo e a sua definição é José Joaquín Montes Giraldo, em sua obra *Dialectología y geografía lingüística: notas de orientación*, publicada pelo *Instituto Caro y Cuervo*, em 1970. O autor afirma que são dois os principais critérios que têm sido utilizados para se definir americanismo: o histórico genético e o de uso diferencial. Pelo primeiro critério, denomina-se americanismo qualquer traço lingüístico originado na América ou adotado pelo Espanhol americano das línguas estrangeiras¹⁰, independentemente de que tal traço esteja em uso ou não. Para tal definição, a fonte de onde procedem esses americanismos pode ser dividida em: indigenismos (aztequismos, quechuismos, etc.), estrangeirismos (anglicismos, italianismos...) ou de desenvolvimento interno. O segundo critério, ou seja, o de uso diferencial – geralmente o mais aplicado e útil nos estudos sincrônicos, segundo o autor –, considera a presença na América, em um ou em vários países, de um traço que não se dá na Espanha, independente de onde tenha sido originado.

No que diz respeito à extensão de uso do americanismo, Montes Giraldo (1970) assevera que esses podem ser distinguidos em internacional (quando encontram-se também em outras línguas); “pan-espanhol” (americanismos de origem, principalmente indígena); geral (de extensão em toda América Hispânica); zonal; regional ou local. Acrescenta que há outras possibilidades de descrever os vocábulos americanos, conforme seus valores estilísticos e níveis socioculturais de uso, e também segundo os campos semânticos (por zonas de realidade objetiva: fauna, flora, esportes, família, etc.).

Com relação às possibilidades de descrição do Espanhol americano a partir da identidade ou diferenciação com o Espanhol peninsular, Montes propõe um estudo sincrônico

¹⁰ Montes não esclarece o conceito de línguas estrangeiras usado nessa passagem, nem quais línguas estrangeiras influenciaram a formação desses traços lingüísticos que cita.

entre duas épocas: época A, que corresponde ao século XVI, e época B, que corresponde ao momento atual. O autor ilustra essa síntese por meio da seguinte tabela:

TABELA 4 - POSSIBILIDADES DE IDENTIDADE OU DIFERENCIAÇÃO ENTRE O ESPANHOL AMERICANO E PENINSULAR

- ESPANHA -		- AMÉRICA -		
Época A	Época B	Época A	Época B	
+	+	+	+	Conservação solidária
+	-	+	-	Evolução coincidente por abandono de características
-	+	-	+	Neologismo comum
+	+	-	-	Diferença inicial conservada
-	-	+	+	Neologismo americano inicial e atual
+	-	+	+	Arcaísmo da América em relação à Espanha

Fonte: MONTES GIRALDO (1970)

Na tabela, Montes Giraldo não explica o significado dos sinais (+) ou (-). Supomos que tenham sido utilizados para indicar a existência (+) ou não (-) de determinado traço lingüístico no léxico da Península e da América nas duas épocas consideradas. Infelizmente Montes deixa de esclarecer alguns aspectos da tabela, os quais, se tivessem sido explicados, ampliaria ainda mais essa discussão.

Gutemberg (1984) afirma que o resumo (na tabela acima) de Montes permite uma visão geral e rápida sobre os principais critérios que são usados para definir “americanismo” e sobre as possibilidades de classificação dos vocábulos americanos. Tem uma função mais introdutória ao tema do conceito de americanismo, pois toda a obra procura dar uma orientação geral aos assuntos da dialetologia hispânica, como pode ser apreciado pelo subtítulo do livro e pela apresentação deste. No que concerne às possibilidades de descrição do Espanhol americano, segundo Gutemberg, Montes tem o mérito de apresentar uma nova consideração de possibilidades. No entanto, deixa de apresentar exemplos de aplicação para os diferentes casos sugeridos no esquema.

Para Vaquero (1998), em sentido geral, pode-se definir *americanismo léxico* como unidade léxica ou valor semântico originado em algum país da América. A própria

autora (apud BUESA E ENGUITA, 1992) afirma que essa definição, baseada na origem, tenta acolher tanto os americanismos exclusivos da Hispano-América, sejam eles gerais ou regionais, como os que alcançaram difusão pan-hispânica, ainda que estes últimos não sejam considerados como tais por alguns lexicógrafos no momento de sua possível inclusão nos repertórios correspondentes. Vaquero (1998) acrescenta ainda que os americanismos léxicos podem ser classificados em: a) *adaptaciones patrimoniais e criações*, b) *indigenismos* (também chamados indo-americanismos), e c) *afronegrismos*.

Zamora e Guitart (1988) consideram americanismos somente as palavras em que exista uma oposição entre o que é americano e o que é peninsular, portanto, assume-se a postura do critério contrastivo/diferencial. Os autores acrescentam que, diante dessa posição, deixam de ser considerados americanismos os vocábulos que se originaram na América, mas que atualmente são parte do léxico em todos os dialetos do Espanhol, ou seja, que pertencem à uma língua geral. Este é o caso para os vocábulos *cacique*, *chocolate*, *hamaca* y *tomate*, por exemplo. Argumentam ainda os autores que, embora tenham adotado esse critério contrastivo e restritivo, estão cientes de que o que hoje é americanismo amanhã pode deixar de sê-lo, por incorporar-se ao léxico peninsular, como é o caso recente de *guateque*, festa dançante informal. Por outro lado, há de se levar em conta que o léxico é um sistema aberto e, da mesma maneira que uma palavra cai em desuso ou suas acepções mudam, outras podem incorporar-se ao inventário léxico.

Haensch (apud BUESA E ENGUITA, 1992) define americanismo como todo elemento léxico que difere de seu emprego na norma peninsular, ou porque não seja conhecido na Espanha e seu uso seja, portanto, restrito ao território americano (uso que pode ser, por outro lado, mais ou menos amplo); ou porque seja utilizado na América com acepções diferentes ou adicionais às que têm na Península; ou ainda porque ofereça alguma diferença de tipo gramatical, de ampliação sintagmática, etc.

Para Morínigo (1996), americanismo é um vocábulo ou expressão própria e privativa dos americanos que falam Espanhol, ou de conteúdo semântico distinto ao do espanhol europeu. Posteriormente, no prólogo de seu *Nuevo diccionario de americanismos e indigenismos*, de 1998, o mesmo autor afirma que *americanismos*, para ele, são os vocábulos provenientes de línguas indígenas incorporadas firmemente ao Espanhol geral ou regional, seja em sua forma etimológica ou adaptada à fonologia ou morfologia espanholas; são também as palavras criadas ou inventadas na América ou derivadas de outras espanholas patrimoniais, segundo as normas da morfologia espanhola, para designar seres, objetos,

costumes ou instituições próprias da natureza, cultura e vida americanas; os vocábulos espanhóis que têm na América acepções, em maior ou menor grau, diferentes das tradições da Península; são também *americanismos* os arcaísmos, marinheirismos e regionalismos espanhóis desconhecidos hoje na língua peninsular atual geral ou regional, mas que na América mantêm-se vigentes com suas acepções antigas ou outras derivadas.

Por último, Morínigo inclui entre os *americanismos* os empréstimos, como os latinismos, helenismos, africanismos, anglicismos, galicismos e outros que entraram para formar parte do léxico americano corrente, geral, regional ou especial, por diversas razões, eruditas, demográficas, comerciais, esportivas, técnicas ou de simples continuidade fronteiriça política ou cultural – vale nesses casos a contribuição da convivência com grupos culturais aborígenes que inclui o que se costuma chamar, indiscriminadamente, de “indigenismos”.

Levando-se em conta a definição que trata o aspecto lingüístico, o Dicionário da *Real Academia Española* (2001, p.126), em sua vigésima segunda edição, traz o vocábulo “americanismo” da seguinte maneira:

americanismo. [...] 5. m. Vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella. 6. m. Vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América.

A definição da Real Academia é a mesma à época da análise dos *americanismos* de Rabanales (1953), e, na classificação do autor, estaria na primeira categoria por ele citada, ou seja, na que utiliza os termos *próprio*, *peculiar* e *privativo* para indicar que o vocábulo é de uso exclusivo dos hispano-americanos.

Enguita (2004) declara que, ao definir o conceito de *americanismo*, os estudiosos costumam considerar os vocábulos indígenas incorporados ao Espanhol falado do outro lado do Atlântico, se referem às palavras patrimoniais que, em determinada geografia, desenvolveram usos particulares; também consideram os termos náuticos difundidos terra adentro, arcaísmos, regionalismos e vocábulos de procedência estrangeira característicos da Hispano-América frente aos de uso do Espanhol geral. Os *americanismos* são, portanto,

entidades elocutivas que constituyen por su fisionomía o por su contexto una modalidad o modificación, una variedad semántica, lexicológica o ideológica, o una nueva forma de la lengua misma; pero una variante o una forma peculiares de la América española, que han tenido su origen en este continente o que, aun cuando sin haberlo tenido en él, a él pertenecen por derecho común exclusivo, o por lo menos casi exclusivo (SANTAMARÍA, 1942, p. 9-10).

Enguita (2004) ainda acrescenta que as alterações comentadas nesse fragmento de Santamaría (1942) representam a evolução natural de toda linguagem viva: os falantes, segundo sugere Kany (1962, p. 171), elegem certos vocábulos, descartam outros, ampliam o significado de uma palavra, restringem o de outra e criam neologismos “para adaptar-se às exigências de tempo, lugar, ocasião e tom de sensibilidade requeridos”.

Para Lima e Silva (2002, p.133), “americanismo é um vocábulo específico da variante americana do Espanhol, que por ter diversas origens e matizes, expressa e caracteriza a realidade sociolingüística e sócio-cultural dessa variante”.

Como observamos, as discussões em torno do conceito de americanismo são bastante complexas, incluindo matizes de várias áreas da Lingüística. Essas visões têm sido influenciadas também pelas novas teorias e novas descobertas dessa área científica, embora o ponto inicial da discussão esteja ancorado na dicotomia “o que é americano/o que não é americano”.

Uma abordagem esclarecedora é a de López Morales (1998), para quem a discussão em relação aos americanismos pode ser classificada em vários níveis. O primeiro, utilizando o critério histórico que trata desses vocábulos por meio de uma caracterização etimológica e requisitos ontológicos que levariam vocábulos como *cancha*, *canoa*, *chocolate*, *hamaca*, etc. a serem classificados como americanismos. A segunda posição, contrária à anterior, defende o critério de uso, que pode ser utilizada de duas maneiras diferentes: com caráter geral e com delimitações diferenciais.

No caráter geral, os chamados “léxicos básicos” e “léxicos disponíveis” toma indiferentemente o vocabulário usado em uma determinada comunidade, nesse caso a americana, não importando que seja usado também na Espanha com idêntico sentido. No entanto, o filólogo cubano argumenta que, quando se pensa em diferenciação, não se pode deixar de levar em conta a contrastividade. Assim, parece evidente que não serão americanismos os termos que vivam em cada um dos lados do Atlântico com idêntico sentido, mas sim os vocábulos que, sendo espanhóis, são usados em América com acepção nova ou diferente da de origem. López Morales (1998, p. 164) citando Santamaría, acrescenta à sua argumentação a seguinte transcrição: “una voz que nació quién sabe donde, que lo mismo se usa aquí en España, pero que en América tiene acepciones distintas, o distinta grafía o distinta fonética, es también americanismo”. No grupo que teve o significado modificado em relação ao de origem estão *ante*, *comadreja*, *estancia*, *hacienda*, *lagarto*, *laurel*, *perezoso*, *playa*, que atualmente possuem significados distintos na Espanha e na América. Outros vocábulos que

são classificados como americanismos são os que já foram utilizados em épocas passadas na Espanha, mas hoje não são utilizados naquele país. Pertencem a esse grupo: *durazno, carozo, pollera, recordar*.

Ainda o mesmo autor explica que os critérios de uso e da contrastividade são os preferidos pela lexicografia, embora apresentem certas dificuldades teóricas. Outro problema com relação ao conceito de americanismo é a proposta de classificação que determina que somente pertencem a esse grupo léxico os termos que se usam em toda a América e são desconhecidos em toda Espanha, o que, para o autor, não é possível. O que geralmente ocorre, segundo López Morales (1998), é os termos serem comuns a toda a Hispano-América e conhecidos em partes da Espanha, ou palavras serem usadas somente em algumas regiões do continente americano. Para o autor, é importante distinguir, portanto, *americanismos* e regionalismos (argentinismos, bolivianismos, etc.), pois todas essas discussões parecem partir da confusão entre dois planos da lexicografia: o teórico e o aplicado. A conceituação teórica do que é um americanismo somente pode basear-se em sua origem; outro aspecto são os “usos americanos” de tal ou qual palavra.

Gutemberg (1984) esclarece que, para responder ao que é um americanismo, deve se levar em conta alguns aspectos, a saber: a) a pergunta não se deve tomar de forma ontológica. Não se deve partir do termo para buscar uma realidade que lhe seja correspondente, mas se deve partir de funções lingüísticas registradas, que podem ser classificadas segundo determinados critérios, para considerar finalmente a utilidade ou necessidade de aplicar termos, como poderia ser o de “americanismo”, às categorias de classificação postuladas; b) por razões de ajuda útil para todo aquele que se interesse pelo Espanhol americano, ou que queira estabelecer comunicação lingüística com a Hispano-América, serão necessários instrumentos lexicográficos adequados, que registrem com validade científica o Espanhol americano em suas diferentes possibilidades. Para isso, é necessário partir de definições válidas de “americanismo”.

O mesmo autor chama a atenção sobre o fato de que a solução para o problema da definição do conceito de americanismo é uma questão, em primeiro lugar, de não confundi-lo com o problema da seleção de entradas em um dicionário de americanismos. Em segundo lugar, o problema poderia ser resolvido, em parte, ao se aceitarem as várias possibilidades ou critérios válidos de definição. A validade de tais possibilidades depende especialmente do que se queira fazer sobressair nas unidades léxicas; e também de que, em

sua aplicação prática na obra lexicográfica, não se misturem os diferentes critérios usados na definição do conceito.

A consideração do problema do conceito de americanismo feita por Gutemberg (1984) diz respeito ao aspecto léxico e sua aplicação lexicográfica. No entanto, segundo o autor, o conceito de americanismo pode ser definido também para os aspectos fonético, fonológico, morfológico, sintático, estilístico, sociolingüístico, e os demais do sistema da língua espanhola com relação ao Espanhol americano.

Gutemberg (1984) não apresenta a definição de americanismo como um todo, mas apresenta os americanismos a partir de critérios utilizados para sua definição, a saber: o de origem, o de conceitos típicos da América e o critério de uso.

A partir do critério de origem, é americanismo todo elemento léxico espanhol de procedência indígena ou criado por hispano-falantes americanos sobre elementos próprios do Espanhol geral. Entre as possibilidades de classificação dos vocábulos americanos a partir do critério de origem, têm-se as seguintes:

a) Caso se leve em conta a procedência do vocábulo: vocábulos indígenas (segundo a língua indígena: aztequismos, caribismos, guaranismos, quechuismos, etc.); vocábulos de formação na América com base em elementos próprios do Espanhol geral (como *carepico*, *caretejo*, *enmaletar*, *ennochecer*, etc.).

b) Caso se leve em conta a difusão do vocábulo: vocábulos de uso em uma região ou país (como *comelón* – Cuba, *compitura* – Venezuela, *congal* – México, *jija* – Peru, etc.); vocábulos de uso no Espanhol de toda América (*bata de baño*, *cuadra*, *carro*, *jugo*, *oficina de correos*, etc.) e vocábulos de uso no Espanhol geral, americano e peninsular (como *cacao*, *cacique*, *chocolate*, *maiz*, *tabaco*, *tomate*, etc.).

Tomando como critério conceitos típicos da América, para o autor, americanismo é a expressão do vocábulo espanhol que designa conceitos, seja de coisas ou atividades culturais, ou de objetos exclusivos da América, e que formam ou formaram parte da vida do hispano-americano em seu desenvolvimento cultural, embora esses vocábulos já sejam patrimônio comum do Espanhol peninsular.

De acordo com o terceiro critério, o de uso, é chamado de americanismo a expressão/vocábulo que atualmente é usada no Espanhol da América. Desse ponto de vista, os americanismos podem ser classificados em vocábulos de uso contrastivo ou não contrastivo, com relação ao Espanhol peninsular. Por americanismo de uso contrastivo designa-se qualquer unidade léxica que, de acordo com o Espanhol peninsular, não é usada, ou, se usada, tem significado diferente. Por americanismo de uso não contrastivo entende-se a unidade

léxica de uso atual no Espanhol americano, independente de seu significado ser comparado com o significado que possa ter essa unidade no Espanhol peninsular ou em qualquer outro país ou região de fala espanhola, caso este seja usado ali.

Como havíamos alertado no início desta seção, a definição do conceito de americanismo léxico é questão bastante complexa, pois, ao se tomar parte por uma definição, pode-se excluir aspectos bastante relevantes contidos em outras definições, devido à diversidade de matizes e critérios que o tema envolve.

Bastante relevante para o tema de nosso trabalho e reflexão em relação ao ensino dos americanismos léxicos no Espanhol como LE são os aspectos apresentados na proposta de Lima e Silva (2002), de que esses vocábulos “expressam e caracterizam a realidade sociolingüística e sócio-cultural da variante americana do Espanhol”, o que serve de incentivo ao ensino dessas unidades lexicais.

A seguir apresentamos um quadro-resumo em relação à definição de americanismo, baseado nos autores mencionados neste trabalho.

TABELA 5 – QUADRO-RESUMO DO CONCEITO DE AMERICANISMO LÉXICO

Termo: americanismo	
Variante: americanismo léxico	
Autor	Definição de americanismo
Santamaría (1942)	Entidades elocutivas que constituem por fisionomia ou por seu contexto uma modalidade ou modificação, uma variedade semântica, lexicológica ou ideológica, ou uma nova forma da própria língua; uma variante ou uma forma peculiar da América espanhola, que teve sua origem neste continente ou que, ainda quando sem sabê-lo tido nele, a ele pertence por direito comum exclusivo, ou pelo menos quase exclusivo.
Otero D’ Costa (1946)	Empréstimo que tomou o idioma Espanhol das línguas faladas pelos indígenas que complementou e enriqueceu o léxico daquele e que entre suas características veio a resolver um problema lingüístico.
Rabanales (1953)	Elementos lingüísticos que se originaram na Hispano-América ou em determinados países hispano-americanos.
Rona (1968)	Vocábulo ou expressão que se usa em toda Hispano-América, sem excluir nenhuma região, e que são característicos do Espanhol americano.
1º Congresso de Lexicologia Hispanoamericana (Puerto Rico, 1969)	1) Vocábulos e locuções de significado unitário que se usam em áreas extensas ou densamente povoadas da Hispano-América e que não

apud Moreno de Alba (1993)	pertençam ao Espanhol geral; 2) Vocábulos que tenham aqui um conteúdo semântico peculiar.
Haensch (1978)	Todo elemento léxico que difere de seu emprego da norma peninsular, ou porque não seja conhecido na Espanha e seu uso esteja, portanto, restrito ao território americano, ou porque se empregue na América com acepções diferentes ou adicionais às que têm na Península, ou ainda porque ofereça alguma diferença de tipo gramatical, de ampliação sintagmática, etc.
Zamora Munné, J.C; Guitart, J.M. (1988)	São considerados americanismos somente aquelas palavras em que existe uma oposição entre o que é americano e o que é peninsular.
López Morales (1998)	São americanismos os termos que nasceram em solo americano.
Vaquero (1998)	Americanismo léxico é uma unidade léxica ou valor semântico originado em algum país da América.
Morínigo (1996, 1998)	<p>Americanismo é um vocábulo ou expressão própria e privativa dos americanos que falam Espanhol ou de conteúdo semântico distinto ao do Espanhol europeu.</p> <p>São <i>americanismos</i> os vocábulos provenientes de línguas indígenas incorporadas firmemente ao Espanhol geral ou regional, seja em sua forma etimológica ou adaptada à fonologia ou morfologia espanholas; são também as palavras criadas ou inventadas na América ou derivadas de outras espanholas patrimoniais, segundo as normas da morfologia espanhola, para designar seres, objetos, costumes ou instituições próprias da natureza, cultura e vida americanas; os vocábulos espanhóis que têm na América acepções em maior ou menor grau diferentes das tradições da Península; são também <i>americanismos</i> os arcaísmos, marinheirismos e regionalismos espanhóis desconhecidos hoje na língua peninsular atual geral ou regional, mas que na América mantêm-se vigentes com suas acepções antigas ou outras derivadas; por último, são também <i>americanismos</i> os empréstimos, como os latinismos, helenismos, africanismos, anglicismos, galicismos e outros que entraram para formar parte do léxico americano corrente, geral, regional ou especial, por diversas razões, eruditas, demográficas, comerciais, esportivas, técnicas ou de simples continuidade fronteiriça política ou cultural – vale nesses casos a contribuição da convivência com grupos culturais aborígenes que inclui o que se costuma chamar, indiscriminadamente, de “indigenismos”.</p>

Real Academia Espanhola (2001)	1. Vocábulo, construção, traço fonético, gramatical ou semântico que pertence a uma língua indígena da América ou proveniente dela; 2. Vocábulo, construção, traço fonético, gramatical ou semântico peculiar ou procedente do Espanhol falado em algum país da América.
Lima e Silva (2002)	Americanismo é um vocábulo específico da variante americana do Espanhol, que, por ter diversas origens e matizes, expressa e caracteriza a realidade sociolingüística e sociocultural dessa variante.

Para nós, americanismo léxico é uma unidade lexical que teve origem no continente americano. Ao tomarmos essa posição, utilizando o critério de origem, não queremos dizer que o critério diferencial não esteja também incluído em nossa definição. Pensamos que, utilizando o critério diferencial, aqueles vocábulos americanos que possuem denominação diferente comparado aos vocábulos utilizados na Península para o mesmo conceito também são americanismos, mas representam apenas uma parte do conjunto dessas unidades lexicais.

No que diz respeito ao ensino de E/LE, há de se mencionar que essas unidades lexicais estão relacionadas à história do livro didático e dos materiais didáticos de Espanhol utilizados no Brasil. Por muito tempo, esses materiais produzidos na Espanha serviram de referência para os professores e para a iniciativa de alguns autores de livros didáticos de Espanhol em nosso país. Neles era apresentado um modelo de cultura e língua falada na Península, e os americanismos léxicos, salvo pouquíssimas exceções, não eram apresentados nesses materiais. Somente a partir do início da década de 90 é que surgem algumas iniciativas de alguns autores de livros didáticos que abrem espaço maior para a cultura hispano-americana e para essas unidades lexicais.

Devido à importância que o livro didático possui na apresentação dos americanismos e, conseqüentemente, no ensino de E/LE, realizaremos, portanto, uma contextualização desse material no ensino-aprendizagem nas próximas seções.

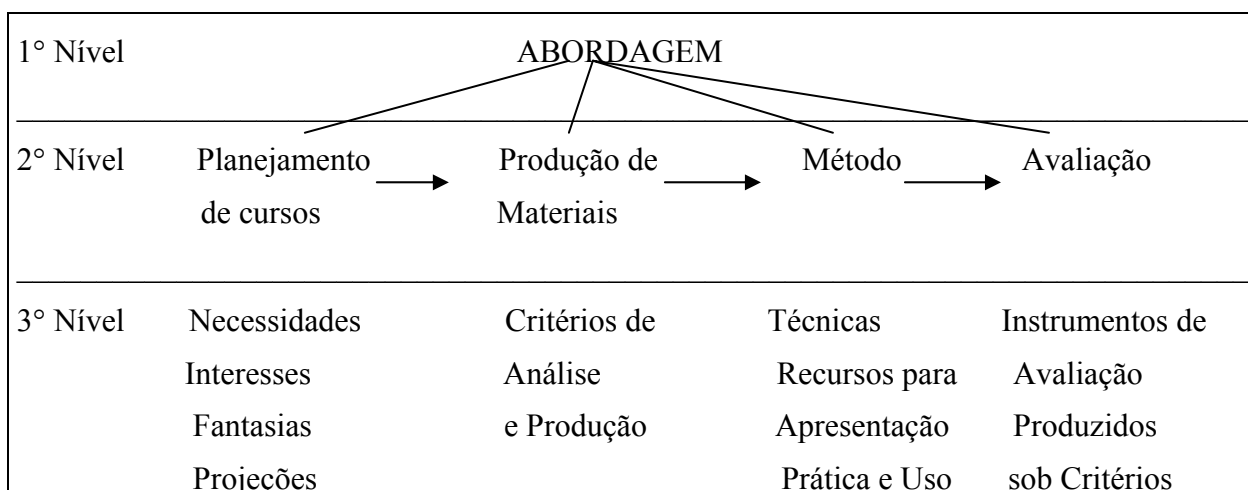
2.5. Abordagem, método e materiais didáticos

Para que possamos tratar do livro didático no ensino-aprendizagem de LE, faz-se necessário esclarecer dois conceitos aos quais esse material está relacionado, a saber: a abordagem e o método.

Almeida Filho (1998, p. 17) afirma que “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Mais recentemente, em 2005, o mesmo autor escreve que “abordagem é um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar línguas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78).

Para Almeida Filho (2005), como podemos observar na figura abaixo, que representa o *Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas*, a abordagem está em um primeiro nível, a que se subordinam todas as demais fases envolvidas na aprendizagem de línguas estrangeiras:

FIGURA 1: Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2005)

Almeida Filho (2005) ressalta a importância de discutir o conceito de abordagem, porque toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência. Por meio da abordagem, pode-se depreender como direciona atitudes e ações como a elaboração

de materiais didáticos. Uma determinada perspectiva produz efeitos no planejamento das unidades do curso e, conseqüentemente, nos materiais, nas técnicas de apresentação, prática e uso da língua-alvo em sala de aula, etc. O mesmo ocorre quando uma teoria de aprendizagem de línguas ou o modelo de aquisição é substituído por outro no processo.

Para Leffa (1988), abordagem é termo mais abrangente que método e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, sendo que varia à medida que mudam esses pressupostos. Por outro lado, método, para o mesmo autor, é um termo mais restrito, e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Para Almeida Filho (1998), métodos são as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas, com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

Prabhu (apud ALMEIDA FILHO, 1997) destaca que o método é usado tanto no sentido de conjunto de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula como na adoção de teorias, crenças ou conceitos plausíveis que informam aquelas atividades. Para Almeida Filho (1997), o método assim constituído por essas duas partes expostas também corresponde ao que comumente denominamos, na nossa profissão, “metodologia”, termo também usado por Prabhu.

Esses dois conceitos – abordagem e método – são fundamentais para que possamos perceber que o livro didático contém a materialização/exteriorização de uma determinada abordagem presente nas atividades, na apresentação dos itens lingüísticos de um determinado método vigente, ou ainda na materialização da “metodologia”.

É importante ressaltar que não é raro encontrarmos professores utilizando o termo método como sinônimo de livro didático. Segundo Almeida Filho (1998, p.35), “essa é uma alusão à força direcionadora que representa muitas vezes o material didático adotado no exercício da profissão de ensinar línguas”. A seção seguinte aborda com mais detalhes essa temática ao referir-se aos materiais e livros didáticos.

2.5. 1 Materiais e livros didáticos

De maneira geral, o livro didático, dentro do ensino de línguas estrangeiras, não tem existência *per si*, mas faz parte de um conjunto, o dos materiais didáticos, que têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas, constituindo uma das fases ou dimensões no Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, como pudemos observar na figura da seção anterior.

Na nossa opinião, os materiais didáticos são um conjunto de objetos produzidos ou não pelo professor e que, ao serem utilizados por esse profissional no processo de ensinar, são úteis para criar situações de aprendizagem.

Sem sermos exaustivos em nossos exemplos, esses materiais podem ser: escritos e ilustrados, como livros-texto, cartazes, mapas, livros paradidáticos, páginas da internet, etc.; auditivo-visuais, como fitas e cds de áudio, fitas de vídeos, DVDs, etc.; e todos os demais materiais e recursos que possam ser utilizados com fins didáticos. Diversos autores discutem a utilidade e o papel desses materiais no processo de ensino-aprendizagem de LE, e, na maioria das vezes, reconhecem a sua importância.

Richards e Rodgers (1998) afirmam que os materiais especificam os conteúdos, definem ou sugerem a intensidade no tratamento dos elementos desse conteúdo, distribuindo a quantidade de tempo, de atenção e de detalhes que requerem as tarefas ou os elementos de um programa determinado. Também definem ou implicam os objetivos diários de aprendizagem, que, em conjunto, constituem o programa.

Allwright (apud BOHN, 1988) afirma que os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula, contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas não devem ser os únicos determinantes dos objetivos nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística na sala de aula. No entanto, Bohn acrescenta que a experiência dos professores de línguas tem demonstrado que tanto o professor como o aluno e as atividades em sala de aula são dependentes dos materiais para implementar o processo de aprendizagem.

Bohn (1988) ainda ressalta que os materiais didáticos podem servir como fonte inspiradora de atos de linguagem, resultado da interação professor-aluno e aluno-aluno, e como apoio na execução de atividades que possibilitarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem.

Os materiais mais utilizados no ensino-aprendizagem de LE continuam sendo os livros didáticos. Também chamados de manuais ou de livros-texto, ocuparam e ainda ocupam um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tanto professores em pré-serviço como em serviço utilizaram, de alguma forma, esse tipo de material, dado que um professor de língua estrangeira não-nativo já foi ou continua sendo aluno de língua estrangeira. Tradicionalmente, é por meio do livro didático, entre outros, que o aluno mantém contato direto com amostras da língua que está aprendendo, as quais constituem insumo¹¹, e pode inclusive, em alguns casos, ser este o único material disponível para isso. Da mesma forma, para o professor, o livro didático pode se tornar o único material de referência e determinar o quê e quando ensinar, assumindo inclusive papel de programa.

A dependência do professor em relação ao uso do livro didático pode estar condicionada à sua experiência, ao tempo disponível e aos recursos de que dispõe para preparar sua aula. O que se observa, geralmente, nas escolas é que o livro didático é adotado como principal material, sendo complementado com outros materiais naqueles aspectos que o professor, de acordo com sua abordagem de ensinar, considera relevantes na língua que ensina e que não são oferecidos no livro didático ou o são superficialmente. Sua utilização é condenada por muitos e considerada indispensável para outros.

Entre as principais vantagens em relação a seu uso, Alonso (1994), Richards (1998) e Cerrolaza et al (1999), citados por Silva (2002), destacam que:

- ao adquirir o livro, os alunos querem utilizá-lo em sala para acompanhar as aulas;
- o livro oferece segurança e seqüência; não é uma série de fotocópias e anotações desorganizadas que podem ser perdidas;
- o livro propicia benefícios relacionados à praticidade como variedade, tempo, material interessante e bem elaborado, vocabulário sistematizado;
- os professores são aliviados da pressão de ter de criar algo diferente e inovador a cada aula, pois a elaboração de materiais exige muita dedicação e pesquisa;
- o livro é uma importante ajuda para os professores inexperientes no planejamento e desenvolvimento de suas aulas;
- o livro permite que os professores compartilhem idéias com os colegas que utilizam o mesmo material;

¹¹ Termo utilizado como *input* por Krashen (1982).

- o livro é um modo conveniente de fornecer estrutura ao Programa, pois proporciona maior equilíbrio entre as atividades de prática da língua como as habilidades, por exemplo. Assim, há menos chances de ocorrerem falhas no processo de aprendizagem;
- é mais fácil nivelar o conhecimento dos alunos seguindo os diferentes volumes do material didático.

Essas vantagens são endossadas pela opinião de Espinet (1997), citado por Silva (2002), quando afirma que os livros didáticos proporcionam, em geral, uma grande ajuda tanto para os professores quanto para os alunos. Entretanto, os mesmos autores ressaltam uma série de desvantagens em relação ao uso do livro.

- Muitas vezes a língua é vista de forma fragmentada e não como um todo integrado;
- Os livros se desatualizam com grande rapidez, tanto a linguagem como os temas;
- Os livros podem chegar a dominar o curso;
- Os livros não conseguem cobrir todas as necessidades e expectativas dos alunos porque são produzidos para um público heterogêneo;
- Os livros podem retirar a responsabilidade dos professores na tomada das decisões, compensando suas falhas e inadequações;
- Aos livros podem ser atribuídas qualidades inexistentes, como excelência, autoridade, validade, entre outros, fato que demonstra a incapacidade de alguns professores de refletirem criticamente sobre o material com o qual trabalham;
- Um livro é como uma “camisa de força” que não permite tornar a aula mais criativa, pois não possibilita a utilização de outros recursos didático-pedagógicos;
- O livro não constitui por si só um material perfeito, por isso é preciso complementá-lo com outras atividades e conteúdos em casa aula.

Outro aspecto que convém citar é que a escolha do livro didático nem sempre é realizada pelo professor e nem sempre segue critérios muito claros e coerentes. Assim, ao professor apenas lhe resta adaptar esse material a sua abordagem de ensinar e ao seu planejamento de aulas ou de curso.

2.5.2 O livro didático de Espanhol no Brasil

Como enfatizamos nas primeiras seções de nosso trabalho, a procura pela aprendizagem do Espanhol até o início dos anos noventa era tímida e, portanto, escassas também eram as universidades que ofereciam a licenciatura nessa língua, bem como o era a oferta de materiais didáticos disponíveis para seu ensino. Esses materiais seguem a abordagem de uma determinada época e estão consoantes com elas suas atividades, a apresentação de seus conteúdos e as concepções de língua/linguagem e ensino.

Entre essa escassa oferta de materiais, o *Manual de Español* de Idel Becker, produzido no Brasil e cuja primeira edição se remonta ao ano de 1945, é considerado como marco fundador dos materiais para o ensino de Espanhol LE, conforme destacam Celada (2005), Eres Fernández (2000) e Quintans (1998). Esse material, de características estruturalistas, foi o principal – como também o único – recurso de que dispunham professores e alunos, principalmente durante os anos em que o ensino de Espanhol esteve incluído no ensino secundário.

Picanço (2003) afirma que o *manual* de Becker foi, durante muito tempo, um importante material de consulta e apoio para o professor. Em sua pesquisa, a autora apresenta uma série de narrativas de professores de Espanhol que se formaram e trabalharam nas décadas de 1950 a 1980, os quais afirmam ter sido este o livro adotado e mais usado durante sua formação. Para muitos, constituía uma referência no ensino, inclusive para professores que se tornaram posteriormente autores de livros didáticos.

Segundo Eres Fernández (2000), durante aquela época algumas faculdades que mantiveram a licenciatura em língua espanhola também usaram o Manual de Becker, e outras, quando possível, usavam livros editados no exterior, como *Vida y Diálogos de España* ou *Módulos de Español para Extranjeros*, entre outros, mas uma grande parte das universidades e faculdades preferiu trabalhar com materiais preparados por seus próprios professores. Esses materiais produzidos artesanalmente eram utilizados em outros níveis de ensino por seus ex-alunos, agora professores, devido ao mesmo problema da falta de material. A autora acrescenta que, durante a década de 1980, alguns professores começaram a organizar sua produção didática com materiais elaborados por brasileiros e destinados a alunos também brasileiros, de forma que o Manual de Becker deixa de ser a única alternativa possível. Exemplos desses materiais são a *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, da professora

María Teodora Rodríguez Monzú Freire, e o *Curso Dinâmico de Español*, da professora María Eulália Alzueta de Bartaburu.

No final da década de 1980, começam a ser implantados em alguns estados brasileiros os Centros de Estudos de Línguas, primeiro no Paraná e em São Paulo, e depois em outras localidades, como afirma Eres Fernández (2000). Nesses centros, onde eram ensinados vários idiomas, o Espanhol começa a destacar-se principalmente em função da perspectiva de consolidação do Mercosul, no início da década de 90. Com isso, como afirma a autora, a situação fica mais complexa devido à falta de professores e à falta de livros texto.

Se por um lado havia essas complicações, por outro as associações de professores de Espanhol e outras instituições se fortaleciam. Eram realizados encontros nos quais se tratavam questões de ensino e da prática do Espanhol na sala de aula, bem como da utilização e produção de materiais didáticos. Além disso, como assevera Eres Fernández (2001), as atividades desenvolvidas pelos integrantes da *Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* desempenham papel importante nesse momento. A instituição promove cursos, conferências e eventos científicos, e como resultado do trabalho dos professores Felipe Pedraza e Milagros Rodriguez aparece a primeira versão da série *Vamos a hablar*, composta de quatro volumes publicados posteriormente pela editora Ática. Segundo a autora, essa série representa um ponto-chave no que diz respeito à publicação de materiais didáticos de Espanhol no Brasil.

[a] partir de una base metodológica que se puede considerar en cierto sentido eclética, muchas de las actividades sugeridas atienden más bien a los principios del método gramática y traducción y del audiolingual. Es posible encontrar en ella, también, rasgos del método directo. [...] Pero el efectivo valor de *Vamos a hablar* no está en su calidad ni en la actualidad de su línea metodológica, sino en la importancia que asume al tratarse de una colección de libros de textos editada en Brasil en unos momentos en que pocas opciones existían (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p.64-5).

A coleção, com valor acessível à maioria dos estudantes, fez com que se destacasse rapidamente e fosse adotada de forma massiva pelos professores, conforme destaca a mesma autora.

Como os poucos materiais provenientes da Espanha eram bastante caros, tornava-se difícil tanto para o aluno quanto para o professor brasileiro adquiri-los. Assim, a nova série apresentava como vantagem, do nosso ponto de vista, qualidade didática semelhante aos livros produzidos na Espanha, mas com preço sensivelmente inferior. Além

disso, o material apresentava tópicos gramaticais, contrastando-os com o português, e notas de rodapé que ajudavam os professores, que os materiais de origem peninsular não apresentavam.

No mesmo período, paralelamente a *Vamos a hablar*, conforme Eres Fernández (2000), alguns professores adotaram materiais produzidos na Espanha, como *Español 2000* ou *Español en Directo*, e, posteriormente, outros com melhor apresentação gráfica e com fitas em áudio, como as séries *Para Empezar*, *Esto Funciona* e *Antena*, todos daquele país.

Outros aspectos que também vieram a fortalecer o mercado editorial do livro didático de Espanhol e, conseqüentemente, a oferta desses materiais foi a política econômica implantada a partir de 1994 e a promulgação da nova LDB 9394/96. Com a chegada do Plano Real e a equiparação cambial entre a nova moeda brasileira e o dólar americano, a possibilidade de acesso a materiais importados tornou-se cada vez mais fácil. Uma série de livros a serem utilizados na sala de aula como os didáticos, os paradidáticos, as gramáticas, os dicionários, os *CD-Roms*, as vídeo-aulas, os vídeos culturais, etc., e outros materiais que ajudariam na formação e aperfeiçoamento do professor, como os de teoria literária e alguns poucos de Linguística Aplicada, “aqueceram” o mercado editorial, o que possibilitou a sua aquisição por parte de escolas, professores e alunos. Moreno Fernández (2005) enfatiza que o mercado editorial espanhol no Brasil entre os anos de 1995 a 1997 registrou um aumento de 500% das exportações editoriais daquele país para o nosso.

Editoras espanholas especializadas em Espanhol como língua estrangeira começam a investir no Brasil. Representações são estabelecidas em diferentes localidades do país e cursos para apresentação de materiais e treinamento de professores são oferecidos por essas entidades. Entre os vários que chegaram ao nosso país com maior força nessa época, destaca-se a série *Ven*¹², dos autores Francisca Castro Viudez, Fernando Marin Arrese, Reyes Morales Gálvez e Soledad Rosa Muñoz, composta de três volumes, livros de exercícios e fitas de áudio. A primeira edição se remonta ao ano de 1991, classificada por Santos Gargallo (1999) como material com metodologia comunicativa moderada. O livro ganha espaço no mercado e nas instituições brasileiras, sendo utilizado em escolas, centros de línguas e instituições de ensino médio e superior. No entanto, após um determinado tempo, a série

¹² Em conversa informal, a gerente de uma livraria especializada em venda de livros didáticos de línguas estrangeiras, em Brasília, afirmou que as séries *Ven* e *Nuevo Ven* são uma das séries mais procuradas e vendidas entre os livros de Espanhol no Distrito Federal.

começa a sofrer suas primeiras críticas. O livro não leva em consideração os aspectos do aprendiz luso-falante e tampouco traz conteúdos de interesse e necessidades do aluno brasileiro, como a busca de informações sobre os países do Mercosul e de outros países falantes do Espanhol.

Não podemos afirmar ao certo que essas críticas tenham influenciado a editora, mas logo em seguida lança, em convênio com um centro de idiomas brasileiro, a série *Ven versión brasileña*. A nova reformulação da série introduz aspectos léxicos e culturais dos países do Mercosul como um apêndice ao material. No entanto, as modificações se restringem a poucas informações do bloco econômico, não mudando em nada o conjunto da obra. Outros livros-texto também entraram no mercado nessa época, como *Cumbre*, *Planeta*, *Puesta a punto*, *Punto final*, *Gente*, *Español sin fronteras*, por exemplo, como podemos verificar no artigo de Eres Fernández (2000). Essa autora enfatiza que os materiais que chegam fundamentalmente da Espanha, durante os anos noventa, ultrapassam mais de 50 entre livros-texto, lúdicos e gramáticas.

As editoras brasileiras, cientes da demanda desses materiais, começam também a lançar livros didáticos no mercado interno, com a vantagem de um preço menor em relação aos materiais produzidos na Espanha. Além disso, muitos desses materiais são produzidos por professores aqui residentes, conhecedores da realidade de nosso país e das necessidades e interesses dos alunos. Outro aspecto interessante é a tentativa de inclusão de atividades inovadoras em que estejam presentes propostas resultantes da pesquisa acadêmica na área de Lingüística Aplicada no ensino desse idioma, o que significa um salto qualitativo nesse aspecto.

Guberman (2002) afirma que a indústria editorial de língua espanhola no Brasil é insuficiente. Ainda que se tenha uma quantidade de livros didáticos, é necessário avaliá-los. Alguns são muito bons e outros têm fins comerciais. Dentre as principais características dos livros inadequados destacam-se a abundância de cores, o conteúdo insuficiente, a ausência de métodos coerentes com a realidade brasileira, a edição fragmentada de romances e contos que dá idéia de abrangência literária quando, na realidade, não expressa nem o conteúdo da obra nem o estilo do autor. A autora acrescenta que é preciso preocupar-se não só com a venda de livros didáticos, mas também com os meios que enriquecem a aprendizagem e conduzem o aluno à verdadeira compreensão de uma segunda língua.

Atualmente, a oferta do mercado editorial em relação aos materiais didáticos de Espanhol como língua estrangeira parece balanceado em relação à produção de livros de

autores brasileiros e de outros países. No entanto, no Distrito Federal, aponta para uma tendência pelo livro didático elaborado e produzido na Espanha, como sugere nosso levantamento, explicitado na seção da análise dos dados.

2.5.2.1 Os americanismos no livro didático de Espanhol

Desde o aparecimento do *Manual de Español* de Idel Becker até os dias atuais, os materiais didáticos utilizados no Brasil, em sua grande maioria, vêm propondo, como referência e como modelo, o Espanhol falado na Península. Embora algumas tentativas mais recentes de autores brasileiros e alguns da própria Península tenham se dedicado a produzir livros e materiais didáticos abrindo espaço às informações de traços lingüísticos da variante americana do Espanhol, essas iniciativas têm se apresentado apenas como curiosidades.

Conforme Kulikowski (2001), as limitações impostas ao professor, nativo ou brasileiro, por esses materiais leva a criar uma espécie de Espanhol “modélico”, que pode ser reducionista e limitador, ou, às vezes, uma “língua estandar”, que, como acredita a autora, não é uma língua, mas sim um ideal que não existe. O fato de algumas variantes dialetais da língua espanhola gozarem de maior prestígio a ponto de se transformarem em um modelo de imitação em determinados momentos da história e da vida social dos povos que a falam não deve levar-nos a classificar discriminadamente as outras realizações, cada uma com sua riqueza e história. Espanhóis e hispano-americanos formam uma comunidade lingüística, mas devemos entender esse grupo como um conjunto de pessoas que compartilham normas comuns com respeito a essa língua, e não como um grupo que fala do mesmo modo.

Bugel (1999) enfatiza que, na prática, a manutenção do uso de material didático desenvolvido pela Península Ibérica limita o gesto da América tentando se mostrar, manifestar suas diferenças, para poder ser reconhecida enquanto tal pelos alunos que aprendem Espanhol.

No momento em que o Brasil se aproxima de seus vizinhos hispano-falantes em busca de integração, é coerente que as variedades do Espanhol americano, tanto quanto as peninsulares, sejam conhecidas pelo aluno brasileiro e que estejam presentes nos materiais. As propostas mais recentes de autores de livros didáticos, impulsionados pelas pesquisas acerca da competência comunicativa e das sub-competências que a integram, tentam

apresentar informações e amostras de língua dos países hispano-americanos nos manuais, mais especificamente em relação ao léxico desses países, interesse maior de nossa pesquisa.

No IV EPLE (Encontro de professores de línguas e literaturas estrangeiras) realizado na UNESP (Universidade Estadual Paulista), Campus de Assis, Ortiz Alvarez (1995), ao apreciar o livro didático *Ven – Curso de Español para Extranjeros*, afirmou que, quanto ao léxico, foi uma iniciativa louvável integrar os vocábulos de países da América Hispânica. A variante definida em relação a sua procedência enriquece o panorama sociocultural, dando certa “cor” ao idioma, embora tenham sido apresentados alguns vocábulos equivocadamente como sendo utilizados em toda a América Hispânica.

Herrero (1997) classifica em dois grandes grupos os manuais, segundo o critério de como são tratados os americanismos nesses materiais. Pertencem ao primeiro grupo os manuais que apresentam os americanismos de forma indiscriminada e aleatória. Nesse grupo, os autores não parecem se interessar de maneira especial pelos americanismos, nem planejam sua presença no corpo desses materiais. Aparecem quando há algum texto que trate de um tema tipificado, ou seja, são meros acidentes de contextualização que, às vezes, parecem passar inadvertidos pelo próprio autor do manual, que não faz nenhuma indicação ao aluno. Ao segundo grupo pertencem os manuais que tratam de sistematizar, de acordo com os campos léxico-semânticos contidos nas unidades, o que, segundo Herrero (1997), facilita a identificação e compreensão do vocabulário.

Conforme Silva (2002), em relação ao segundo grupo de livros didáticos, considera-se a linguagem a partir de uma concepção funcionalista e, por isso, preocupa-se em apresentar os americanismos de forma planejada e em consonância com os temas tratados na unidade. Essa concepção tem como finalidade o uso da língua para promover a comunicação entre as pessoas, considerando as funções da linguagem.

Convém ressaltar que a classificação proposta por Herrero (1997) tem como base o conceito de americanismo a partir do critério contrastivo/diferencial em relação ao Espanhol da Espanha, pois, como o autor acredita, é o mais útil para o ensino do Espanhol como segunda língua ou LE, não abarcando outros critérios.

Lima e Silva (2002) afirmam que a preocupação com a apresentação dos americanismos nos manuais de E/LE é um tema que necessita de mais atenção e estudo, pois esse tipo de vocabulário não deve ser tratado como mera curiosidade cultural ao final das unidades ou ao final do livro-texto, tampouco deve ser sistematizado a partir de listas

enormes, sem critérios de seleção ou contextualização adequada. É necessário, portanto, que os autores, além de apresentar o tema de forma contextualizada, ofereçam atividades comunicativas, com o objetivo de fornecer aos professores e aos aprendizes um material que mostre o uso desse vocabulário específico.

Por meio das considerações realizadas neste capítulo com relação aos americanismos léxicos, livros didáticos e ensino-aprendizagem de LE, passamos a sistematizar, no próximo capítulo, a análise dos dados de nossa investigação, bem como apresentar questões surgidas na pesquisa de campo que podem sugerir futuras reflexões e pesquisas.

Capítulo 3 - Análise dos dados

3.1. Introdução

Durante a realização desta pesquisa, tivemos como ponto de partida perguntas a responder e objetivos a alcançar. Cabia a nós encontrar respostas para perguntas relacionadas a quais livros didáticos de Espanhol como LE eram utilizados em Brasília e entorno, qual o tratamento dado aos americanismos léxicos nesses livros e como o professor introduzia essas unidades lexicais no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol.

Neste capítulo, procuramos responder a essas perguntas, relatar nossas descobertas e apresentar outros dados que emergiram durante a pesquisa e que podem ajudar a configurar uma cultura de ensino de Espanhol como LE a respeito dos americanismos.

No primeiro tópico, apresentamos o levantamento dos livros didáticos de Espanhol utilizados na cidade de Brasília e entorno. No segundo tópico, mostramos os livros didáticos selecionados nos quais aparecem os americanismos léxicos. No terceiro tópico, mostramos a maneira como os professores de Espanhol de duas escolas de línguas introduzem os americanismos léxicos em sua sala de aula dentro do processo de ensino-aprendizagem de Espanhol. Os nomes das instituições e das pessoas foram codificados, a fim de se preservar a sua identidade.

3.2. O livro didático de Espanhol como LE na Capital Federal

O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro e novembro de 2006 junto às instituições de ensino público e privado que ofertam a língua espanhola como língua estrangeira em seus currículos. Os dados foram obtidos por meio de conversas informais com professores, colegas do Mestrado, coordenadores das instituições, assim como com informações obtidas nas secretarias desses centros. O levantamento foi organizado da seguinte maneira: instituição, nome do livro didático de Espanhol como LE adotado e editora.

Foi necessário incluir esta última categoria devido ao fato de encontrarmos dentre os livros um homônimo: *Español sin fronteras*, das professoras Josephine Sánchez Hernández e María de los Angéles Jimenez García, publicado pela Editora Scipione no Brasil;

e o também *Español sin fronteras*, de Concha Moreno, editado pela Sociedad General de Librería (SGEL) na Espanha.

Na categoria instituição, utilizamos a seguinte codificação: ES para as instituições de ensino superior com licenciatura em língua espanhola, totalizando 02 instituições; EM para as instituições de ensino médio, para um total de 05 instituições; EF para as de ensino fundamental, com 04 instituições; e CL para as escolas e centros de línguas, totalizando 17 unidades diversas. Para esta última categoria (CL), embora algumas instituições (Escolas ou Centros de Línguas) possuam mais de uma unidade de ensino tanto no Plano Piloto como em algumas cidades do entorno, foi considerada apenas uma em cada local devido ao fato de a instituição adotar o mesmo livro em todas as suas unidades. Ao final do levantamento, tínhamos 28 instituições com 31 livros didáticos, os quais apresentamos a seguir com nossas devidas considerações.

TABELA 6 - LEVANTAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM BRASÍLIA E ENTORNO NO ANO DE 2006 (AMOSTRAGEM)

Instituição	Livro didático adotado	Editora
ES1	- Español Ahora	- Santillana-Moderna
ES2	- Avance - Ven - Nuevo Ven - Planeta	- Sociedad General de Librería - Edelsa - Edelsa - Edelsa
EM1	- Español Expansión	- FTD
EM2	- Español Expansión	- FTD
EM3	- Español Expansión	- FTD
EM4	- Español Expansión	- FTD
EM5	- Español Hoy	- Scipione
EF1	- Mensajes	- Cambridge do Brasil
EF2	- Español sin fronteras	- Scipione
EF3	- ¡Vale!	- Santillana-Moderna
EF4	- Español Hoy	- Scipione
CL1 ¹³	- Avance	- Sociedad General de Librería
CL2	- Nuevo Ven	- Edelsa
CL3	- ¡Vale!	- Santillana-Moderna
CL4	- Así me gusta	- Martins
CL5	- Planeta	- Edelsa
CL6 ¹⁴	- Nuevo Ven	- Edelsa

¹³ O CL1 possui nove escolas no Distrito Federal, e o livro adotado é o mesmo para todas as unidades.

CL7	- Eco	- Edelsa
CL8	- Español en marcha	- Sociedad General de Librería
CL9	- Nuevo Español sin fronteras	- Sociedad General de Librería
CL10	- Español en marcha	- Sociedad General de Librería
CL11	- Nuevo Ven	- Edelsa
CL 12	- Avance	- Sociedad General de Librería
CL 13	- Nuevo Ven	- Edelsa
CL 14	- Nuevo Ven	- Edelsa
CL 15	- Así me gusta	- Martins
CL 16	- Conexión	- Martins
CL 17	- Español sin fronteras	- Sociedad General de Librería

Total = 28 instituições, 31 livros (séries)

ES – Ensino Superior; EM – Ensino Médio; EF – Ensino Fundamental; CL – Escola ou Centro de Línguas

Das instituições de ensino superior, a ES1 adota o livro *Español Ahora*, recentemente lançado pela Editora Moderna. Na ES2, os livros didáticos escolhidos são quatro séries diferentes, sendo que a escolha da série é realizada pelos alunos que vão utilizá-la até o final do curso de licenciatura, que tem duração de três anos.

No ensino médio, todas as instituições representadas nesse nível pertencem à rede particular de ensino, dado que na rede pública do Distrito Federal, tanto no ensino fundamental quanto no médio, a língua espanhola é oferecida como opcional nos Centros de Línguas, em horário contrário ao horário da rede escolar, e, portanto, o livro foi codificado dentro da categoria CL. A série *Expansión*, da editora FTD, abrange a maior parte das instituições na amostragem aqui realizada, 4 de 5, havendo, portanto, uma regularidade na adoção desse livro.

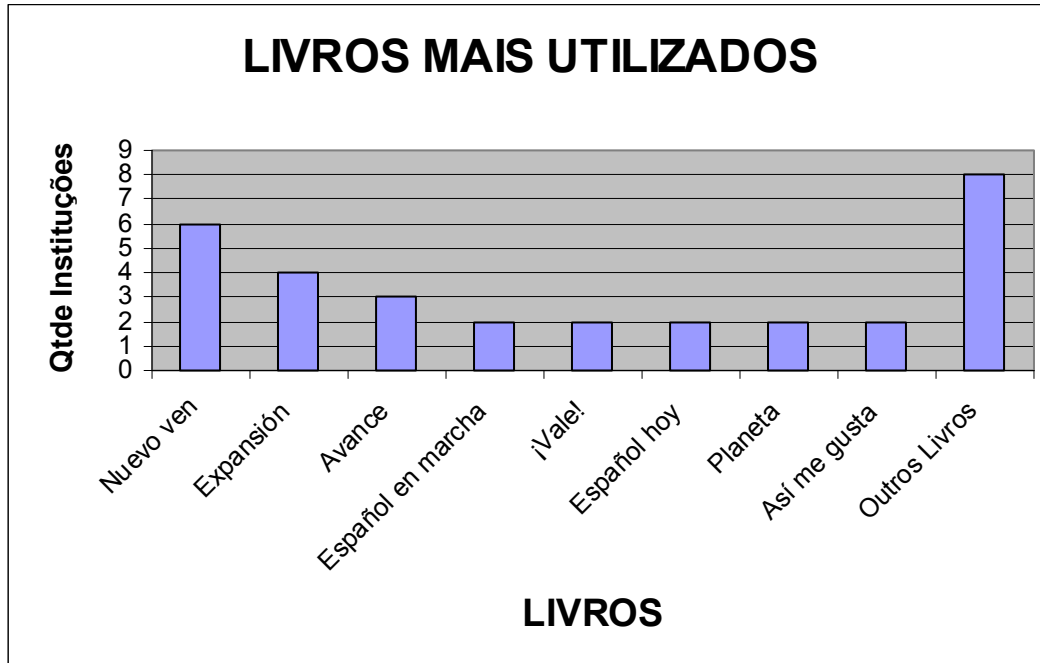
No ensino fundamental, no entanto, cada instituição adota um livro diferente, não havendo nenhuma regularidade na opção de adoção nesse nível.

É preciso ressaltar que, em nosso levantamento, encontramos um livro utilizado em mais de uma categoria. O livro *Español Hoy*, por exemplo, figura em uma instituição de ensino médio e em outra de ensino fundamental. O mesmo acontece com a série *¡Vale!*, que é utilizada no ensino fundamental e em um centro de línguas. Outra informação relevante é que a maioria dos livros adotados no ensino superior também é utilizada em alguns centros e escolas de línguas.

¹⁴ O CL6 adota o mesmo livro didático para suas cinco unidades de ensino na Capital Federal.

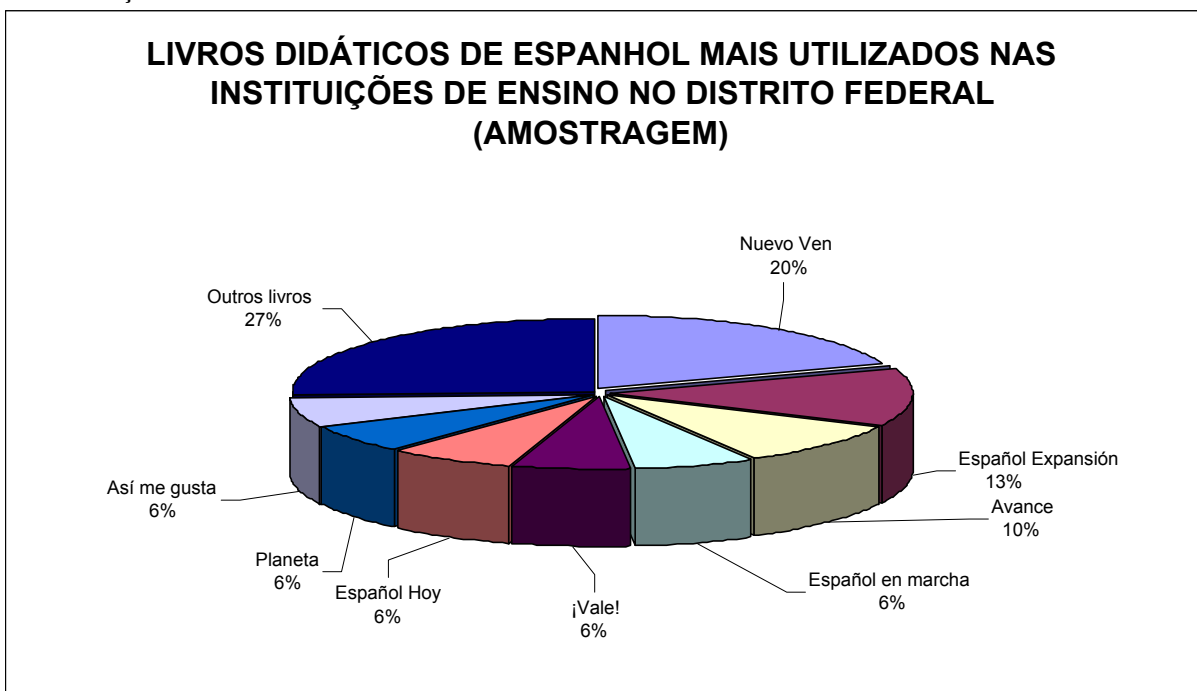
Assim, podemos representar e resumir os dados obtidos com os seguintes gráficos:

GRÁFICO 1 - LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LE MAIS UTILIZADOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL POR QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES E POR TÍTULO



Em percentuais, os dados do gráfico acima se configura da seguinte forma:

GRÁFICO 2 - LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LE MAIS UTILIZADOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL EM PORCENTAGEM



Dentre os livros mais utilizados na amostragem ficaram a série *Nuevo Ven* publicada pela Editora Edelsa com 20%, a série *Expansión* da Editora FTD com 13% e a série *Avance* da Editora SGEL (Sociedad General de Librería) com 10%. As séries *¡Vale!* da editora Santillana-Moderna, *Español hoy* da Editora Scipione, *Español en marcha* da SGEL, *Planeta* da Editora Edelsa e *Así me gusta* da editora Martins, cada uma com 6% somados a todos os outros livros atinge 27% do total, mostrando assim que há grande diversidade por parte das instituições. Na questão da adoção do livro, cabe ainda destacar, que não apareceu no levantamento, nenhum livro didático publicado em outro país, a não ser os publicados no Brasil e na Espanha.

Esses dados obtidos além de indicar os livros didáticos de Espanhol como LE adotados nas instituições de ensino no Distrito Federal e entorno, serviu também como ponto de partida para a seleção desses materiais e fazer a análise documental da pesquisa.

3.3 Os americanismos léxicos no livro didático de Espanhol como LE: análise documental

Dos livros levantados, selecionamos as séries *Español Expansión*, *Nuevo Ven* e *Avance*. Os critérios para a escolha foram: a porcentagem alcançada em nosso levantamento com relação ao número de instituições em que são utilizados e o fato de incluírem os americanismos léxicos.

É necessário ainda ressaltar que o *Nuevo Ven* e o *Avance*, coincidentemente são livros utilizados nos centros de línguas em que realizamos a pesquisa de campo e cujos dados serão apresentados após a análise desses materiais. A análise dos materiais visa verificar de que maneira os americanismos léxicos figuram dentro desses materiais e quais as atividades propostas para o aprendizado desse conteúdo. Para facilitar a leitura transcrevemos algumas amostras das atividades dos livros no corpo do trabalho, entretanto, ao final da dissertação colocamos outras amostras desses materiais didáticos.

3.3.1 Expansión

O livro *Expansión* de Henrique Romanos e Jacira Paes de Carvalho publicado pela editora brasileira FTD em 2004 é constituído em volume único dividido em 24 unidades, o material do professor além do livro do aluno é acompanhado de um caderno de exercícios e três Cds de áudio.

Em seu prólogo, os autores alertam que o livro foi criado para atender às necessidades do estudante brasileiro dos ensinos médio e superior, e seu principal objetivo é servir de instrumento para ensinar e aprender Espanhol de forma clara, consistente e profunda. Em cada uma das 24 unidades desenvolvem-se diferentes habilidades indispensáveis à competência da comunicação oral e escrita. A orientação didática é indutiva: do texto como foco de observação nasce a descrição dos fenômenos lingüísticos. Além disso, numerosos e variados exercícios garantem uma aprendizagem sólida e prazerosa. Os autores ainda afirmam que a diversidade de aportes possibilita que as aulas sejam dinâmicas e interativas. Há textos sobre temas variados, diálogos de situações práticas, gramática, vocabulário, expressões e, no final das unidades, aparece a *página cultural*, que traz interessantes aspectos da cultura espanhola e hispano-americana.

Os autores em nenhum momento esclarecem o que querem dizer com “diversidade de aportes” no prólogo do material e, embora não seja explicitada a metodologia utilizada, é fácil descobrir que possui muitas características do método gramática e tradução. Cada unidade do livro inicia com um texto com perguntas de interpretação, seguida de uma seção gramatical subdividida em duas ou três seções, denominadas de *foco gramatical*, com seus respectivos exercícios. Em seguida, aparece a seção *léxico* e, por último, a denominada *página cultural*. Na seção *léxico*, o livro traz diversas imagens para apresentar objetos de um determinado campo semântico e suas correspondentes denominações. Em algumas unidades do livro, há apêndices com questões de exames vestibulares de várias instituições do país.

Embora haja esclarecimento, por parte dos autores, de que o livro visa atender às necessidades do estudante brasileiro dos ensinos médio e superior, pudemos observar no nosso levantamento que, na Capital Federal, esse material vem sendo utilizado somente no ensino médio.

No que diz respeito aos conteúdos apresentados, a Península é a principal referência. São incluídos textos, expressões e conteúdos culturais de diversas regiões da Espanha, embora, em alguns momentos, na intitulada *página cultural*, sejam apresentadas informações de alguns países da América Hispânica. No tocante aos americanismos, estes aparecem principalmente na seção *léxico*, na última parte de cada unidade.

Na unidade 3, página 37, encontramos, no item *foco gramatical II*, a proposta do ensino da *perífrasis de futuro (ir+a+infinitivo)*. Por meio de amostras de frases relacionadas a esse tópico, os autores chamam a atenção dos estudantes para uma possível interferência da língua portuguesa na utilização das preposições *a* entre o verbo *ir* e o verbo

cantar, contextualizando o seu uso com um exemplo. Também foi apresentado o caso da preposição *en* indicando meio de transporte.

Ex: *Nosotros vamos a la universidad en* *coche / carro**
 metro
 tren
 ómnibus / autobús
 bicicleta

**Hispanoamérica*

Além de destacar o uso da preposição *en* comparando-a com seu uso em Português, também se mostra o vocábulo *carro* como uma variante lexical do substantivo *coche*, alertando com um asterisco (*) que o vocábulo *carro* é utilizado na Hispano-América. Não há nenhuma especificação ou explicação no que se refere à região específica em que ela é usada, de maneira que, primeiramente, a explicação em forma de nota, **Hispanoamérica*, pode dar a impressão de que o vocábulo é adotado pelos dezenove países do continente latino-americano falantes da língua, e também que o léxico desses países pode estar constituído de forma homogênea, não havendo, portanto, outras variantes. Outro aspecto a observar é que, da maneira como são apresentados os vocábulos, parece que *coche* não é usado em nenhum país ou países da América Hispânica, o que resultaria em outra informação incoerente. Ainda no mesmo fragmento aparecem as palavras *ómnibus/autobús*, porém sem nenhuma explicação ou observação em relação ao uso desses vocábulos nas diferentes regiões como, por exemplo, na Argentina, onde se usa a palavra *colectivo*, e no México, onde se usa *camión*, este último podendo ser explorado como um falso cognato em relação ao Português no Brasil.

Na unidade 9, página 137, em *El desayuno/La merienda*, são apresentadas ilustrações com as respectivas denominações das bebidas e comidas que compõem essa refeição. Nelas figuram os vocábulos *zumojugo**, com o asterisco novamente remetendo o leitor/aprendiz a uma nota de rodapé, como no exemplo de *carro*, explicando que essa é a denominação utilizada para a mesma realidade na Hispano-América. Esse mesmo tratamento é dado aos americanismos em quase todo o livro: na página 139, com os vocábulos *frijoles/porotos**, *patata/papa**, *boniato/batata**, na categoria *Legumbres y verduras*, e, também na mesma página, em *Postres*, com os vocábulos *de fresa/frutilla**. Igualmente ocorre na página 140, na categoria *algunos métodos de cocina para corriente/en su punto** e em *mayonesa/mahonesa**; na unidade 11, encontramos, na página 174, na categoria *frutas: fresa/frutilla**, *plátano/banana**, *piña/ananá** e, na 175, *melocotón/durazno**, *cacahuete/mani**. Na unidade 13, em *prendas de vestir*, nas páginas 218 e 219, figuram

*chándal/buzo**, *chaqueta/saco**, *bragas/calzones** e, na unidade 15, na seção *léxico*, página 255, *el coche/el auto/el carro**.

Encontramos, ainda, uma série de vocábulos na seção *léxico* e em outras partes da obra sem que haja nenhuma observação em relação às variantes apresentadas, como no exemplo já citado: *ómnibus/autobús*. Dessa maneira, não se sabe se os vocábulos que aparecem após a barra (/) são como os apresentados no início da obra, variantes lexicais utilizadas na Hispano-América, ou se são variantes utilizadas por todos os hispano-falantes, sendo necessária a intervenção do professor para fazer essa distinção. Na unidade 2, página 25, na categoria *Algunas características físicas de las personas*, são apresentados os vocábulos *grueso o gordo/flaco o delgado*; na unidade 4, na categoria *Objetos (regalos)*, página 49, são apresentados os vocábulos *gafas/anteojos*; na unidade 14, página 236, no campo semântico *el cuerpo humano*, figuram *barbilla/mentón*, *cuello/pescuezo*, *barriga/ventre*; na unidade 15, página 255, na categoria *el coche*, figuram *maletero/portaequipaje*; na unidade 18, na categoria *animales*, página 320, são apresentados *yacaré/cocodrilo* e *ciervo/venado* e, na página 321, *papagayo/loro/cotorra*; na unidade 19, página 343, em *los documentos*, encontramos *carné de indentidad/cédula de identidad/documento de identidad*, *carné de conducir/permiso de conducir*, *libreta electoral/credencial electoral*; na unidade 20, página 364, figuram em *el aeropuerto: camarera/sirvienta*. Além desses, estão presentes no livro, em *insectos y arácnidos*, na unidade 21, página 385, *vaquita de Dios/mariquita* e *alacrán/escorpión*; na unidade 22, página 407, em *el banco*, temos *director/gerente*, *deposito/ingreso*, *cheque/talón*.

Ainda com relação aos vocábulos *yacaré/cocodrilo*, página 320, citados no parágrafo anterior, cabem algumas considerações. Embora pertençam à mesma categoria na zoologia e existam semelhanças entre esses animais, não representam a mesma realidade, ou seja, os vocábulos remetem a duas espécies distintas. Além disso, se a intenção dos autores era apresentar após a barra (/) o equivalente do vocábulo peninsular na variedade do Espanhol americano, como vinha sendo realizado, nesse exemplo a ordem na apresentação dos vocábulos se inverte. *Yacaré* é um vocábulo proveniente da língua guarani, utilizado na Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai, constituindo, portanto, uma unidade lexical de origem americana, e *crocodilo* origina-se do latim *crocodilus*. Convém ainda acrescentar que a palavra *yacaré* possui outras variantes no continente americano como *lagarto* e *caimán*, conforme encontramos em Morínigo (1998).

A unidade 10 é introduzida por um fragmento da obra *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, na qual estão presentes vários americanismos. Ao final do texto é

apresentada uma lista em que são incluídos esses vocábulos, embora não haja nenhuma indicação por parte dos autores do livro de se tratarem de palavras específicas do vocabulário hispano-americano. Ainda na mesma unidade, na seção *página cultural*, constante nas páginas 162-163, apresenta-se um texto com o título *Los incas: civilización de la región andina central*. Informações sobre a região, expansão territorial, religião, economia e outras são apresentadas nesse texto. Na frase *La economía inca tenía una base agraria: cultivaban más de 40 clases de vegetales – entre los principales estaban el maíz y la patata – o papa* (grifo nosso) –, o americanismo léxico *papa*, proveniente do quechua, é introduzido somente após o vocábulo *patata*, como uma variação desse, citado anteriormente na unidade 5. A colocação do vocábulo americano em uma posição posterior demonstra, de certa maneira, a preferência dos autores do livro pelo léxico peninsular, sendo que *papa* é a denominação mais utilizada dentro do contexto cultural hispano-americano, em especial no do texto em questão.

Outros americanismos são apresentados na seção *página cultural*: na unidade 12, páginas 197 a 199, no texto *Tango*, temos, por exemplo, *gaúcho*, *lunfardo*, *barriada*. Na unidade 17, páginas 305 a 307, encontramos vários conceitos típicos da região de Machu Picchu – Cusco, que são apresentados em forma de vocabulário ao final do texto. Na unidade 18, páginas 327 a 329, no texto *Chile – Región Andina*, encontramos *chicha*, *pisco*, *sour*; na unidade 19, página 351, em *una mirada sobre el Paraguay*, encontramos *tereré* e outros americanismos de origem indígena que são explicados no texto como *Paraguay* e *Ypacaraí*. Na unidade 22, página 413, em *Uruguay*, estão presentes *poncho*, *vincha*, *boleadora*.

Em relação às atividades propostas na obra para o ensino dos vocábulos que representam conceitos específicos da América Espanhola, encontramos somente um exercício em todo o livro em que seriam sistematizados os americanismos. Trata-se de um exercício na unidade 9, página 145, em que se pede ao aluno para completar frases com as palavras a que se referem as descrições dos objetos. A frase é: *La patata recibe el nombre de en Hispanoamérica*. Encontramos ainda algumas poucas atividades com possibilidades do uso do americanismo. Dissemos possibilidade porque se apresentam nas seções *léxico* com mais de uma opção, sendo que o vocábulo peninsular aparece sempre em primeiro plano. Na unidade 3, página 53, há uma proposta de atividade para que se traduza a seguinte frase para o Espanhol: “Os óculos de sol estão sobre a mesa”. Na unidade 20, página 349, oferece-se o exercício com o comando “*completa*”. As frases são: [...] 4) *Para conducir coches, se necesita tener el ...* 5) *El documento que nos identifica pública y socialmente es el ...* E na unidade 21, página 388, apresenta-se em Português o texto com o título “Curiosidades sobre os insetos”, em que se pede ao aluno que o traduza para o Espanhol. A possibilidade do uso

de americanismos, nessa atividade, estaria na frase [...] *Cor das joaninhas indica “cuidado”*, frase que inicia a atividade.

Pela análise do material podemos concluir que, embora os americanismos léxicos tenham sido apresentados nas unidades de acordo com o tema, dentro de um contexto, verificamos que, na maioria das vezes, são mostrados como uma variante do vocábulo peninsular, sem que haja, por parte do material, uma explicação pormenorizada em relação a esses vocábulos, no que diz respeito a sua origem ou ao uso no continente americano. O único recurso utilizado no material para chamar a atenção do aluno em relação a essas variantes é a colocação do asterisco (*) após o americanismo, para indicar que o vocábulo é peculiar da Hispano-América. Há, portanto, nesse tratamento, uma hipergeneralização em relação a esses vocábulos. Os outros poucos americanismos léxicos são apresentados em textos que dizem respeito à realidade e à cultura dos países hispano-americanos. Não são propostas atividades no material, nem são dadas aos alunos informações detalhadas em relação às variantes lexicais.

Se tomarmos como ponto de referência a classificação de Herrero (1997), podemos verificar que o livro *Español Expansión* enquadra-se nos materiais pertencentes ao segundo grupo, ou seja, àqueles que tratam de sistematizar os americanismos de acordo com os campos léxico-semânticos contidos nas unidades. No entanto, cabe ressaltar a falta de clareza no próprio tema das unidades. É importante ainda destacar que a proposta de classificação de Herrero (1997) para os manuais didáticos que apresentam os americanismos baseia-se no critério diferencial, isto é, considera em sua classificação somente os americanismos que se apresentam como variantes de vocábulos utilizados na Península.

Sabemos que não existe um material perfeito, muito menos afirmamos que o livro deva trazer os americanismos mais utilizados, o que seria quase impossível em uma obra estruturada num volume único, cujos objetivos, ainda que não sejam devidamente explicitados, visam preparar o aluno para os exames vestibulares. No entanto, a falta de informação, ou as informações equivocadas em relação a esses vocábulos, pode resultar em um conhecimento fragmentado e errôneo da língua espanhola nos países que a falam, assim como da sua cultura.

3.3.2. *Nuevo Ven*

A série de livro-texto *Nuevo Ven*, de Francisca Castro, Fernando Marin, Reyes Morales e Soledad Rosa, foi publicada pela editora espanhola Edelsa, e sua primeira edição se remonta ao ano de 2003. É composta por 3 livros-texto acompanhados de CDs de áudio e livro de exercícios. Os livros-texto 1 e 2 estão divididos em 15 unidades, e o livro 3 em 12 unidades.

O livro é um projeto de reformulação da série *Ven*, uma das mais conhecidas e utilizadas em diversos níveis de ensino a partir da metade da década de 1990. O conjunto a ser analisado corresponde à primeira reimpressão dessa nova série publicada no ano de 2004, sendo também a mais recente.

As unidades didáticas do livro 1 estão estruturadas em três grandes seções: competências pragmáticas, competências lingüísticas e conhecimento sociocultural. A seção competências lingüísticas ainda é subdividida em subcompetências gramatical, léxica e fonológica. Os livros 2 e 3 possuem a mesma estruturação do livro 1, com exceção da subcompetência fonológica, que não aparece mais como parte das competências lingüísticas. Cabe ressaltar que estamos usando o conceito de competências utilizado no livro, que não corresponde ao conceito de competências utilizado pela Lingüística Aplicada.

3.3.2.1 *Nuevo Ven*: volume 1

De acordo com a estruturação por competências, o livro 1 apresenta uma seqüência de atividades divididas em três etapas: *Apropiación, Ampliación y sistematización* e *Consolidación y transmisión*. Na primeira etapa, nas *secciones A y B*, conforme os autores explicam, os alunos devem escutar as amostras de língua, realizar provas de controle de compreensão e produzir micro-diálogos. A segunda etapa, *Ampliación y sistematización*, tem três subetapas: 1) em *sección C y Pronunciación y ortografía* são apresentados elementos da língua que completam o trabalho das seções A e B, juntamente com exercícios de fonética e de ortografia; 2) em *Amplía tu vocabulario*, como os autores explicitam, a partir de diferentes atividades, os estudantes consolidam e ampliam o vocabulário adquirido ao longo da unidade; 3) e na seção *Contenidos gramaticales* os aspectos gramaticais se sistematizam ao mesmo tempo em que se propõe uma atividade específica, a fim de preparar os alunos para uma

prática mais livre¹⁵. A terceira etapa, *Consolidación y transmisión*, é subdividida em *Actividades*, que se baseia na apresentação de documentos autênticos e adaptados para que o aluno pratique todos os conteúdos da unidade, e *Descubriendo*, que finaliza a unidade didática com conteúdos culturais centrados em aspectos representativos da cultura espanhola e hispano-americana.

Essa nova reformulação do livro traz como novidades a estruturação em torno aos componentes da competência comunicativa. No entanto, permanecem algumas seções bastante conhecidas dos professores de Espanhol que já utilizaram a série, como *Descubriendo* e *Amplia tu vocabulário*, sendo esta última a seção em que se apresentam os americanismos léxicos.

A unidade 3, *Alquilar un piso*, páginas 30 a 41, tem por objetivo desenvolver a competência lexical. O vocabulário inclui palavras relacionadas a móveis, objetos e partes da casa. Na seção *Amplia tu vocabulário*, página 37, apresenta-se uma ilustração do interior de uma residência e se pede que os alunos completem com os nomes dos objetos que aparecem na ilustração. Em seguida, com os resultados obtidos nessa atividade, no exercício 2, pede-se aos alunos que ordenem as palavras em *habitaciones, muebles y objetos*. Após esse exercício, em forma de apêndice, aparece *¡Ojo! Léxico de hispanoamérica*, que traz alguns vocábulos como variantes do vocábulo peninsular apresentado na unidade. Por exemplo, *El apartamento = el departamento; el cuarto = la pieza; el ascensor = el elevador; la mesita de noche = la mesita de luz (Argentina) / el buró (México)*. Não se indica em que países ou regiões são utilizados os vocábulos *departamento, pieza, ascensor*, havendo uma generalização no tratamento da informação. Em relação a essas variantes, não há nenhuma proposta de exercício na unidade nem no livro de atividades que permita ao aluno praticar o uso de tais vocábulos.

O título da unidade 4, páginas 44 a 53, é *Por la ciudad*. No início, figuram como tópicos da seção *Competência Léxica* tópicos como: a cidade, estabelecimentos públicos e meios de transporte. A apresentação do vocabulário na seção *Amplia el vocabulário* segue semelhante apresentação e atividades da unidade anterior. No exercício 1, aparece um mapa com ilustrações (ícones) referentes a diversos estabelecimentos públicos como *bar, supermercado, librería, banco, cine, quiosco*, etc., e se pede ao aluno que complete as ilustrações com os nomes desses estabelecimentos. Posteriormente, no exercício 2, o aluno deve completar e classificar os nomes desses estabelecimentos de acordo com as categorias

¹⁵ As autoras não deixam claro no material o que querem dizer com “uma prática mais livre”.

correspondentes: *tiendas, servicios, partes de la ciudad*. Nessa unidade também consta ¡Ojo! *Léxico de hispanoamérica* (página 49), na qual aparecem: *el metro = subterráneo (o subte)*, na Argentina; *el estanco = quiosco de cigarrillo*; e uma observação com relação aos verbos *coger/tomar*: “*Coger no se utiliza en muchos países de Hispanoamérica. Se emplea agarrar o tomar.*”

Após essa observação na mesma seção, propõe-se a seguinte atividade: “*Lee las frases y escribe la palabra que falta en la última. Es un sinónimo*”. Nesse exercício são introduzidos os americanismos léxicos de uma forma mais contextualizada, como transcrevemos a seguir:

- a. *Si Juan está en Venezuela toma la guagua.*
- b. *Si está en México toma el camión.*
- c. *Si está en Argentina toma el colectivo.*
- d. *Si está en Perú toma la góndola.*
- e. *Si está en España coge el*

O exercício traz os vocábulos *guagua, camión, colectivo, góndola* americanismos equivalentes ao peninsular *autobús*. Embora sejam apresentados esses americanismos, a ênfase dada ao exercício não se encontra nos vocábulos de transporte utilizados na Hispano-América, e sim no nome ao meio de transporte utilizado na Espanha, que, afinal de contas, é a resposta da atividade. Aos americanismos, restringe-se a atividade de leitura para que o aluno possa deduzir a resposta do exercício. Convém ainda ressaltar que, nessa atividade, os americanismos constituem informações novas, que não são introduzidas anteriormente em nenhuma parte da unidade, restando ao aluno fazer a associação dos verbos *coger/tomar* nas frases, para compreender que *guagua, camión, colectivo, góndola* são variantes de *autobús*. É necessário ressaltar também que o exercício poderia ser ampliado, pois o americanismo *guagua* tem significados diferentes em outros países. Na Argentina, Colômbia, Chile, Equador e Peru, *guagua* é utilizado para designar “criança”; ainda no Peru é utilizado para referenciar-se a um pão doce com forma de uma criança. No Equador, *guagua* é utilizado como adjetivo, anteposto ao substantivo, como, por exemplo, *guagua cocha*¹⁶; e em Cuba, *guagua* é um tipo de inseto e também sinônimo de *autobús*. Ainda no mesmo exercício, poderia ser mais bem explorada a palavra *camión*, que no México se refere a *autobús* na península, mas representa outro veículo: “caminhão”, na Argentina, Peru, Venezuela, e inclusive na Espanha.

¹⁶ Utilizamos o exemplo *guagua cocha* baseado em Morínigo (1998).

Na observação que traz a unidade sobre os verbos *coger/tomar o agarrar*, os autores informam que não se utiliza o verbo *coger* em muitos países da América Espanhola. No entanto, não são mencionados os países que estariam incluídos no grupo dos “muitos”, tornando a informação bem genérica. Seria interessante que os autores esclarecessem no livro em que países ou regiões se empregam os verbos *tomar/agarrar*, ou em quais se usa o verbo *coger*. Embora estivesse em outro campo léxico-semântico, seria conveniente, ainda, introduzir a informação sobre o sentido que possui o verbo *coger*, pois tem conotação sexual e vulgar em países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia e México. Essa informação seria relevante ao nosso aluno, pois, entre os países que acabamos de citar, quatro fazem fronteira com o Brasil, e o uso desse verbo poderia trazer alguns inconvenientes na interação com falantes nativos desses países vizinhos.

Em *comer en el restaurante*, na unidade 5 (páginas 55 a 65), a forma como são apresentados os americanismos é semelhante à forma como são apresentados na unidade 3 – em forma de apêndice. Em *¡Ojo! Léxico de Hispanoamérica*, página 61, aparecem: *las patatas = las papas; el plátano = la banana; gustar = provocar (Colombia)*. Nessa passagem, o verbo *provocar*¹⁷ utilizado na Colômbia é apresentado como sinônimo de *gustar*. No entanto, o livro não traz nenhuma informação se esse verbo, com esse significado na Colômbia, possui a mesma conjugação peculiar do verbo *gustar* ou se o verbo se conjuga como um verbo regular ou irregular de primeira conjugação, reflexivo ou pronominal, o que resulta em informação descontextualizada e incompleta.

Na mesma unidade, em *Descubriendo* (página 65), os autores apresentam alguns americanismos léxicos. Aparecem nomes de pratos típicos da cozinha hispano-americana como *ajiaco*, em Cuba e na Colômbia; *cebiche*, no Peru e no Equador; *enchilladas*, *burritos* e *guacamole*, no México. No que diz respeito às atividades propostas, há um exercício em que se pede para relacionar o nome de cada um desses pratos típicos ao seu respectivo país de origem. Ao final da unidade, também se propõe que os alunos entrem na página da editora na Internet, para conhecerem a receita de *gazpacho* e *guacamole*, o que acreditamos que seria mais interessante apresentá-las no próprio livro didático.

¹⁷ Encontramos na página oficial da Cidade de Bogotá, no endereço <<http://www.bogota-dc.com/variost/terminos.htm>> o *Diccionario de términos bogotanos* em que consta os seguintes exemplos de uso do verbo *provocar*:

1. -*Ya estás lista para ir al matrimonio de tu hermana?*
-*No, no me provoca salir hoy.*
2. -*¿Te provoca un tinto?*
-*Sí, rico un tintico, pero en taza bien grande con bastante leche, azúcar y guiski (whiskey).*

Na unidade 6, *Háblame de ti* (páginas 66 a 77), os americanismos léxicos aparecem mais uma vez como apêndice da seção *Amplia tu vocabulario* em *¡Ojo! Léxico de Hispanoamérica* (página 73), na qual figuram: *madre = vieja, mamá; padre = viejo, papá; boda = casamiento (Argentina)*. Da mesma maneira, surgem ainda na unidade 7 *De compras* (páginas 78 a 89) *una falda = una pollera (Argentina); un abrigo, un sobretodo (para hombre, en Argentina) un tapado (para mujer, en Argentina); un jersey = un suéter; un bolso = una bolsa (México)*, todos mencionados na página 85. Na unidade 8, *Invitaciones* (páginas 91 a 101), encontramos na página 97 *beber = tomar; la comida = el almuerzo; la cena = la comida; la merienda = las once (Chile)*. Na unidade 9, *Preparar una excursión* (páginas 103 a 113), aparecem na página 109 *la piscina = la pileta (Argentina), la alberca (México); el campo = la milpa (México)*. Na unidade 14 – *Instrucciones* (páginas 162 a 173), temos, na página 169, *el partido (deporte) = el certamen; el descanso (deporte) = la tregua; la fanaticada*.

Na unidade 6, verificamos que há um tratamento generalizado em relação aos vocábulos *mamá, papá, viejo*, como também há falta de informação por parte do livro didático de que esses americanismos são utilizados no registro informal da língua. Os vocábulos *pollera, abrigo, sobretodo, tapado* aparecem na unidade 7 e os autores mencionam somente a Argentina como local em que se usam essas palavras, e excluem países como Uruguai, Paraguai, Bolívia, o que constituiria uma informação relevante ao estudante brasileiro, cujo interesse tem se voltado para esses países integrantes do Mercosul. Em todas essas unidades – 6, 7, 8 e 9 – ora mencionam-se os países onde se usam os americanismos, ora se omitem essas informações.

No volume 1 da série *Nuevo Ven*, os americanismos apresentam-se ao final das unidades e não há atividades que possibilitem o seu aprendizado. São pouco exploradas também as variantes das unidades lexicais do continente americano, e as informações contidas nas unidades, exceto em alguns casos, tendem à generalização, ou seja, são apresentadas como se o vocábulo fosse utilizado em todos os outros países da América Hispânica, de forma *lato sensu*, segundo termo usado por Rabanales (1953).

3.3.2.2 *Nuevo Ven*: volumes 2 e 3

No volume 2 da série, da mesma forma que no volume 1, os americanismos apresentam-se somente uma vez, como uma curiosidade ou contraste com a palavra usada na Península. Aparecem sob o título *¡Ojo! Léxico de Hispanoamérica*. No volume 2, unidade 1

(páginas 6 a 18) *Gente*, na seção *Lengua en uso* (páginas 14 a 15), há uma atividade de preenchimento de formulário de dados pessoais para um estrangeiro. Após essa atividade, há um exercício em que o aluno tem que relacionar os nomes dos documentos com suas respectivas funções. Em seguida, apresentam-se os americanismos como variantes dos nomes desses documentos em países hispano-americanos. São eles: *cédula de identidad* (Venezuela); *licencia de manejar* (México); *constancia de estudio* (Venezuela).

Com relação ao volume 3 da série, os poucos americanismos que aparecem nesse volume passam a ser apresentados como vocábulos que representam objetos e realidades específicas dos países da Hispano-América, e inseridos em textos. Contudo, não há nenhuma atividade em que o aluno possa trabalhar essas unidades lexicais.

Embora apareçam contextualizados dentro dos temas/tópicos das unidades, podemos verificar que os americanismos léxicos, na série *Nuevo Ven*, aparecem pouco e quase exclusivamente no volume 1. Além disso, quando apresentados, figuram como mera curiosidade na seção *Amplia tu vocabulario*, ao final das unidades em forma de listas. Se a finalidade da seção é, segundo os autores, propiciar aos estudantes consolidar e ampliar o vocabulário adquirido ao longo da unidade a partir de uma série de atividades de variada tipologia, o ensino dos americanismos léxicos parece não se contemplar nem se incluir nesse objetivo, pois são apresentados somente em forma de apêndice, sem que haja nenhum tipo de exercício para seu estudo e aprendizado. As informações em relação aos americanismos são restritas. Embora existam variantes entre essas unidades léxicas nos diversos países de fala espanhola no continente americano, são pouco exploradas no material. Sentimos falta, nos livros, dessas unidades léxicas terem sido apresentadas em diálogos e em mais textos, em uma visão discursiva, ao contrário de como vêm sendo apresentadas, em forma de listas descontextualizadas.

3.3.3 Avance

De autoria de Concha Moreno, Victoria Moreno e Piedad Zurita, *Avance* é uma série de livros publicados pela editora espanhola *Sociedad General de Librería* (SGEL), composta por três livros-texto para os seguintes níveis: *elemental*, *básico-intermedio* e *intermedio-avanzado*. Os livros são estruturados em 12 unidades didáticas cada um, sendo acompanhados de um disco em áudio e um guia didático de uso exclusivo do professor. A série analisada corresponde à terceira edição (2002) do livro para o *nível elemental*, à quarta edição (2005) para o *básico-intermedio* e à terceira edição (2005) para o *intermedio-avanzado*.

3.3.3.1 Avance Elemental

Na apresentação de *Avance inicial*, os autores afirmam que o manual está orientado para um público adolescente e adulto que nunca estudara Espanhol. Está baseado em uma metodologia eclética que utiliza os pontos positivos das diferentes abordagens e persegue uma integração completa da civilização e cultura hispânicas. Todo o material que é apresentado tem sido experimentado por alunos de diferentes nacionalidades e idades.

O material, portanto, não tem como foco principal o público brasileiro, não constando nele aspectos contrastivos em relação à língua portuguesa. Ainda na apresentação as autoras explicam que no *Avance Inicial* o material começa com a seção *Pretexto*, que aparece na primeira página da unidade com suportes gráficos (fotografias, cartões postais, anúncios publicitários), a partir dos quais são apresentados o tema geral e o ponto gramatical em que se baseia a unidade. Nas perguntas posteriores, as autoras querem que o aluno reflita, deduza, realize hipóteses e comece a produzir língua.

No que tange ao léxico, são apresentados na seção *Vocabulario* dois exercícios para que o estudante *fixe o léxico* [grifo nosso]. Para as autoras, o ensino-aprendizagem do vocabulário é essencial, e por isso lhe dão muita importância, não somente nessa seção, mas ao longo de toda a unidade.

Além dessas seções, o material ainda traz: *contenidos gramaticales y vamos a practicar, de todo un poco, así se habla, en situación, como lo oyes, lee, escribe, eso no se dice, repasa.*

Na unidade 2, páginas 27 a 38 (*¿Que dia es hoy?*), em *Contenidos Gramaticales*, o tópico é o tempo presente do indicativo dos verbos regulares terminados em –er e –ir. Apresenta-se, em *Otros verbos en –er*, o verbo *coger* da seguinte maneira:

Otros verbos en -er:

[...]

Coger: ¿Qué autobús coges normalmente?*

[...]

**En Hispanoamérica, coger se dice tomar.*

Como podemos observar no exemplo acima, um asterisco (*) remete a uma nota de rodapé para chamar a atenção do leitor para o verbo *tomar*, que é o verbo utilizado na Hispano-América em vez do verbo *coger*. Não é dada nenhuma informação no livro na relação aos países em que se utiliza o verbo *tomar*, nem outras informações em relação ao

verbo *coger* comumente utilizado na Espanha e que, em países como Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia, por exemplo, tem um significado vulgar, como já apontamos na análise do livro *Nuevo Ven*.

Semelhante dispositivo de apresentação é utilizado na unidade 3 (páginas 39 a 50), *La familia bien, gracias*. Encontramos na página 42, em *Contenidos Gramaticales*, os possessivos com a seguinte colocação.

[...]
¿De quién es este coche*?
Es mío.
[...]
* En algunos países de Hispanoamérica al coche se le llama el carro.
[...]
¿Y tus padres*?
Están de viaje.
* En algunos países de Hispanoamérica a los padres se les llama los papás.
* En Hispanoamérica al ordenador se le llama la computadora.

Nessa apresentação, a palavra *ordenador* não aparece dentro da unidade, não havendo, portanto, indicação alguma do motivo de os autores a terem incluído no material, o que quer dizer que foi incluída aleatoriamente. Ainda na mesma unidade, na página 46, na seção *Más vocabulario de la familia*, são apresentados, em forma de lista, os vocábulos sobre os integrantes da família. Nela figura a palavra *novios** e, como nas observações anteriores, explicita-se que * *En Hispanoamérica a los novios se les llama enamorados*.

Na unidade 4 (páginas 51 a 64), *Me gusta el sol ...*, na página 55, em *Practicamos la Gramática*, o exercício consiste em completar com os demonstrativos *este/esta/estos/estas*. No item 4, aparece: [...] niños son los hijos de mi hermano. ¡Qué guapos*! . Logo após o exercício, aparece mais uma vez a observação * *En Hispanoamérica se dice lindos en lugar de guapos*.

Na unidade 5 (páginas 65 a 76), ¡Qué bueno!, na página 66, em *Contenidos Gramaticales*, apresenta-se a conjugação dos verbos *saber*, *dar* e *conocer* no presente do indicativo. Em seguida, aparecem outros verbos como *conocer*, *ofrecer*, *conducir**, *traducir*. Logo abaixo, há a seguinte observação: * *En algunos países de Hispanoamérica, conducir se dice manejar*. Na mesma unidade, na página 70, em *Vocabulario – Los alimentos*, são mostradas ilustrações desse campo léxico: *la patata**, *el plátano**, *el melocotón**. A observação nessa seção é a seguinte: * *En algunos países de Hispanoamérica, a las patatas se les llama papas; al plátano, banana, y al melocotón, durazno*.

Na unidade 10 (páginas 127 a 138), *Hoy no me levanto*, em *Vocabulario*, na

página 133, introduz-se o tema *Muebles y adornos para la casa*. Nele são apresentadas ilustrações, fotos dessa realidade e, logo na página 134, propõe-se a seguinte atividade:

II- Tenéis 12.020,25 euros para renovar la casa. Primero, la clase se divide en parejas. A cada miembro de la pareja se le dice, por separado, que puede renovar la casa con ese dinero. Después, debe comparar sus decisiones con las de su compañero/a y ponerse de acuerdo, ya que comparten la misma vivienda: piso, apartamento, casa etcétera. (p.134)*

**En algunos países de América al apartamento se le llama departamento.*

Em todas essas unidades que acabamos de descrever, dá-se o mesmo tratamento aos americanismos léxicos da primeira unidade analisada desse livro. Quando surge alguma palavra do vocabulário peninsular que possui variante no léxico hispano-americano, coloca-se um asterisco (*). Essa maneira de inserir informação sobre os americanismos é utilizada em quase todos os livros da série.

Na unidade 6 (páginas 77 a 88), *¿Quién ha dicho eso?*, na página 81, e logo em seguida, em *Para aclarar las cosas*, esses vocábulos são definidos da seguinte maneira: *Guacamole: ensalada de aguacate con cebolla, tomate y chile verde, típica de América Central, de Cuba y de México; Tango: baile argentino*. Convém destacar aqui que, conforme informação colhida em conversa informal com um nativo, *guacamole* não é prato típico de Cuba.

Na unidade 12 (páginas 151 a 164), *Mi vida cambió cuando...*, na seção *Vocabulario*, página 159, mais precisamente no exercício II, pede-se que os alunos procurem na Internet um conjunto de notícias para apresentá-las aos colegas em sala de aula. Como exemplo, o livro apresenta algumas encontradas em vários endereços eletrônicos na Internet, como, por exemplo, *Un tangódromo em Montserrat*, e logo após, em *Para aclarar las cosas*, o livro traz: *Tangódromo: lugar donde se bailan tangos*.

Nas unidades 6 e 12, as quais acabamos de descrever, surge outra classe de americanismos: os que se referem aos conceitos típicos de coisas da América, portanto, sem equivalentes no Espanhol falado na Península. Na unidade 6, esses vocábulos são apresentados, sem nenhuma sistematização, em frases em que o objetivo não é o aprendizado do léxico, mas sim de um tópico gramatical. Na unidade 12, embora o comando da atividade peça aos alunos para buscar nos dicionários as palavras em negrito, o significado de *tangódromo* é explicado em uma nota, logo após essa atividade.

Podemos observar, assim, que dentro do *nivel elemental* da série *Avance*, os

americanismos ora se apresentam nas unidades didáticas em notas de rodapé, quando aparecem em frases cujo objetivo não é a aprendizagem do léxico, ora apresentam-se de acordo com um campo léxico-semântico do tema da unidade. Os americanismos que aparecem no material são variantes léxicas de vocábulos peninsulares e de unidades lexicais que representam um conceito típico da América Hispânica.

3.3.3.2 Avance Básico-Intermedio

Avance básico possui a mesma estrutura do volume anterior, acrescentando a seção *Prueba de repaso*, com 60 exercícios de múltipla escolha, para que sejam sistematizados os conhecimentos trabalhados no nível inicial.

Na primeira unidade (páginas 13 a 24), intitulada *Inventos y hechos curiosos*, na seção *Practicamos la gramática*, página 17, no exercício III, o aluno deve relacionar as frases de duas colunas depois de conjugar o verbo entre parêntesis no pretérito perfeito simples ou composto. A frase da coluna da esquerda é: 4. ¿(Comer, ustedes)..... alguna vez cebiche?, e a resposta que aparece à direita é c. *Yo sí. Lo (comer) hace unos años, cuando (estar) en Perú de vacaciones*. Logo após o exercício em *Para aclarar las cosas*, o vocábulo *cebiche* é descrito da seguinte maneira: *Cebiche: plato típico peruano, hecho a base de pescado crudo macerado en limón*. Nesse caso, o americanismo surge aqui como um vocábulo que se refere a um conceito típico de um país hispano-americano: Peru.

Na unidade 3 (páginas 37 a 48), sob o título *Está de moda*, página 43, no exercício II, apresentam-se objetos e frases para que o aluno indique se estão na moda ou não atualmente. Também aparece a expressão *salir de marcha después de las 12 de la noche*. No livro, *salir de marcha* está em negrito para chamar a atenção do aluno. No canto inferior do exercício, destaca-se a seguinte observação: **En Hispanoamérica, salir de marcha se dice de otro modo. Así, en Colombia, salir a rumbear; en Guatemala, parrandear; en México, irse de reventón, o, en Chile, carretear*. No entanto, não se têm informações de como conjugar esses verbos.

Na unidade 9 (páginas 113 a 124), página 118, em *Vocabulario*, os autores dedicam essa seção às peculiaridades do Espanhol falado na Espanha e na Hispano-América. São dados dois conjuntos de exercícios, dos quais transcrevemos, a seguir, o enunciado: I. *Los españoles y los hispanoamericanos hablamos español – otros lo llaman castellano – y nos entendemos. Pero cada país tiene sus peculiaridades. Aquí tienes algunos ejemplos: 1. ¿Sabes? Van a **botar** del **laburo** a Adolfo. [...]* Depois de apresentar outras expressões, pede-

se para que os alunos substituam as palavras em negrito por outras apresentadas dentro de um quadro. Um exercício parecido aparece na página 119:

II. También usamos palabras distintas para referirnos a cosas cotidianas. Empareja las columnas con sus equivalentes. Fíjate en que hay dos equivalentes. Luego, coloca el/los nombre/s correspondiente/s a cada dibujo.

La vereda	La estampilla	Los anteojos
Los aros	La acera	La banqueta
El colectivo	El frigorífico	El autobús
La heladera	Los aretes	La americana
El sello	El camión	El frigidaire (frigidér)
El saco	Las gafas	Los pendientes
Los espejuelos	La chaqueta	El timbre

No enunciado dos exercícios, os autores chamam a atenção do leitor sobre as peculiaridades da língua espanhola falada nos países do Novo Continente e na Península. No entanto, são mostradas apenas essas peculiaridades do léxico da língua espanhola falada na Espanha, sem maior aprofundamento nas informações. Tanto no exercício I quanto no II, não se fala da origem diatópica dos vocábulos, nem aparece nenhum outro esclarecimento que possa mostrar o seu uso nos países em que são utilizados. Na expressão *¿Sabes? Van a **botar** del **laburo** a Adolfo*, do exercício I, é generalizado o emprego da expressão, e no exercício II são mostradas duas alternativas (coluna do canto esquerdo e direito) para os vocábulos utilizados na Hispano-América, como variantes da coluna do centro (vocábulos usados na Península). Nessa atividade, não há informação em relação aos países em que são usados os americanismos (presentes nas colunas da esquerda e da direita), podendo ocasionar, em uma atividade de expressão escrita ou oral, uma combinação desses vocábulos e resultar numa “mistura” dessas unidades lexicais.

3.3.3.3 Avance Intermedio-avanzado

Avance intermedio-avanzado também possui a mesma estrutura, com as mesmas seções, do *Avance Básico*. Nesse volume os americanismos foram apresentados em poucos momentos, sempre em consonância com os tópicos das unidades e geralmente inseridos em textos.

Ao final da primeira unidade (páginas 13 a 26), *¿Mundo globalizado? No,*

diálogo entre culturas, página 26, encontramos, na atividade *Lee*, um texto sobre um turista que está dirigindo seu carro em um país estrangeiro e está falando com outra pessoa dentro do carro. Entre as atividades de interpretação do texto, pede-se o seguinte: 5) *Hay una serie de palabras que identifican la nacionalidad de Mario Said* [o protagonista do texto], *¿las reconoces?* Nesse texto estão em negrito as seguintes palavras: *encontras*, *conocés*, *sabés*, e, em itálico, *morochita*, *lolitero*, *la pucha*. Em *Para aclarar las cosas*, em nota de rodapé, os autores esclarecem:

Para aclarar las cosas

Morocha: morena

Lolitero: es un hombre al que le gustan las jovencitas. Hace referencia al libro Lolita y a la película del mismo nombre.

La pucha: exclamación de disgusto muy frecuente en Argentina.

El “voseo”: es una forma de tratamiento amistoso propia de Argentina y otros países de América Latina. Los verbos del texto que aparecen destacados en negrita están en esa forma coloquial.

Ainda que haja informação, em *Para aclarar las cosas*, sobre a origem da expressão *la pucha* e da utilização do *voseo* como forma de tratamento na Argentina, as demais informações não são suficientes para ajudar o aluno a responder à questão da atividade, ou seja, identificar a nacionalidade do protagonista do texto. Tanto o *voseo* quanto a expressão *la pucha* são também utilizados no Uruguai e em algumas partes do Paraguai. O mesmo ocorre com o americanismo *morocha*, utilizado pelos três países citados.

Na unidade 9 (páginas 133 a 146), *Y te voy a escribir la canción más bonita del mundo*, páginas 145 e 146, na seção *Lee*, há uma atividade de leitura do texto: *Homenaje a Compay Segundo, vitalidad y sonrisa hasta sus 96 años*. Após o texto, aparece a canção *Chan Chan*, que os alunos devem interpretar. No canto inferior direito, em *Aclarar las cosas*, há os seguintes esclarecimentos:

Para aclarar las cosas

Alto Cedro, Macarné, Cueto y Mayarí, ciudades de la región oriental de Cuba.

El jibe: Palabra usada en Cuba y Santo Domingo para denominar a la criba usada principalmente por los obreros de la construcción.

Se me sale la babita: español de España = se me cae la baba.

Cerner arena: pasar la arena por un tamiz para quitarle las impurezas.

Além de *jibe*, apresentam-se algumas expressões em contraste com o Espanhol peninsular.

Assim, podemos verificar que, na série *Avance*, os americanismos são apresentados ao longo do corpo das unidades didáticas e em consonância com seus tópicos e

temas. No entanto, o tratamento dado aos americanismos também segue a tendência de generalização, não havendo, na maior parte, especificações em relação ao uso de determinado vocábulo no Novo Continente. Tal medida pode ter sido tomada em vista de que o material foi elaborado para falantes estrangeiros de todo o mundo, não existindo nenhum tratamento específico ao estudante brasileiro que tem os hispano-americanos como vizinhos.

Também parece que há uma preocupação por parte dos autores em apresentar essas unidades lexicais, pois, muitas vezes, quando não é possível apresentá-las inseridas nos campos léxicos, são incluídos em frases de diversas seções cujos objetivos principais não é a aprendizagem do léxico, mas sim de um tópico gramatical. Uma questão que nos chama a atenção nessa série é que, em diversas partes do livro, enfatiza-se as variedades da língua espanhola falada no mundo, principalmente em relação à língua falada na Península e na América, utilizando e mostrando contrastes / variações de uso principalmente de algumas expressões.

3.3.4 Resumo da análise dos americanismos nos livros didáticos e conclusões parciais

Podemos verificar que a apresentação dos americanismos léxicos nas obras analisadas, de forma geral, enquadram-se no segundo grupo da classificação de Herrero (1997), ou seja, nos campos léxico-semânticos contidos nos conteúdos das unidades.

No entanto, cabe ainda fazer algumas considerações. Não há, nas obras analisadas, atividades que trabalhem de forma sistematizada os americanismos léxicos. Quando presentes, trazem algum exercício isolado. De maneira geral, não se dá a devida atenção nem se informa de maneira mais detalhada em que país ou países se utiliza esse vocabulário nem o porquê. Os americanismos aparecem sempre ao longo ou ao final das unidades e de acordo com o tema exposto, em forma de listas, como uma mera curiosidade.

Especificamente em relação às obras analisadas, poderíamos ainda classificá-las de acordo com as informações apresentadas em relação à origem diatópica desses vocábulos. Nesse sentido, as informações contidas nesses materiais apontam os americanismos como vocábulos utilizados em toda Hispano-América, omitindo sua verdadeira origem, no caso da série *Expansión*, apresentando ou não mais explicitamente a origem desses vocábulos, como é o caso das séries *Avance* e *Nuevo Ven*.

É preciso ressaltar ainda que a classificação de Herrero (1997) toma como base somente o critério diferencial, ou seja, somente entram em sua classificação os vocábulos

que apresentam elementos contrastivos em relação aos vocábulos de origem peninsular, excluindo, portanto, os americanismos que, não possuindo equivalentes nem no significante nem no significado aos vocábulos peninsulares, representam a realidade cultural típica dos hispano-americanos, destacando-se os aspectos e temas que tratam sobre a comida, dança, música, história, povo, etc.

De acordo com o critério de origem, verificamos que as três obras analisadas incluem os americanismos em textos de acordo com o tema da unidade, mas, como os americanismos baseados no critério constrastivo/diferencial, poucas atividades são apresentadas sobre eles.

3.4 Mas o que pensa o professor? Esse conteúdo é importante para a sua prática? É introduzido no ensino e no planejamento de suas aulas?

Após a apresentação das três séries de livros didáticos mais utilizadas no ensino do Espanhol no Distrito Federal e a análise sobre a inclusão dos americanismos léxicos nesses materiais, propomo-nos a responder a algumas perguntas que possam nos ajudar a refletir sobre questões de ensino desse tipo de conteúdo. Nesse segundo momento de nossa investigação, utilizamos alguns instrumentos e técnicas de pesquisa para esclarecer essas dúvidas ou até mesmo apresentar novos questionamentos que servirão como base para futuras pesquisas.

Os participantes da pesquisa foram três professores (doravante P1, P2 e P3) de Espanhol como língua estrangeira que trabalham em dois Centros de Línguas do Distrito Federal. Os participantes P1 e P2 trabalham em um centro interescolar de línguas, ou seja, em uma instituição pública, e P3 atua em um centro de línguas em sistema de cooperativa, cujos cenários serão detalhados posteriormente. Segue o perfil resumido dos participantes da pesquisa.

TABELA 7 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

P1	<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidade brasileira - Concluiu Licenciatura em Letras/Espanhol há 3 anos e 9 meses - Especialização em Metodologia do Ensino de Espanhol - Ensina Espanhol há 4 anos aproximadamente - Trabalha em uma instituição pública (Centro Interescolar de Línguas)
-----------	--

P2	<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidade brasileira - Concluiu Licenciatura em Letras/Espanhol há 2 anos e 10 meses aproximadamente - Especialização em Metodologia do Ensino de Espanhol - Ensina Espanhol há 5 anos - Trabalha em uma instituição pública (a mesma de P1)
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalidade brasileira - Concluiu Licenciatura em Letras/Espanhol há 3 anos - Especialização em Metodologia do Ensino de Espanhol - Ensina Espanhol há 5 anos aproximadamente - Ensina Espanhol em um centro de línguas em sistema de cooperativa

Os três participantes são brasileiros, portanto falantes não-nativos de Espanhol e formaram-se em duas instituições de nível superior de Brasília, P1 e P3 na mesma instituição, e P2 em outra.

3.4.1 Análise das observações e notas de campo

3.4.1.1 Um trecho da aula de P1

P1 trabalha em uma instituição pública (Centro Interescolar de Línguas) de uma região administrativa do Distrito Federal. Nesse centro ensinam-se Espanhol, Francês e Inglês em horário contrário ao das outras disciplinas da rede pública. O ensino do Espanhol é dividido nos seguintes níveis: Juvenil (J1 e J2), Básico (B1, B2, B3, B4 e B5), Intermediário (I1, I2, I3 e I4) e Avançado (A1, A2 e A3). A sala de aula tem aproximadamente 25 m², é bem iluminada e possui um ventilador para os dias mais quentes. Na sala há vinte carteiras dispostas em semicírculo, com a mesa do professor na frente dos alunos. O professor dispõe de um quadro branco de aproximadamente dois metros de comprimento por um de altura; um aparelho de som com toca CDs, toca fitas; um aparelho de televisão com DVD e um armário para guardar o material de apoio como: livros, dicionários, etc. Nas paredes da sala há cartazes utilizados para aprendizagem de vocabulário e outros com frases para auxiliar o aluno na interação com o professor: *¿Cómo se dice.... en español?, ¿Como se escribe....?*

Uma de nossas preocupações foi identificar se havia um planejamento semestral para que pudessemos localizar em quais momentos se poderia incluir o tema dos

americanismos em sala de aula. P1 informou que seu planejamento era realizado aula por aula, pois dessa maneira poderia verificar as dificuldades de seus alunos em sala e inclui-las e superá-las nas aulas subsequentes. Informou também que o livro adotado serve como roteiro do semestre letivo e como apoio ao planejamento. O grupo de P1 é composto por 19 alunos entre 14 e 17 anos que se encontram no nível B4. São ministradas duas aulas por semana, às terças e quintas-feiras, com duração de 1 hora e 15 minutos cada. Durante o semestre, os alunos estudam os conteúdos das unidades didáticas 1 a 4 do segundo volume da série *Nuevo Ven.*

Ao entrar em sala de aula, P1 sempre cumprimenta os alunos na língua-alvo e a utiliza também para recados administrativos. A língua materna em quase nenhum momento é utilizada em sala de aula. Tanto os alunos, como P1, parecem bastante motivados para a aula de LE. O professor interage com todos os alunos, sem exceção, inclusive com os mais tímidos, que o procuram nos intervalos para esclarecer dúvidas.

O tema da aula observada foi “Estados de ânimo e características individuais”. Primeiramente, P1 distribuiu uma folha fotocopiada com o título *¿Como estás hoy?*, contendo vários rostos com expressões de estados de ânimo. Os alunos realizam as atividades da unidade no livro didático, das páginas 20 e 21, e as atividades do exercício 4, da página 21. Em seguida, P1 distribuiu uma folha de papel em branco e um pedaço de fita adesiva. Os alunos em pé, e em círculo, um atrás do outro, colavam o papel em branco nas costas do companheiro e escrevem um adjetivo que caracterize o seu colega de classe. Após escrever o adjetivo na folha de papel nas costas do companheiro, a fila anda e, ao terminar, os alunos retiram de suas costas o papel para ler as características que seus companheiros escreveram. Transcrevemos a seguir um trecho dessa atividade:

[P1 começa a ler suas características para que os alunos também o façam.]

P1: *A ver, las personas me dijeron que soy divertida, elegante, amable, tacaña.*

Als: [Alunos riem.]

P1: *Lee tú, de las cosas que escribieron, ¿cuál no es una de tus características?*

A7: *Inaguantable.*

Als: [Alunos riem.]

P1: *¿Qué más?*

A7: *Gentil y tacaño.*

P1: *Lee Edilson.*

A8: *Tacaño.*

P1: *¿No eres tacaño?*

A8: *No.*

P1: *Lee Helen.*

A9: *Muy fashion.*

P1: *¡Muy fashion!* [P1 elogia.]

[Todos riem.]

P1: *Maria, ¿Cuál de las cosas que aparece qué no es?*

A10: *No soy seria.*

P1: *Luciana.*

A11: *Tacaña.*

P1: *Thaissa.*

A12: *No soy seria, sólo.*

P1: *Gilberto.*

A13: *No soy grosero, no soy tacaño, no hablo demasiado.*

P1: *Gente, vamos a escuchar* [Os alunos parecem bastante motivados com a atividade.]

A13: *Egoísta.*

P1: *¿No eres egoísta?*

A13: *No.*

[Inaudível, o sino toca.]

P1: *Atención, como tarea, páginas 9 y 10 del libro de actividades.*

Durante essa seção, os adjetivos que aparecem na produção dos alunos correspondem aos mesmos estados de ânimo e características individuais que aparecem no livro didático e no material fotocopiado pelo professor. Sentimos falta da inclusão de americanismos nos materiais, que poderiam não somente enriquecer o vocabulário dos alunos como também a própria atividade. Poderiam ser apresentados, antes da atividade, adjetivos como *macanudo*, que na Argentina, no Paraguai e no Uruguai possui o significado de admirável, simpático, e *boludo*, de caráter mais informal, que possui várias acepções na Argentina e que vem sendo muito utilizado por um personagem de um programa humorístico em nosso país. Outro americanismo que poderia ser introduzido na aula é *enojado*, variante léxica dos vocábulos peninsulares *molestado*, *furioso* e *aburrido*, bastante utilizado na Argentina, no Uruguai e em Cuba.

Assim como a observação da aula transcrita acima, não encontramos nenhum outro momento em que o professor utilizasse ou introduzisse em alguma atividade os americanismos na sala de aula. Também não se realizou nenhuma atividade em que P1 falasse sobre as variedades do Espanhol falado na América e sobre as unidades lexicais originárias desse continente.

3.4.1.2 Um trecho da aula de P2

P2 trabalha na mesma instituição que P1, ou seja, em um Centro Interescolar de Línguas. Portanto, a sala, os equipamentos e demais aspectos são os mesmos descritos anteriormente. Seus alunos têm entre 11 e 13 anos e estão matriculados no nível B2.

Da mesma forma como fizemos com P1, tentamos identificar um possível momento em que pudéssemos detectar alguma atividade em que fossem introduzidos os americanismos em sala. O procedimento de P2 é similar ao de P1. O planejamento é realizado aula por aula, levando-se em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala. Durante o semestre, o grupo estuda os conteúdos das unidades 5 a 8 do livro *Nuevo Ven*, volume 1. Essa informação nos ajudou a identificar em que situações poderiam ser introduzidos os americanismos em sala de aula, dado que esse livro didático, como foi analisado anteriormente, apresenta-se somente em algumas partes da seção *Léxico de Hispanomérica*. No sexto dia de observação, o tema da aula estava relacionado à unidade 5 do livro, iniciada duas aulas anteriores. P2 distribuiu fotocópias aos alunos, com a finalidade de complementar o conteúdo da unidade. O material distribuído, pelo que observamos, substitui, com muito mais amplitude, as atividades das páginas 60 e 61 da unidade 5 do livro didático. Nas fotocópias, havia um diálogo intitulado *Un quiosco de frutas*, com perguntas de interpretação de texto. P2 pede para os alunos lerem o texto silenciosamente e responderem às perguntas. O professor acompanha essa atividade aproximando-se dos alunos, com o intuito de auxiliá-los quando necessário. Em um dado momento, quando está ajudando um aluno, outro pergunta:

A1: *Profe, ¿qué es palta?*

P2: *¿Palta?*

A1: *Sí.*

P2: *Palta es aguacate.*

A1: *Ah!*

[...]

A2: *Profe, ¿qué es palta mesmo (sic)?* [Parece não ter ouvido a resposta dada ao colega.]

P2: *Aguacate.*

A2: *¡Gracias!*

P1: *De nada.*

[...]

A3: *Profe, ¿qué es ananás?*

P2: *Es piña tropical.*

A3: *¡Gracias!*

[Após os alunos terem lido e respondido às perguntas sobre o diálogo, P2 escolhe algumas duplas para que o leiam. Depois de a primeira dupla ter realizado a leitura, alguns alunos perguntam para P2 o significado das palavras.]

Al: *¿Ananás?*

P2: *Es piña tropical.*

A4: *¿Qué es palta?*

P2: *Es aguacate.*

A4: *¿Liguado?*

P2: *LiCUAdo.* [Corrige.] *Es hecho con leche en la licuadora.*

A5: *É vitamina* [Um aluno traduz.]

[Outras duplas lêem o diálogo, P2 corrige os erros de pronúncia. Depois da atividade de leitura, P2 faz perguntas aos alunos.]

P2: *Kátia, ¿qué prefiere, la manzana o la sandía?*

A5: *La manzana.*

P2: *Y, ¿a ti, Valter?*

A5: *La manzana.*

P2: *Danilo, ¿qué prefiere, el durazno o el plátano?*

A6: *El plátano.*

P2: *Júlia, ¿qué prefiere, el limón o la naranja?*

A7: *La naranja.*

P2: *¿Y el jugo?, ¿de naranja o de limón?*

A7: *De naranja.*

P2: *Paulo, ¿dónde tu madre compra las frutas?, ¿en las ferias o en el supermercado?*

A8: *En las ferias.*

P2: *Y las otras personas, ¿dónde prefieren comprar las frutas?*

Al: *En el quiosco, feria, supermercado.*

A8: *En el supermercado es más caro.*

A7: *En el Comprex* es más barato.* [*Nome fictício para um supermercado da região.]

[P2 começa a fazer a correção dos exercícios de interpretação de texto.]

P2: *A ver, Marcos, ¿cómo le gusta a Patricia comer la palta?* [Pergunta correspondente à segunda questão das atividades de compreensão escrita.]

A9: *Pura.*

P2: *Entonces, le gusta comer la ...* [Aluno interrompe e completa.]

A9: *Le gusta comer la palta pura con azúcar.*

P2: *¿Le gusta comer la palta pura o con azúcar?*

A9: *Pura con azúcar.*

P2: *Pura es cuando se come sin nada.*

A9: *Pura.*

P2: *¿Te gusta comer palta con azúcar?*

A9: *No.*

A10: *¿Qué es palta?*

P2: *Es otro nombre para aguacate.*

[Depois da correção das atividades de compreensão de texto, P2 segue com a apresentação dos alimentos e bebidas a partir da fotocópia entregue.]

P2: *Ahora sí, vamos a ver el vocabulario de los alimentos.*

P2: *Danilo, empieza por ti.*

Als: [Cada aluno começa a ler o material fotocopiado distribuído por P2 na seqüência em que aparecem.] *La naranja, el calamar, la fresa, la patata, la manzana [...] el pollo.*

P2: *Vamos a ver, palabras desconocidas de la primera columna.*

P2: [P2 lê a seqüência dos alimentos.] *La fresa, la patata, la manzana... ¿dudas?*

Als: *Calamar.*

P2: *Es un molusco. Es muy sabroso. Hay un plato en España en que comemos esto, es la paella.* [Desenha no quadro o molusco.]

Als: *¡Ah! Lula.* [Alunos traduzem.]

P2: [P2 continua.] *La lechuga, el cerdo, el lenguado, el ajo, el pepino,... ¿dudas?*

Als: *Lenguado.*

P2: *Es un pescado.*

Als: *¡Ahhh!*

A4: *¿Qué es ajo?*

P2: *Es lo que ponemos en la comida, en el arroz, carnes.*

A5: *Pepino.*

Als: Não. É alho. [Traduzem novamente.]

P2: *¿Lechuga?*

Als: Alface. [Tradução]

P2: *Sin traducir, hay que comprender sin traducir.*

P2: [Continua na outra coluna.] *La ternera, el plátano, la cebolla, la pera, la gamba.*

Als: *La gamba.*

P2: *La gamba, voy a dibujarla.* [P2 desenha no quadro.]

P2: *En Bahía, es muy apreciado.*

A5: Camarão. [Tradução]

P2: *Sin traducir.*

Als: *¿La ternera?*

P2: *Es la cría de la vaca.*

P2: [Segue na outra coluna.] *La uva, la coliflor, el tomate, el mejillón, el pimiento...*

Als: *¿Mejillón?*

P2: *Es un molusco, se usa en la paella.*

A6: Mexilhão. [Aluno traduz.]

P2: *Sin traducir.*

P2: *La almeja, la zanahoria, el melocotón, la sardina, el pollo...*

A6: *¿Melocotón?*

P2: *Es lo mismo que durazno.*

A6: [Aluno faz gesto com a cabeça que entendeu.]

A7: *Zanahoria...*

A8: *Cenoura.*

Als: *SIN TRADUCIR.* [P2 enfatiza.]

P2: *A ver, otros alimentos.* [Segue a leitura dos alimentos na fotocópia distribuída.] *Leche, aceite, cacao, café, cereales, queso, yogur, chocolate, galletas, pasta, margarina, mermelada.*

Als: *Pasta.*

P2: *¿Pasta? Aquí, cuando comemos...*

A5: *Macarrão.*

P2: *Sin traducir.*

[Termina a atividade.]

P2: *Me gustaría que hicieran los ejercicios 1 y 2 aquí.* [P2 pede que os alunos façam as atividades que estão na fotocópia.]

P2: *¿Podemos?*

Als: *No.*

P2: *¿Podemos?*

Als: *Sí.*

[P2 começa a correção lendo as frases, esperando que os alunos as completem.]

P2: *Por la mañana tomo un ...* [Espera a resposta.]

Als: *... café.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Antes de preparar la ensalada hay que lavar bien la ...*

Als: *... lechuga.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Los musulmanes no comen carne de ...*

Als: *... cerdo, cierdo* [As respostas oscilam.]

P2: *Cierdo no.*

Als: *Cerdo.*

P2: *En las Islas Canarias hay muchos ...*

Als: *... plátanos.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Las ...*

Als: *... zanahorias ...*

P2: *... son muy buenas para la vista.* [P2 termina a frase.]

P2: *Los españoles toman doce ...*

Als: *... uvas...*

P2: *... al principio del Año Nuevo.* [P2 termina a frase.]

P2: *Los ...*

Als: *... aguacates ...*

P2: *... son muy baratos.* [P2 termina a frase.]

P2: *En primavera y en verano tomamos ...*

Als: ... *fresas*.

P2: *Fresas o ...*

Als: ... *frutillas* ...

P2: ... *con nata*. [Termina a frase.]

P2: *Para hacer el gazpacho necesitamos ...*

Als: ... *tomates*.

P2: *Gazpacho es una sopa fría hecha con tomates, vinagre, ajo.*

P2: *Siguiendo... A los niños pequeños no les gusta mucho la ...*

Als: ... *verdura*.

[Terminam os exercícios.]

P2: *Atención, guarden estas hojas y tráiganlas en la próxima clase.*

[Acaba a aula.]

Durante esta seção, pudemos verificar a introdução de alguns americanismos na aula a partir do material complementar trazido por P2. Nesse material, havia, em nota de rodapé, uma observação de como os nomes desses alimentos são utilizados em países hispano-americanos, embora não se informasse em qual país ou em quais países são utilizados. Ainda que P2 não tenha chamado a atenção dos alunos para esse fato, na apresentação do texto *Un quiosco de frutas* os alunos perceberam a existência dessas variantes, pois eram vocábulos diferentes dos que já conheciam, como, por exemplo, *ananás* e *palta*, que aparecem na transcrição acima. Em relação a *palta*, os alunos perguntam quatro vezes o seu significado durante a atividade. Pensamos que esse era um momento propício para introduzir o tema dos americanismos na atividade. No material fotocopiado também não havia informações sobre a origem dos vocábulos, o que caracteriza um tratamento generalizado a essas unidades lexicais. Devido à falta de informação, o tema poderia ter sido explorado por P2 a fim de sensibilizar os alunos em relação às diferenças dos nomes das frutas nos diversos países da Hispano-América. Também pudemos observar que americanismos como *durazno* e *jugo* foram utilizados quando um aluno questiona o significado de *melocotón* e *zumo*. Além disso, outra possibilidade seria apresentar os nomes das frutas e outros alimentos que tiveram origem nas línguas indígenas na América e que passaram ao léxico não só da língua espanhola, mas de outras línguas, como *tomate*, *cacao*, *chocolate*. As explicações sobre os americanismos dadas pelo professor restringem-se às respostas dadas aos alunos, como outras maneiras de denominar uma mesma comida ou fruta. Nas demais seções de observação não foram encontradas atividades em que fossem introduzidos os americanismos em sala de aula.

3.4.1.3 Um trecho da aula de P3

A instituição onde trabalha P3 funciona em sistema de cooperativa¹⁸ de professores de língua estrangeira na Capital Federal e está localizada em uma região administrativa do Plano Piloto de Brasília. A sala de aula tem aproximadamente 15 m², é bem iluminada e a temperatura ambiente é agradável, com um ventilador para os dias mais quentes. Há doze carteiras na sala que são colocadas em forma de semicírculo, e a mesa do professor está disposta de forma que todos os alunos o possam ver. O professor dispõe de um quadro branco de aproximadamente dois metros de comprimento por um metro de altura, um aparelho de som com toca CDs, toca fitas e um quadro do mesmo tamanho em que são anexados avisos administrativos e frases de apoio que podem ser utilizadas pelos alunos na aprendizagem: *¿Puedo hablar en Portugués?; ¿Cómo se deletrea bolígrafo?; ¡No he comprendido!; ¿Qué significa embarazada en Español?; ¡Perdón!; Estoy retrasado. ¿Puedo pasar?; ¿Puedes repetir?; ¿Puedes prestarme tu lápiz y tu goma?*. Há também um televisor com um DVD em um suporte com rodas que pode ser utilizado pelos professores em suas salas de aula, ou, se preferirem, em uma sala exclusivamente de vídeo. Nessa instituição se ensina Espanhol, Francês e Inglês de segunda a sexta-feira, nos períodos matutino, vespertino e noturno, e aos sábados pelas manhãs. A escola disponibiliza para os alunos, em horários fixos, plantões para esclarecer dúvidas. O objetivo desse centro de línguas é, conforme informação da coordenação, ensinar língua estrangeira com qualidade e preços populares.

O curso de Espanhol tem duração de 3 anos e meio, com níveis Básico, Intermediário e Avançado, e, opcionalmente, oferece-se mais um semestre, para conversação. O nível Básico é dividido em dois semestres, denominados 1A e 1B; o Nível Intermediário tem dois semestres, 2A e 2B; e o Nível Avançado tem três semestres, 3A, 3B e 4A. O parâmetro utilizado para divisão desses níveis é o próprio livro didático, que está dividido, por semestre, em seis unidades didáticas nos níveis Básico e Intermediário e em quatro unidades no nível Avançado

Os alunos de P3 têm uma faixa etária entre 15 e 25 anos de idade. Ao entrar na sala de aula, P3 cumprimenta os alunos na língua-alvo, utilizando-a o tempo todo para

¹⁸ A cooperativa é uma entidade sem fins lucrativos, fundada por um grupo de profissionais – nesse caso professores de línguas estrangeiras – cujo objetivo, em especial, é ensinar línguas estrangeiras modernas com preços populares. Todos os integrantes da cooperativa são sócios e têm o mesmo poder de voto. O presidente é escolhido em assembleia e o órgão máximo é o Conselho Ampliado, que é a junção do Conselho Administrativo com o Conselho Fiscal. Existe também o Conselho de Ética, cuja responsabilidade é resolver os assuntos que estão fora da alçada dos outros dois Conselhos.

introduzir e ensinar os conteúdos e também para dar recados administrativos. Os alunos cumprimentam o professor e se cumprimentam entre si na língua-alvo sempre que entram na sala ou saem dela e a utilizam para fazer perguntas ao professor. No entanto, na turma de nível 1B, alguns alunos interagem utilizando a língua materna. Em geral, tanto o professor quanto os alunos parecem bastante motivados para a aula.

Transcrevemos a seguir um trecho do quinto dia de observação.

[P3 cumprimenta os alunos e inicia a aula trazendo um cartaz ilustrado sobre alimentos: legumes, verduras e outros. P3 aponta para as imagens e vai perguntando aos alunos sobre o nome de cada um daqueles alimentos. O conteúdo já foi ministrado em outra oportunidade e nessa aula o professor está fazendo uma revisão.]

P3: *Mira, ¿qué es? En Argentina, ¿cómo se dice? Tiene otro nombre.*

Als: [Ficam em silêncio.]

P3: *El camote, la boniata*

A1: *¿Es grande?*

P3: *Sí, es grande.*

A1: *Batata?* [Utiliza língua materna.]

A2: *Batata-doce* [Aluna traduz.]

P3: *Esto es una carne, ¿cómo se dice?*

A2: *Bisteca.*

P3: *La bisteca.*

P3: *¿Y éste?* [Indicando a figura.]

Als: [Silêncio.]

P3: *Ca...* [Professor tenta ajudá-los.]

A2: *Cacahuete.*

P3: *¿Y éste?*

Als: *Calabaza.*

P3: *Muy bien, después...*

Als: *La fresa.*

P3: *¿Y éste?*

Als: [...]

P3: *La judía verde.*

P3: *¿Y éste?*

P3: *El maíz. Y el maíz, ¿te gusta?*

A4: *Sí.*

P3: *A mí también.*

P3: *¿Y éste?*

A3: *¿Frijoles?*

P3: *Los frijoles. También tienen otros nombres los frijoles. ¿Qué otros nombres tienen?*

Als: *Porotos.*

P3: *Los porotos, muy bien. Las habichuelas, las judías, tantos otros nombres para los porotos.*

P3: *Aquí, ¿qué vemos? Éste es para comer con asado.*

A4: *Mandioca.*

P3: *Mandioca, ¿os gusta la mandioca?*

Als: [Alunos balançam a cabeça positiva ou negativamente.]

P3: *Muy bien, y éste, ¿qué es?*

A5: *Durazno.*

P3: *¿Cómo?*

A5: *Durazno.*

P3: *Durazno en Hispanoamérica. ¿Cómo se dice en España?*

A5: *No me recuerdo.*

A6: *Melocotón.*

P3: *Sí, el melocotón. Este se utiliza en España.*

P3: *Aquí.* [Mostrando a figura no cartaz.]

A7: *Patata.*

P3: *La patata.*

P3: *Aquí.* [Mostrando a ilustração.]

Als: *Pimiento.*

P3: *El pimiento. ¿Os gusta el pimiento?*

A6: *Sí, me gusta.*

A7: *Me encanta.*

P3: *Yo odio, yo odio el pimiento.*

Als: [Riem muito da resposta do professor... Os alunos estão descontraídos e bastante motivados na atividade.]

P3: *Aquí, ¿qué vemos?*

Als: *Piña.*

P3: *La piña. Hay una bebida típica con piña.*

A9: *La piña colada.*

P3: *Muy bien, la piña colada.*

P3: *¿Y éste?*

Als: *Plátano.*

P3: *El plátano.*

Als: *Tomate.*

P3: *El tomate, y por último...*

Als: *Zumo.*

P3: *El zumo. ¿El zumo se dice en Hispanoamérica también?*

A7: *Jugo.*

P3: *El jugo, jugo de durazno, de naranja...*

P3: *Aún sobre...* [Aluna interrompe e pergunta.]

A5: *Como é feijão?* [Utiliza a língua materna.]

P3: *Los frijoles, tiene otro nombre también ...* [Professor espera que o aluno responda.]

A7: *Porotos.*

P3: *Los porotos, muy bien.*

No decorrer dessa seção, P3 introduz alguns americanismos na aula, chamando a atenção dos alunos em relação ao seu equivalente na variedade do Espanhol peninsular. São apresentados *la boniata* e *el camote*. Logo após, *porotos*, *judías*, *frijoles* e *habichuelas*, denominações utilizadas para um mesmo conceito. Com exceção de *camote*, os demais americanismos são apresentados como aparecem no material, sem nenhuma indicação ou pelo menos uma observação que permita ao aluno saber em que região são utilizados. Não houve por parte dos autores nem por parte do professor ou da turma nenhum esclarecimento a respeito. P3 interveio quando um aluno utilizou a palavra *durazno*. O professor alerta o estudante para o fato de que o vocábulo é utilizado na Hispano-América e pergunta ao aluno qual é o nome da fruta na Espanha. Dessa maneira, verificamos que o aluno, em algum momento, aprendeu o vocábulo *durazno* sem seu equivalente peninsular *melocotón*. Para o vocábulo *zumo*, P3 alerta também para sua variante hispano-americana *jugo*, porém não informa em que país/países é usado.

Não houve, em outras aulas observadas, momentos em que fossem introduzidos os americanismos. No entanto, cabe registrar que, em uma das aulas, uma aluna declarou que estava lendo “*Memorias de mis putas tristes*”, de Gabriel García Márquez. Mesmo tendo que utilizar um dicionário para auxiliá-la na compreensão da obra – pois, como afirmou, algumas palavras eram “estranhas” –, a leitura lhe estava sendo prazerosa. Ao final da aula, a aluna mostrou algumas dessas palavras as quais havia anotado em seu caderno e não as havia encontrado em seu dicionário. Entre elas estavam: *espejuelos*, *pollera*, *ochavo*, todas americanismos léxicos.

3.4.1.4 Resumo das observações

Após as observações de sala de aula, verificamos que, nos poucos momentos em que foram introduzidos, os americanismos léxicos ficaram limitados à apresentação como variantes de um determinado vocábulo peninsular, como figuram nos livros didáticos ou em outros materiais, não havendo nenhuma atividade complementar que tentasse sistematizar essas unidades lexicais. Os americanismos também são apresentados, de maneira geral, sem qualquer especificação dos países onde são utilizados, o que leva a uma generalização em relação a esse aspecto.

Considerando que toda técnica de coleta tem limitações, assumimos que uma possível limitação deste nosso trabalho possa estar relacionada ao pouco tempo disponível para a pesquisa de campo, assim como ao momento selecionado para a observação, pois não é possível identificar em que aula determinado conteúdo será ministrado pelo professor. Com o intuito de esclarecer alguns desses pontos, passamos, a seguir, a analisar os próximos instrumentos de coleta: os questionários e a entrevista.

3.4.2 Análise dos questionários

Findas as observações, aplicamos um questionário com perguntas semi-estruturadas, com finalidade exploratória, para identificar o perfil do professor, a sua relação com os materiais didáticos, as variedades do Espanhol que tem como referência no ensino e os americanismos em sua prática.

As respostas dos participantes do questionário coincidiram com os dados obtidos na análise e levantamento dos LDs no início do capítulo. O livro didático utilizado pelos participantes é publicado e editado na Espanha e, embora em alguns casos sejam selecionados ou produzidos outros tipos de material, sempre se fará referência àqueles produzidos nesse país e no Brasil, sem nenhuma tentativa de citação de material que tenha sido elaborado em qualquer país hispano-americano. Os participantes também coincidem nas variedades ensinadas em sala de aula: as variedades do Espanhol peninsular e as variedades do Espanhol americano, por serem essas as variedades com que tiveram contato em seu período de formação. Com relação aos americanismos, os participantes confirmam que não propõem a seus alunos nenhuma atividade para a aprendizagem dessas unidades lexicais.

3.4.3 Análise das entrevistas

A entrevista encerra a seleção de instrumentos utilizados para a coleta de dados, após termos concluído as observações e aplicado o questionário.

Os professores P1 e P2, como trabalham no mesmo Centro, foram entrevistados no mesmo dia, em horários diferentes. Tendo em vista os objetivos de nosso trabalho, dividimos as respostas das entrevistas em categorias, para facilitar a leitura. A ordem das respostas aqui relacionadas não necessariamente foi a mesma durante a seção de entrevistas.

3.4.3.1 A importância do ensino dos americanismos para o professor

Perguntamos aos participantes se, na opinião deles, era importante o ensino do léxico dos países hispano-americanos em sala de aula. Todas as respostas foram afirmativas, e todos os informantes os apresentam como curiosidades, sem um tratamento sistemático desse conteúdo em atividades complementares ou tarefas comunicativas, apenas os limitando às atividades do livro didático.

O participante P1 acredita que o ensino dos americanismos é “importante”, no entanto, os apresenta da maneira como aparecem no livro didático e quando tem tempo disponível para isso.

O participante P3 também acredita que esse ensino é “importante”, mas se apega ao livro didático para justificar o seu pouco uso em sala de aula, argumentando que são poucos os americanismos que aparecem no livro, como apêndice.

O participante P2 declara que o ensino dos americanismos é “muito importante”. Na sua opinião, em viagem recente à Argentina, deparou-se com vocábulos que não ensinava em sala de aula ou acreditava que não existissem (como *estacionamiento* e *prefectura*, por exemplo, palavras que os alunos nos níveis iniciais de ensino utilizavam e que eram por ele consideradas incorretas). Nesse sentido, a viagem fez com que refletisse sobre a sua prática de ensino de Espanhol, pois, como não tinha domínio desse conteúdo e não existia material didático que os ensinasse, talvez por isso não os tenha dado a devida importância. P2 acrescenta, ainda, que é bem provável que os alunos viajem para os países vizinhos futuramente, ou mantenham contato com falantes desses países. Por isso considera extremamente importante e necessário se conhecer essas variantes lexicais.

3.4.3.2 O ensino dos americanismos em sala de aula

Outra pergunta da entrevista consistia em saber dos professores se ensinavam o léxico dos países hispano-americanos e de que forma isso era feito. Os três participantes da pesquisa confirmaram que, quando ensinam, limitam-se a ensinar os que são apresentados no livro didático, sem, em nenhum momento, se dedicar a fazer uma atividade específica para o ensino desse conteúdo, nem propor atividades complementares para sua aprendizagem.

O participante P1 informa que, quando tem tempo e quando aparece algum americanismo no livro didático (*Nuevo Ven*), nas seções *Amplia tu vocabulario – léxico de hispanoamérica*, esse conteúdo “é trabalhado”, porém destaca que não aprofunda o estudo, apenas o introduz para que seus alunos saibam que existem “outras formas de se dizer”.

Por sua vez, o participante P2 explica que, quando aparecem os americanismos em alguma atividade de compreensão auditiva ou no material extra, levado para sala de aula por ele, o conteúdo é trabalhado, mas não dentro da sistematização do léxico especificamente. O professor também afirma que a nova versão do livro didático utilizado (*Nuevo Ven*) traz poucas informações em relação ao conteúdo. Em algumas passagens, segundo sua opinião, as informações contidas sobre esse tema são insignificantes, e acredita que os autores do livro tratam algumas questões como se os professores já as conhecessem, como se fossem nativos da língua. O participante P2 ainda afirma que, quando os americanismos aparecem nas atividades do livro didático e ele tem conhecimento disso, os ensina. No entanto, enfatiza novamente que não há momento destinado para isso. Acrescenta, ainda, que não tem muito domínio sobre esse tema e há poucos materiais didáticos que auxiliem o professor. P2 volta a ressaltar que a viagem à Argentina o fez refletir muito, e logo que possível irá repensar sua forma de trabalhar, principalmente o léxico.

O participante P3 informa que, como tem tendência a utilizar as variedades do Espanhol peninsular, somente ensina os americanismos como curiosidade, no momento em que aparecem no livro didático. Também afirma que os vocábulos que ensina foram aprendidos no decorrer da sua prática em sala de aula e com os livros didáticos e outros materiais (cartazes, músicas), mas reconhece que seu vocabulário em relação a esse tema não é amplo.

3.4.3.3 Os americanismos léxicos são incluídos no planejamento das aulas ou são levados em consideração na hora de selecionar os materiais didáticos?

Todos os participantes afirmaram que os americanismos não são incluídos no planejamento das aulas nem considerados na hora de escolher ou produzir os materiais didáticos complementares. Os participantes da pesquisa utilizam o livro didático como principal insumo nas aulas de E/LE, o qual também serve de referência para o planejamento semestral. Especificamente, em relação aos americanismos, todos afirmaram que, quando

ensinados, o livro didático é essencial e o gerador de insumo, não sendo complementado com nenhum outro tipo de material.

Os informantes também afirmaram que os americanismos constituem tema complexo que deve ser trabalhado devido à falta de materiais e de propostas de atividades que possam auxiliar o professor no ensino dessas unidades lexicais, pois esse é um dos principais aspectos dessa limitação. Também afirmam que o seu conhecimento com relação ao tema é limitado, sendo, muitas vezes, difícil identificar em um texto se um vocábulo é americanismo ou não.

3.5 Conclusões parciais

Com a análise dos livros didáticos, verificamos que os americanismos léxicos são apresentados ao longo ou ao final das unidades apenas como curiosidades, sem informações pormenorizadas dos países em que esses vocábulos são utilizados, seguindo uma tendência à generalização. Além disso, a maioria dos livros apresenta poucas atividades para a aprendizagem dessas unidades lexicais.

No que diz respeito à visão dos professores quanto à relevância do ensino desse conteúdo e de que maneira são introduzidos na aula de E/LE, todos os participantes afirmam que é importante ensinar os americanismos. No entanto, essas unidades lexicais são introduzidas em sala de aula somente quando aparecem nas unidades dos livros didáticos, e, na maioria das vezes, em contraste com os vocábulos peninsulares.

Assim, podemos afirmar que o LD é o material gerador do ensino desse conteúdo, mas também o seu limitador, pois em grande parte deles as informações são equivocadas, restritas e não apresentam atividades que possam auxiliar os professores no ensino dessas unidades lexicais. No entanto, convém assinalar que, a nosso ver, deveria haver um esforço por parte dos professores em conhecer e pesquisar mais sobre esses vocábulos, tanto os que são apresentados nos materiais quanto os que podem ser introduzidos e ilustrados nas aulas de E/LE.

3.6 Considerações finais

Neste trabalho, procuramos verificar de que maneira os americanismos léxicos são apresentados nos livros didáticos de E/LE utilizados na cidade de Brasília e entorno, bem como a visão que os professores de Espanhol têm sobre a importância de ensinar essas unidades lexicais nas aulas de LE e a maneira como são introduzidos na sala de aula.

Devido à complexidade do tema, nossa primeira preocupação foi situar o conceito de americanismo como tópico central de nossa fundamentação teórica. Assim, nos baseamos em autores de áreas como filologia, dialetologia e lexicografia hispânicas, por exemplo, dentre os quais destacamos Rabanales (1953), Rona (1968), Montes Giraldo (1970), Gutemberg (1984), Fontanella de Weinemberg (1992), Guitart (1988), Morínigo (1996, 1998), Enguita (1992, 2004) e López Morales (1998).

O levantamento dos livros didáticos utilizados na Capital Federal nos permitiu saber que existe uma grande diversidade de títulos e editoras, tanto nacionais quanto espanholas, mas não encontramos nenhuma instituição que utilizasse algum manual elaborado em países hispano-americanos. Os dados ainda revelam uma leve tendência à utilização de livros didáticos publicados e editados na Espanha. Acreditamos que esse fato se deva à tradição que a Espanha tem na produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol como LE e que serviu por muito tempo, e ainda serve, como referência para os professores de Espanhol em nosso país. Além disso, outro fato que merece destaque é que, no Brasil, são pouco divulgadas as iniciativas de trabalhos (materiais) elaborados por países hispano-americanos e, em outros países, esses materiais não existem.

Em relação à apresentação dos americanismos léxicos nos livros selecionados para nossa pesquisa, pudemos comprovar que aparecem em algumas unidades, principalmente no final, ou são apresentados como mera curiosidade, de forma planejada, conforme a classificação de Herrero (1997), embora essa classificação considere os americanismos somente a partir do critério diferencial.

Além da proposta de Herrero, utilizamos também o critério de origem e observamos, nas obras analisadas, algumas informações equivocadas. Nesse sentido, os americanismos aparecem nos livros didáticos como se fossem utilizados em toda a Hispano-América, omitindo-se a sua verdadeira origem, passando a ter um tratamento generalizado, ou

seja, de forma *lato sensu*. Alguns escolhem entre informar ou não informar a sua origem e, assim, fragmentam um conhecimento da língua que deveria ser ensinado e aprendido. Além disso, de forma geral, os livros didáticos não apresentam propostas de atividades para a aprendizagem dessas unidades lexicais.

Quanto à visão dos professores em relação à importância desse conteúdo para o ensino de E/LE, os dados coletados demonstram que eles acreditam na importância desse conteúdo para o processo de ensino-aprendizagem do idioma que ensinam. Os registros também confirmam que o ensino dos americanismos, no que diz respeito ao momento em que são ensinados e a quais são ensinados, está condicionado à sua existência no livro didático, o material gerador e também limitador desse conteúdo. Ainda de acordo com os participantes da pesquisa, os americanismos constituem um tema complicado para ser trabalhado, pois não existem materiais suficientes ou adequados para o seu ensino, nem para consulta, o que faz com que o conhecimento sobre esse tema seja restrito.

Estamos cientes de que o próprio autor de livros didáticos, às vezes, tem limitações técnicas na hora de elaborar material que possa abranger certa quantidade de itens lingüísticos, temas, tópicos, e que esses conteúdos sejam coerentes com certa abordagem como também esteja atualizado com os resultados da pesquisa em LA. No entanto, é necessário que os manuais transmitam informação adequada em relação aos americanismos, já que, como observamos em nossa pesquisa, eles continuam sendo um dos principais instrumentos didáticos para o ensino de LE, além de ser uma referência para professores, alunos e programas.

É importante destacar que não estamos propondo o ensino dos americanismos ou um ensino das variedades americanas do Espanhol sem reflexão e estudo. O que sugerimos é uma sensibilização por parte de professores, alunos e instituições formadoras de professores sobre um idioma falado por quase quatrocentos milhões de pessoas em 22 países, dos quais 19 encontram-se em nosso continente, cujas informações em relação ao seu léxico são bastante limitadas nos materiais didáticos que temos atualmente. Outro fator relevante é que os interesses dos alunos em relação à aprendizagem do idioma são diversos. Devido à aproximação de nosso país com os países vizinhos hispano-americanos, assim como as relações comerciais com essas nações, faz-se necessário o conhecimento do léxico da região, e esse deve ser um motivo de estímulo para nossos alunos.

É conveniente acrescentar que, nos últimos anos, aumentou a procura de nossos vizinhos, principalmente dos países do Mercosul, pelo ensino de Português como LE.

Foram realizados congressos e simpósios sobre a língua portuguesa falada no Brasil em países como a Argentina e o Uruguai. Os professores participantes desses países têm demonstrado preocupação e esforço em ensinar nossa língua em todas as suas peculiaridades. Portanto, se nossos vizinhos querem aprender o Português e os detalhes da língua falada no Brasil, seria coerente que nos esforçássemos em fazer o mesmo em relação à língua deles, principalmente no léxico.

Outro fator importante no que se refere ao ensino dos americanismos léxicos é a oportunidade de nos voltarmos para nossa própria língua e refletirmos sobre o quanto ela é rica e “recheada” desses vocábulos que nem sempre são reconhecidos por nós ou por nossos alunos. Ao fazermos essa reflexão, poderemos verificar também se compartilhamos com nossos vizinhos traços comuns em relação a essas unidades lexicais, pois muitos têm suas raízes nas línguas indígenas e em outras línguas.

Por tudo isso é necessário, ao elaborar o planejamento de curso ou de aula, incluirmos os americanismos como insumo, explicitando suas características e origens. É necessário também que os americanismos léxicos não sejam somente focalizados como variantes lexicais de um vocábulo peninsular, de tal maneira que pareçam somente “outras formas de se dizer”, mas que sejam considerados como unidades representativas da cultura dos países hispano-americanos, com identidade própria. Dessa forma, é necessário produzir materiais didáticos e atividades para a aprendizagem desses vocábulos. A possibilidade de conhecê-los e aprendê-los permite que o aluno tenha uma visão mais ampla do idioma e não uma visão fragmentada de um modelo que vem sendo “imposto” nos materiais.

Convém ainda ressaltar a inegável importância do livro didático no ensino de E/LE e a relevante contribuição dos materiais produzidos na Península e no Brasil, assim como os esforços dos autores em apresentá-los como recursos de apoio ao professor e ao aluno. No entanto, estamos diante de um momento em que se faz necessário ter uma postura crítica em relação às informações e aos conteúdos introduzidos nesses materiais e a nossa realidade sociocultural.

Para finalizar, convém acrescentar que no decorrer de nossa pesquisa, emergiram algumas questões sobre os americanismos e a formação do professor de Espanhol, as quais apontamos aqui como sugestões para futuras pesquisas ou iniciativas:

a) Levantamento e análise de dicionários utilizados no ensino de E/LE que incluam os americanismos;

b) Levantamento e análise de materiais complementares disponíveis no mercado que incluam os americanismos, e proposta de atividades didáticas para o ensino dessas unidades lexicais;

c) Elaboração de materiais que incluam as unidades léxicas especializadas (unidades terminológicas) das variedades americanas do Espanhol;

d) Produção de materiais que incluam as unidades fraseológicas das variedades peninsular e americana;

e) Sensibilização, por parte dos formadores de professores, sobre a importância das variedades do Espanhol e dos americanismos;

f) Necessidade de criação da disciplina específica de “Planejamento de cursos, análise e produção de materiais didáticos” nos cursos de formação de professores, com o objetivo de auxiliar o futuro educador no preparo de seu próprio material, de acordo com as especificidades de seu contexto educacional e os interesses e necessidades dos alunos;

g) Criação de um grupo de pesquisa, composto por brasileiros e falantes nativos de países hispano-americanos, para produzir materiais de E/LE específicos para brasileiros.

REFERÊNCIAS
REFERÊNCIAS CITADAS

ALONSO, A. *Estudios lingüísticos: Temas Hispanoamericanos*. 3.ed. Madrid: Gredos, 1967.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Por uma política de ensino de (outras) línguas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 37, 2001. p.103-108.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. A abordagem orientada da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o ensino de Português/LE*. Campinas: Pontes. 1997. p.13-28

ANDRÉ, M.E. D.A. *Etnografia da prática escolar*. 12.ed. Campinas: Papirus, 2005.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. In: BOHN, Hilário I; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p.292-313

_____. Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 1, 2000. p.117-138

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria do Departamento de políticas de Ensino Médio. *Programa Nacional de Formação de Professores de Língua Espanhola*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1997.

BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BUESA OLIVER, T.; ENGUITA UTRILLA, J.M. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre, 1992.

CAMARGOS, M.L. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de Espanhol no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CARVALHO, J.P.; ROMANOS, H. *Espanhol expansión*. Coleção Delta. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.

CASTRO, F. et al. *Nuevo ven*. Madrid: Edelsa, 2004.

CELADA, M.T; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3.ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COUTINHO, I. L. *Pontos de Gramática Histórica*. 7.ed. rev. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1982.

COUTO, H.H. Política lingüística e Planejamento Lingüístico na Guiné-Bissau. *Revista Pápiá*, Brasília, v.1, n. 1, 1990, p.47-53.

ENGUITA UTRILLA, J.M. *Para la historia de los americanismos léxicos*. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

ESTEVEES, A. R. La enseñanza de lengua extranjera em Brasil: bajo la dictadura del monolingüismo. *Revista de la APEES* -3. En/Jun, 1992. p.19-24.

ERES FERNÁNDEZ, I.G. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánico. Suplemento. Brasilia: Thesaurus, 2000. p. 59-80.

ESPAÑA. Ministério de Educación y Ciencia. *El mundo estudia español*. Madrid: Impresos y revistas, 2005.

FONTANELLA DE WEINBERG, M.B. *El Español de América*, Madrid: Colecciones Mapfre, 1992.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. *Los Orígenes del español de América*. Madrid: Mapfre, 1992.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Proposta de implantação da língua espanhola na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília, 2005.

GRANDA, G. *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos*. Madrid: Gredos, 1978.

GUBERMAN, M. *El español en Brasil. Las políticas educacionales y la industria editorial*. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol_y_portugues/guberman_mhtm> Acesso em: 10 jan.2006.

GUTEMBERG BOHÓRQUEZ, J. *Concepto de 'americanismo' en la historia del español: punto de vista lexicológico y lexicográfico*. Bogotá: Caro y Cuervo, 1984.

HAMMEL, R.E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p.41-73.

HERRERO, M. A. A . Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones. In: GONZÁLEZ, A. M. et al. (Org.). *Actas de las quintas jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1997. p.27-35.

KRASHEN, S.D. *Principles of Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall, 1982.

JARA GOIRIS, F.A. *Descubriendo la frontera: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero*. Ponta Grossa: Inpag, 1999.

KULIKOWSKI, M. Z. M. ¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española. In: *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. Brasilia: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España., 2001. p. 21-23.

LEFFA, V. Metodología do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, L.M.; SILVA, C. A. M. Como presentar los americanismos de forma comunicativa y lúdica. In: *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. El componente lúdico en la clase de español*. Brasilia: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España., 2002. p. 173-180.

LIPSKI, J. M. *El español de América*. 3.ed. Madrid: Cátedra, 2004.

LÓPEZ MORALES, H. Rasgos generales. In: ALVAR, Manuel. (Org.). *Manual de dialectología hispánica: El Español de América*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000.

LÓPEZ MORALES, H. *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa, 1998.

LÓPEZ MORALES, H. *El español del Caribe*. Madrid: Mapfre, 1992.

MORENO DE ALBA, J. G. M. *El español en América*. México: Fondo de cultura económica, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p.14-34

MORENO, C; MORENO; V; ZURITA; P. *Avance: Curso de español*. 4.ed. Madrid: Sociedad General de Librería, 2005.

MORÍNIGO, M. A. *Nuevo diccionario de americanismos e indigenismos*. Versión actualizada. Buenos Aires: Claridad, 1998.

MORÍNIGO, M. A. *Diccionario del Español de América*. Madrid: Milhojas, 1996.

MONTES GIRALDO, J. J. *Dialectología y geografía lingüística: notas de orientación*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1970.

OLIVEIRA, G. M. Projetos do Ipol em Blumenau: Conceção geral. Disponível em < <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=16> > Acesso em 05 de junho de 2006.

ORTIZ ALVAREZ, M.L. et al. Apreciação do livro didático Ven 1 – Curso de Español para extranjeros. In: *Anais do IV EPLLE*, v.2, Assis: Unesp, 1995. p.104-107

ORTIZ ALVAREZ, M.L. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nr 11.161 de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm > Acesso em 20 dez. 2005.

QUILIS, A. *La lengua española em cuatro mundos*. Madrid: Mapfre, 1992.

QUINTANS, M. M. R. A produção para o ensino-aprendizagem de espanhol LE no Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Brasília: Thesaurus, 1998. p.33-38.

RABANALES, A. *Introducción al estudio del español de Chile: Determinación del concepto de chilenismo*. Santiago: Universidad de Chile. Publicaciones del instituto de filología, 1953.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21. ed. Madrid: Unigraf. Tomo 1, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira; a organização escolar*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SILVA, C.A.M. *A competência sociolingüística relacionada com os americanismos: análise de livros didáticos de E/LE*. Dissertação (Mestrado em Letras) Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

TENORIO-MEJÍA, R. *Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Departamento de Lingüística: Línguas clássicas e vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Arco Libros, 1998.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1994.

WERNER, R. ¿Qué es un diccionario de americanismos?. In: Wotjak, G; Zimmermann, K (Orgs.). *Unidad y variación léxicas del español de América*. Frankfurt: Vervuert - Ibero-Americana, 1994. p.9-37.

ZAMORA MUNNÉ, J.C; GUITART, J.M. *Dialectología Hispanoamericana: teoría – descripción – historia*. 2.ed. rev. Salamanca: Colégio de España, 1988.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In : ____ (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ALMEIDA FILHO et al. A representação do Processo e Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1. grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, 1991, p.67-97.

BECKER, I. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 1984.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3 ed. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, 1994, p.55-69.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.2, 2004. p.101-122.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M.C. (Org.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p.195-299.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Madrid, n.27, 2000. p.17-18.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. *Los Orígenes del español de América*. Madrid: Mapfre, 1992.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.2 , 2004. p.99-120.

KETELE, J.M.; ROEDIGIERS, X. *Metodologia para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, 1995

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

LEÃO, A.C. *Ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V.J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LÓPEZ MORALES, H. Rasgos generales. In: ALVAR, Manuel.(Org.). *Manual de dialectología hispánica: El Español de América*. Barcelona: Ariel Lingüística., 2000.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. 4.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOLERO, A. *El español de España y el español de América: vocabulario comparado*. Madrid: SM, 2003.

MORENO FERNANDEZ, F. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros, 2000.

_____, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

ORLANDI, E.P. (Org.) *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988

RAMIRO, S.S. El libro texto: selección y explotación. In: P.Bello et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990.

RICHARDS, J.C. *Planejamento de metas e objetivos em Programa de Idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción de José M. Castrillo. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. rev. São Paulo: Atlas, 1999.

SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.5, n.2, 2002. p. 91-116.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. *A Elaboração de Materiais para Curso de Idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO
LIVRO "ESPANHOL EXPANSIÓN"

CARVALHO, J.P.; ROMANOS, H.(2004) *Espanhol expansão*. Coleção Delta. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD.

Páginas analisadas (amostragem): 37, 139, 174, 218, 219, 255, 350, 413

IR EN... (MEDIOS DE TRANSPORTE)

Observa:

Nosotros vamos a la universidad en

coche / carro*

metro

tren

ómnibus / autobús

bicicleta

*Hispanoamérica.

37

139

Legumbres y verduras



Ajo



Frijoles/Porotos*



Alubias



Berenjena



Cebolla



Champiñón



Col



Coliflor



Espinacas



Garbanzos



Guisantes



Judías



Lechuga



Lentejas



Patata/Papa*



Boniato/Batata*



Pepino



Perejil



Pimiento



Rábano



Remolacha



Repollo



Zanahoria

Postres



Frutas



Helado



de café



de chocolate



de fresa/frutilla*



de vainilla



... en almíbar



Pastel



Turrón

*Denominaciones típicas de Hispanoamérica.

Léxico

Frutas



naranja



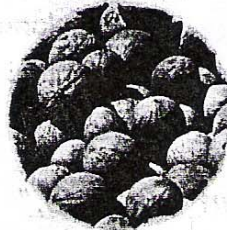
manzana



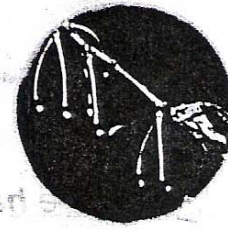
fresa *frutilla**



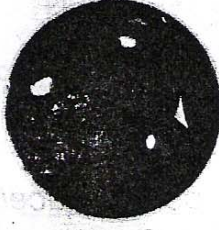
avellana



melón



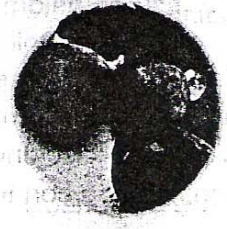
cereza



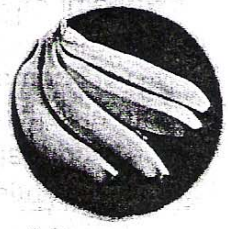
ciruela



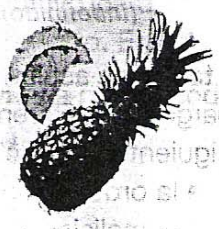
pera



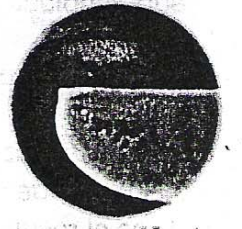
higo



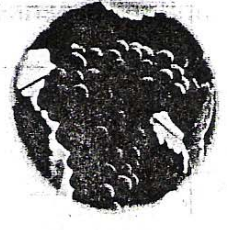
plátano *banana**



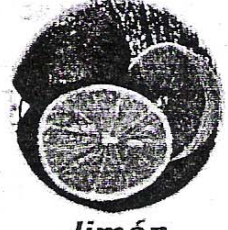
piña *ananás**



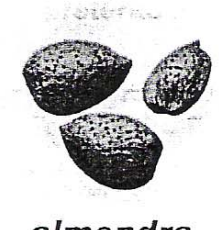
sandía



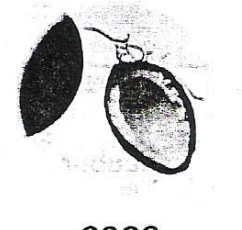
uva



limón



almendra



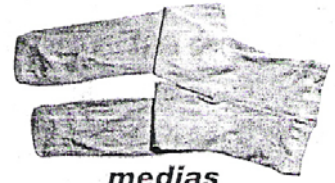
coco



jersey



zapatos



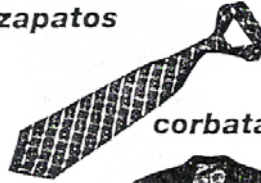
medias



guantes



chándal / buzo*



corbata



bufanda



chaqueta / saco*



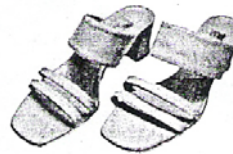
abrigo



pañuelo



chaleco

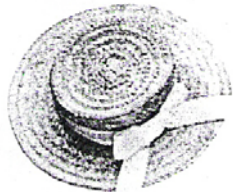


sandalias

pantalón corto



calcetines



sombbrero

218

Ropa interior
sostén



bragas
calzones*



calzoncillos

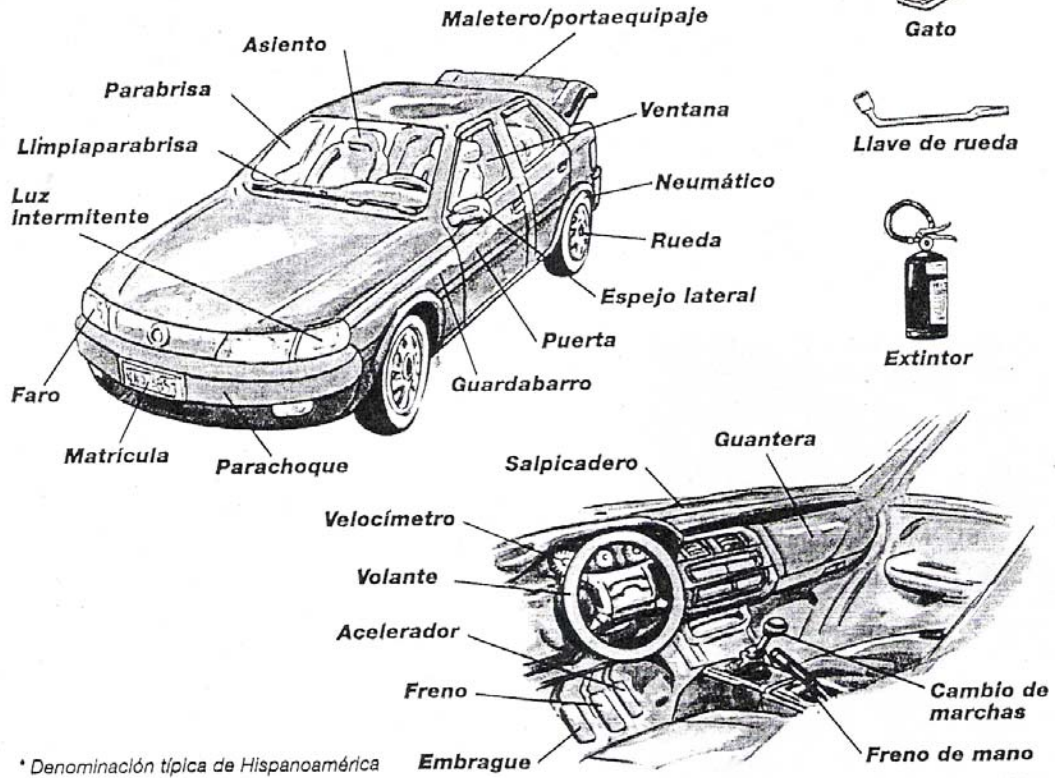


219

**Denominaciones típicas de Hispanoamérica.*

Léxico

El coche (o el auto, o el carro*)



* Denominación típica de Hispanoamérica

255

Una mirada sobre el Paraguay

El nombre

Se han dado a su nombre diferentes etimologías: según unos, procede de las palabras guaraníes para-cua-i (agua del guacamayo); otros quieren que signifique fuente del mar; otros lo hacen provenir de **payagua-i** (agua o río de los payaguas), indios que poblaban primitivamente sus riberas, y finalmente, una versión que parece más exacta afirma que **Paraguay** se compone de la palabra paraguá (corona de palmas) y de la citada i, significando, por consiguiente, **río coronado de palmas** (*Diccionario Enciclopédico Abreviado*. Espasa Calpe, Madrid, 1989, vol. 4l).

Un poco de su historia

Antes de la llegada de los exploradores europeos, el territorio que posteriormente recibiría el nombre de Paraguay, región situada entre los ríos Paraguay y Paraná, estaba ocupada por tribus guaraníes seminómadas, que habitaban en aldeas fortificadas.

A principios del siglo XVII, se encargó a los jesuitas la tarea de evangelizar a los nativos. Esa acción colonizadora de los jesuitas permitió la supervivencia de gran parte de los indios guaraníes. El largo aislamiento político del Paraguay tras su independencia contribuyó para traer al país un carácter étnico peculiar, que lo diferencia nítidamente de otras naciones latinoamericanas.

El Paraguay es un país interior, es decir, sin acceso directo al mar. De forma irregular, alargada hacia el noroeste y hacia el sureste, ocupa una superficie de 406.752 km².

La población del Paraguay se compone de naturales del país, indios guaraníes, europeos, principalmente de origen español, e individuos descendientes de raza negra.

Tiene como idiomas oficiales el español y el guaraní.

El Paraguay es también uno de los países del **Mercosur**.



Página Cultural

Uruguay

Uruguay, República del Cono Sur de Sudamérica. Limita al norte y noroeste con Brasil, al este y al sur con el continente. El río Uruguay marca su frontera occidental. Su capital, Montevideo, es la ciudad más poblada, principal puerto y centro económico.

Punta del Este, conocida como el lado soñador del Uruguay es uno de los principales puntos del turismo del país. El Uruguay goza de un clima templado y también tiene varios ríos.

Los principales recursos del país son agrícolas y escasean los minerales. Por general, sus suelos son muy fértiles, a excepción de las marismas de la costa este. La energía hidroeléctrica es de fundamental importancia para el Uruguay.

El idioma oficial es el español, y la religión, católica.



Población

La población uruguaya es de origen predominantemente europeo, descendientes de inmigrantes españoles e italianos, aunque también de brasileños, argentinos y franceses. Sólo entre un 5 y un 10% es de origen mestizo, descendientes de europeos e indígenas. No quedan componentes de la pequeña población indígena original, a los que el conquistador europeo llamó Charrúas, Minuanes, Bohanes, Guenoas, Yaros, Chanaes y Guaraníes.

Forma parte del Uruguay rural el gaucho, surgido de la mezcla de la mujer indígena con el hombre español. En sus tradiciones, puede decirse que el gaucho es una mezcla que remonta a Europa, a África y a la América indígena. Del conquistador recibe el caballo y la guitarra; del indio, el poncho, la vincha, el mate y la boleadora (arma de tres bolas unidas por una cuerda).

Educación

El Uruguay tiene una de las tasas de analfabetismo más bajas de América Latina. La educación primaria es obligatoria. Es uno de los pocos países del hemisferio occidental en que toda la educación, incluso la universitaria, es gratuita.

ANEXO B

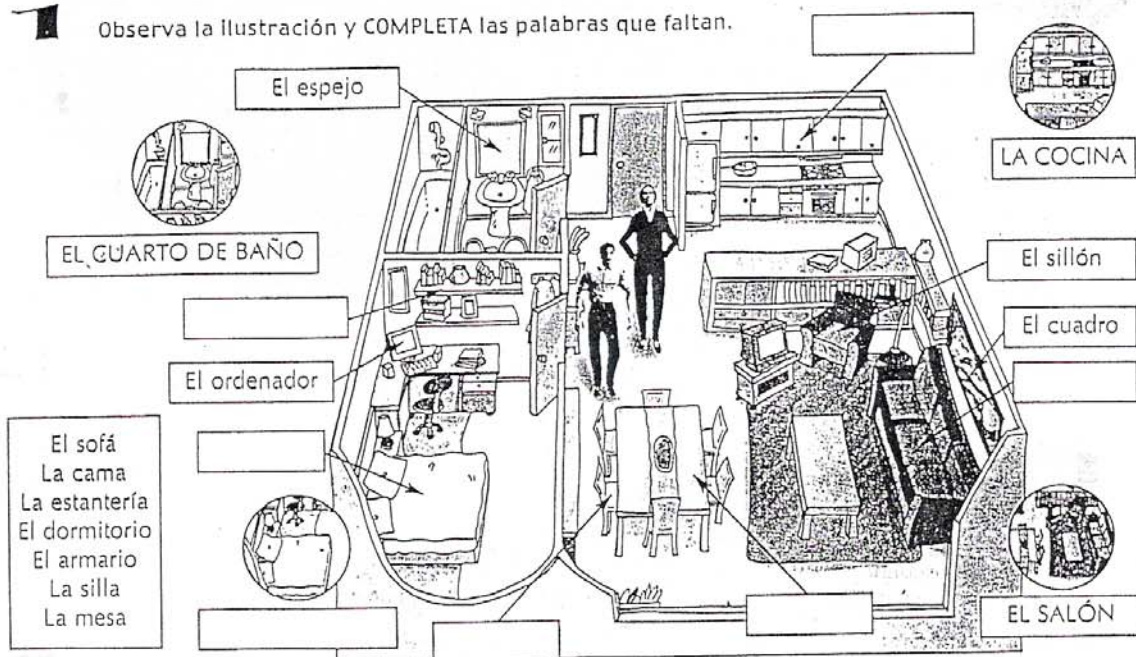
ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO
LIVRO "NUEVO VEN"

CASTRO, F. et al. (2004) *Nuevo ven*. Madrid: Edelsa.

Páginas analizadas (amostragem): Volume 1: 37, 49, 61, 65, 85 ; Volume 2: 15

Amplía tu vocabulario

1 Observa la ilustración y COMPLETA las palabras que faltan.



2 CLASIFICA las palabras en alguna de las siguientes categorías.

HABITACIONES	MUEBLES	OBJETOS
--------------	---------	---------

¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

El apartamento = el departamento
 El cuarto = la pieza
 El ascensor = el elevador
 La mesita de noche = la mesita de luz (Argentina)
 el buró (México)

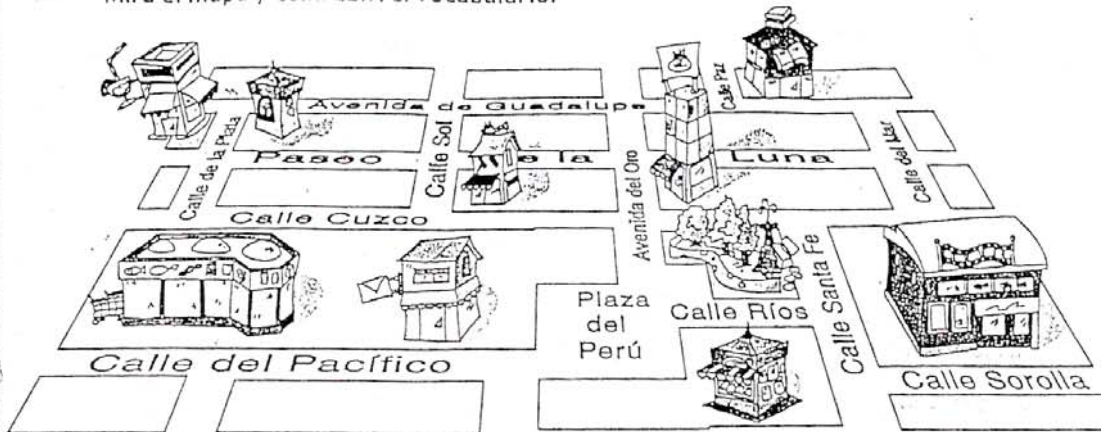
3 ELIMINA la palabra que no tiene relación con las otras.
 El comedor, el pasillo, la pared, el cuarto de baño.

- a. El armario, la estantería, el sofá, la habitación.
- b. El salón, la mesa, la silla, la librería.
- c. La alfombra, la cortina, la ventana, el espejo.
- d. La ventana, la pared, la puerta, la lámpara.

Amplía tu vocabulario

UNIDAD

1 Mira el mapa y COMPLETA el vocabulario.



2 CLASIFICA los nombres en las categorías correspondientes.

TIENDAS	SERVICIOS	PARTES DE LA CIUDAD
supermercado	correos	calle

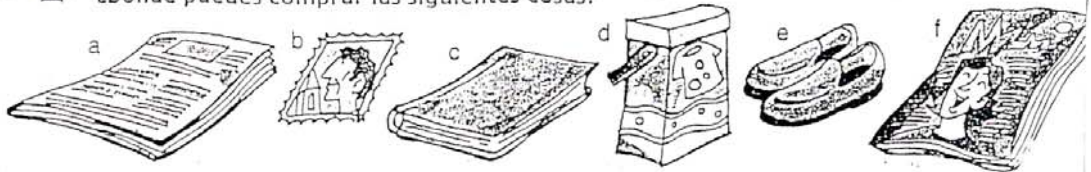
¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

el metro = subterráneo (o subte) en Argentina
 el estanco = quiosco de cigarrillos
 Coger no se utiliza en muchos países de Hispanoamérica. Se emplea agarrar o tomar.

3 Lee las frases y ESCRIBE la palabra que falta en la última. Es un sinónimo.

- a. Si Juan está en Venezuela toma la guagua.
- b. Si está en México toma el camión.
- c. Si está en Argentina toma el colectivo.
- d. Si está en Perú toma la góndola.
- e. Si está en España coge el

4 ¿Dónde puedes comprar las siguientes cosas?



Amplía tu vocabulario

UNIDAD 5

1 RELACIONA cada ilustración con una palabra del recuadro.

QUESO TRUCHAS HUEVOS NARANJAS POLLO
JAMÓN PLÁTANOS TOMATES FRESAS LECHE

2 CLASIFICA los alimentos en la columna correspondiente. Añade más palabras.

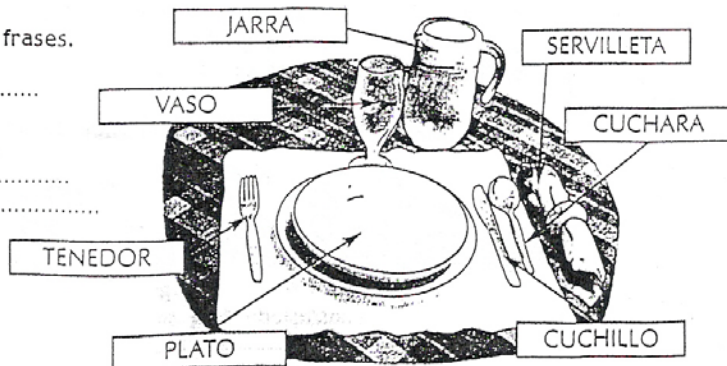
Carnes	Pescados	Frutas y verduras	Lácteos y derivados	Postres

¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

las patatas = las papas
el plátano = la banana
gustar = provocar (Colombia)

3 MIRA el dibujo y COMPLETA las frases.

- Tomamos la sopa con una
- Para beber usamos un
- La sopa se toma en un
- Para comer carne usamos un
- Nos limpiamos la boca con una



Descubriendo

Hábitos alimenticios

1 ¿Sabes lo que es la paella? ¿Qué ingredientes tiene?

2 ¿Conoces los burritos? ¿De dónde son originalmente? Lee el texto y averígualo.

La cocina española es una de las más variadas del mundo; los platos más típicos son: En el Norte, exquisitos platos de pescado y marisco. En Asturias es típica la fabada, un guiso a base de alubias.

En Castilla todo el mundo conoce el cocido, los callos y las carnes a la brasa.

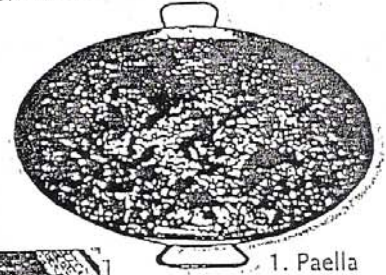
En Andalucía, un plato excelente para el tiempo caluroso es el gazpacho, una sopa fría de tomate, pimiento, pepino, etc.

En Valencia es típica la paella, que es un plato de arroz con casi cualquier cosa.

En Hispanoamérica, la variedad es también muy grande. Por ejemplo, en Cuba y Colombia encontramos el ajiaco, a base de verduras, pollo, pimienta y alcaparras. En Perú y Ecuador es típico el cebiche, que es pescado o marisco marinado en jugo de limón verde.

En México están las enchiladas, hechas con tortillas de harina de maíz rellenas de carne y chiles, así como los burritos o el guacamole, una salsa de aguacate.

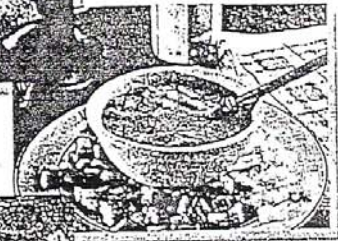
Por último, es común a todos los países hispanohablantes el gusto por la fruta, de la que existe una gran variedad, desde la fruta tropical hasta la mediterránea.



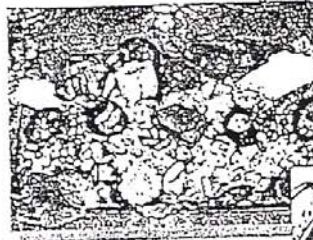
1. Paella



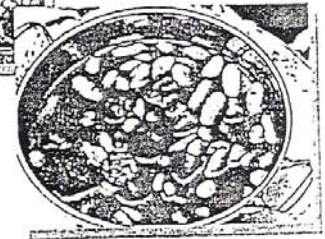
2. Burritos



3. Gazpacho



4. Cebiche

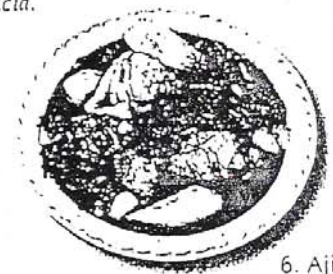


5. Fabada

3 Después de leer el texto, relaciona los platos con su lugar de procedencia.

1. fabada
2. ajiaco
3. cebiche
4. gazpacho
5. cocido
6. burritos
7. paella

- a. Perú
- b. México
- c. Cuba
- d. Asturias
- e. Valencia
- f. Castilla
- g. Andalucía



6. Ajiaco



Internet

El gazpacho y el guacamole son dos platos típicos de la cocina española y mexicana. Entra en www.edelsa.es (Actividades en la Red) y aprende cómo se preparan.

Amplía tu vocabulario

UNIDAD 7

1 RELACIONA las palabras con los dibujos correspondientes.

a de algodón

b

c

d

e

f el bolso

g

h

i de lana

j

k liso

l

m de seda

la cazadora
el traje
la camiseta
la corbata
de piel
de rayas
de cuadros
de pana

2 CLASIFICA las palabras en la categoría correspondiente.

Prendas de vestir	Material	Diseño

¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

una falda = una pollera (Argentina)
un abrigo = un sobretodo (para hombre, en Argentina)
 un tapado (para mujer, en Argentina)
un jersey = un suéter
un bolso = una bolsa (México)

3 RELACIONA las prendas con los materiales.

- | | |
|--------------|----------------|
| a • camiseta | 1 • de cuero |
| b • jersey | 2 • de seda |
| c • blusa | 3 • de algodón |
| d • cazadora | 4 • de lana |

4 COMPLETA con la palabra más adecuada. Cambia el género y el número si es necesario.

elegante
caro
práctico
moderno
cómodo

- a. Las blusas de seda son*caras*..... .
b. Los trajes oscuros son
c. Las corbatas estampadas son
d. Los bolsos grandes son
e. Las zapatillas deportivas son


2 RELACIONA los nombres de documentos con su función o utilidad.


- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Documento Nacional de Identidad b. Pasaporte c. Carné de conducir d. Certificado de estudios e. Partida de nacimiento | Sirve/ Es necesario para... <ol style="list-style-type: none"> 1. viajar a países extranjeros. 2. conducir un vehículo de motor. 3. demostrar quién eres en gestiones cotidianas. 4. demostrar los datos de tu nacimiento: lugar, fecha, etc. (por ej. cuando pides otros documentos). 5. demostrar los cursos que has hecho. |
|--|--|

3 Mira otra vez el documento de la actividad 1. ¿Qué información NO aparece normalmente en un pasaporte? ¿Y en un carné de conducir?

¡OJO! LÉXICO DE HISPANOAMÉRICA

- a. *Cédula de identidad* (En Venezuela)
- b. *Licencia de manejar* (En México)
- c. *Constancia de estudio* (En Venezuela)

4  Susana habla con una funcionaria que le explica cómo rellenar el Impreso. Sigue las Instrucciones de la funcionaria y RELLENA el impreso donde Susana tiene dudas.

5  ESCUCHA estas cuatro conversaciones. En cada una hay personas que hablan sobre sí mismas o sobre otros, pero las situaciones son diferentes. Relaciona cada diálogo con la situación que se plantea.

Situación	a	b	c	d
1. Los han presentado en una fiesta y están charlando.				
2. Están en una entrevista de trabajo.				
3. Una persona tiene que rellenar un documento.				
4. Una persona hace un discurso en una presentación.				

6  Ahora ANOTA toda la Información que oigas sobre estas personas.

a. Óscar	
b. Renata	
c. Eduardo	
d. Sra. Garmisz	

7 PRACTICA en parejas. Prepara un diálogo parecido (cambiando los nombres y la Información) a uno de los diálogos de la actividad anterior, y represéntalo delante de toda la clase. Tus compañeros deben decir cuál es la situación de vuestro diálogo.



ANEXO C

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

LIVRO "AVANCE:"

MORENO, C; MORENO, V; ZURITA, P. (2005) *Avance: Curso de español*. 4.ed. Madrid: Sociedad General de Librería.

Páginas analizadas (amostragem): Avance elemental: 29, 46, 55, 66, 70;

Avance básico-intermedio: 17

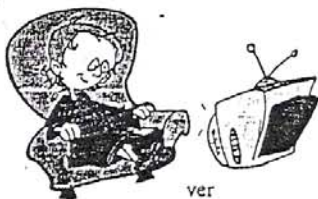
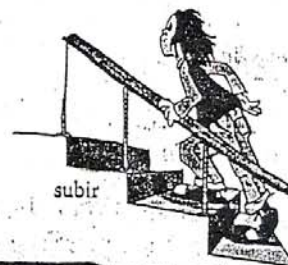
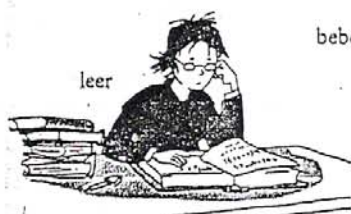
OTROS VERBOS EN -ER:

- Comer ¿Dónde coméis a mediodía?
Beber ¿Qué beben los mexicanos?
Vender ¿Qué venden en la farmacia?
Ver ¿Cuándo ves la tele?
Coger ¿Qué autobús coges* normalmente?
Leer ¿Qué periódicos lees?
Creer ¿Dónde crees que está Bilbao?

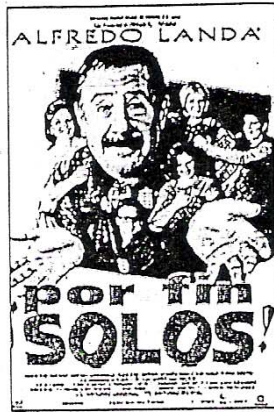
OTROS VERBOS EN -IR:

- Vivir ¿Dónde vives?
Escribir ¿Por qué escribes con boli verde?
Recibir ¿Cuántas cartas recibes al día?
Subir ¿Subimos por las escaleras?
Abrir ¿Por qué no abres la ventana?

*En Hispanoamérica, *coger* se dice *tomar*.



III. LA FAMILIA.



Arturo Galdós, el padre de la familia, es escritor. La madre, Elena, es ama de casa. Con ellos viven sus cuatro hijos:

Tedy, el hijo mayor, vive con su novia Carla, pero tiene problemas con ella y vuelve a casa de sus padres. Su hermana Vera es psicóloga, pero todavía no tiene trabajo. Nico, el tercero de los hijos, quiere ser músico. Su novia se llama Marisa.

Sara, la hija menor, estudia Biología y es ecologista y amante de los animales, especialmente de su tortuga Fiff. Elena y su marido quieren vivir tranquilos, pero sus hijos no quieren salir de casa. Los dos intentan, por distintos medios, vivir ¡Por fin solos!

MÁS VOCABULARIO DE LA FAMILIA:

marido y mujer

tíos (tío, tía)

nietos (nieta, nieta)

padres (el padre, la madre)

sobrinos (sobrino, sobrina)

primos (primo, prima)

hermanos (hermano, hermana)

abuelos (abuelo, abuela)

novios* (novio, novia)

* En Hispanoamérica a los *novios* se les llama *enamorados*.

IV. COMPLETA CON ESTE / ESTA / ESTOS / ESTAS.

1. _____ película es muy divertida.
 Sí, a mí también me encanta.
2. _____ flores huelen muy bien.
 Son del jardín de mi abuela.
3. _____ habitación es muy agradable.
 Sí, pero muy pequeña.
4. _____ niños son los hijos de mi hermano.
 ¡Qué guapos!*
5. _____ tema no es interesante.
 Sí, es un rollo.
6. _____ vacaciones son muy cortas.
 Es verdad, cinco días no es mucho tiempo.
7. _____ sofás son muy cómodos.
 Y tienen un diseño muy moderno.
8. _____ verano vamos a Mallorca.
 ¡Qué bien!
9. _____ fin de semana no puedo salir.
 Yo tampoco tengo mucho tiempo.
10. _____ música no me gusta.
 Pues a mí me encanta.

* En Hispanoamérica se dice *lindos* en lugar de *guapos*.

CONTENIDOS GRAMATICALES

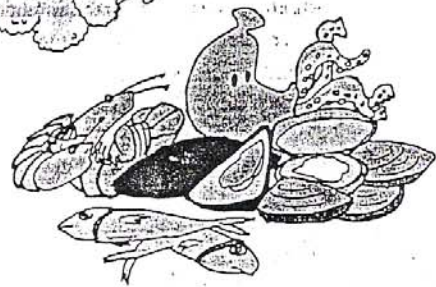
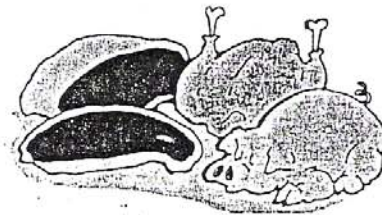
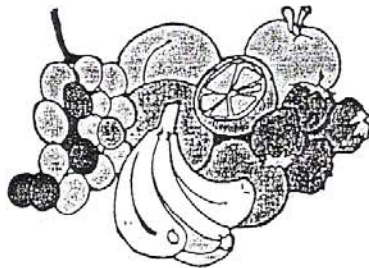
SABER	DAR	CONOCER
sé	doy	conozco
sabes	das	conoces
sabe	da	conoce
sabemos	damos	conocemos
sabéis	dais	conocéis
saben	dan	conocen

OTROS VERBOS COMO "CONOCER": ofrecer, conducir*, traducir

* En algunos países de Hispanoamérica *conducir* se dice *manejar*.

VOCABULARIO

I. LOS ALIMENTOS.



la naranja
el calamar
la fresa
la patata*
la manzana

la lechuga
el cerdo
el lenguado
el ajo
el pepino

la ternera
el plátano*
la cebolla
la pera
la gamba

la uva
la coliflor
el tomate
el mejillón
el pimiento

la almeja
la zanahoria
el melocotón*
la sardina
el pollo

*En algunos países de Hispanoamérica a las *patatas* se les llama *papas*; al *plátano*, *banana* y al *melocotón*, *durazno*.

III. UNE LAS DOS COLUMNAS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN QUE TE DAMOS.
PRIMERO, TRANSFORMA EL INFINITIVO.

1. Ayer (coger, yo) _____ mi maletín	a. y todos los papeles (caerse) _____ al suelo.
2. Anoche unos amigos y yo (salir) _____ a cenar	b. a los alumnos que me (pedir) _____ una cita; es que no (tener, yo) _____ tiempo.
3. Hasta ahora no (ver) _____	c. Yo, sí. Lo (comer) _____ hace unos años, cuando (estar) _____ en Perú de vacaciones.
4. ¿(Comer, ustedes) _____ alguna vez cebiche?	d. Es verdad. La hemos cambiado al jueves.
5. La primera película sonora (ser) _____ <i>El cantor de jazz</i> .	e. y lo (pasar) _____ estupendamente.
6. Me (decir) _____ Juan que hoy no hay clase.	f. Se (estrenar) _____ en Nueva York el 23 de octubre de 1927.

PARA ACLARAR LAS COSAS

● Cebiche: plato típico peruano, hecho a base de pescado crudo macerado en limón.



-
- chatear
 - el teléfono móvil
 - el piercing
 - el tatuaje
 - la comida rápida
 - salir de marcha después de las 12 de la noche
 - leer novelas
 - tener animales en casa
 - casarse por la iglesia
 - hacer deporte
 - El rock and roll
 - el turismo rural
 - conocer la vida de los famosos
 - el botellón
 - la filosofía oriental
 - fumar
 - escribir cartas
 - los zapatos con plataforma
 - los hombres con pelo largo
 - los concursos de televisión
 - los deportes de aventura
 - ponerse muy moreno...

PARA ACLARAR LAS COSAS

● Salir de marcha: Salir por las noches a divertirse.
El botellón: Costumbre de comprar las bebidas y los vasos en una tienda o supermercado y beber en la calle.

*En Hispanoamérica, salir de marcha se dice de otro modo. Así: en Colombia, salir a rumbear, en Guatemala parrandear, en México, irse de reventón o en Chile, carretear.

ANEXO D

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DE AULA OBSERVADA DE P1 - AMOSTRAGEM

[A aula inicia-se com uma atividade de compreensão auditiva. Com os livros fechados, os alunos escutam um diálogo no material auditivo que acompanha o livro didático. Depois que ouvem o diálogo, P1 faz perguntas sobre o diálogo]

P: *¿Quién son los personajes del dialogo?*

Als: *Sandra y Silvia*

P: *¿Por qué Ramón está de mal humor?*

A1: *Por que habla todo el tiempo*

P1: *¿Por que habla todo el tiempo? ¿Será eso?*

A2: *Por que es perfeccionista*

P1: *¿Solamente por qué es perfeccionista?*

[P1 anima os alunos para que participem, ajudando-os]

A3: *No, porque es perfeccionista y su jefe es exigente.*

A4: *Ramón es muy amable y ...* [não completa a frase]

P1: *Entonces, vamos a sacar nuestras dudas, abran sus libros en la página veinte.*

P1: *Lee y escucha* [P1 indica a atividade e lê o enunciado. Em seguida coloca mais uma vez o diálogo auditivo para que os alunos acompanhem no livro]

Unidad 20 del libro – sentimientos

[depois de escutarem o diálogo da compreensão auditiva, P1 faz perguntas]

A: *¿Qué le pasa a Ramon?*

P1: *¿Por que está de mal humor hoy?*

Als: *¿Por que tiene que realizar el reportaje de nuevo?*

P1: *¿Por qué tiene que rehacer el reportaje?*

Als: *¿Por que Silvia* [inaudível]

P: *¿Qué Sandra le dice sobre Silvia?*

A1: *Ella falou (sic) que es exigente*

P1: *Entre las palabras que aparecen, ¿hay alguna que no conocen?*

Als: *Harto.*

P1: *Es cuando una persona no aguanta más otra persona. Estoy hasta aquí, como se dice en español: estoy hasta las narices*

A2: *Relajado*

P1: *Tranquila ...*

A3: *Inaguantable*

P1: *Que no aguanta más, se dice cuando una persona es insoportable*

A4: *Inflexible*

P1: *Por ejemplo, Yo le dice que no iba más a aceptar el cartel. Yo soy ¿flexible o inflexible?*

Als: *Inflexible.*

P1: *Si yo decido aceptar, yo soy ¿flexible o inflexible?*

Als: *Flexible*

A5: *No comprendí.*

P1: *¿No?*

P1: *Por ejemplo, en la próxima clase, solamente en la proxima clase van a hacer un trabajo. Si no vienen, en la próxima clase, no harán. Entonces, si no cambio de ninguna forma mi idea, soy inflexible*

P1: *¿Qué más?*

P1: *¿Nada más?*

P1: *Entonces, vamos Júlia será Silvia, Thaissa será , Paulo será Ramón*

[os alunos repetem o diálogo ouvido anteriormente]

[Para não interferir na fluência do texto, após a leitura, a professora pede para que o aluno repita a palavra *optimista* lida durante o diálogo, outros alunos praticam o mesmo texto]

[...]

[São realizadas as atividades constantes no livro didático, página 21]

P1: *¿El texto está hablando de qué?*

Als: [inaudível]

P1: *El texto hablando de cómo es una persona de cómo puede estar una persona*

P1: *Gente, entonces yo quiero que en silencio, leen de nuevo el texto y vayan extrayendo todas las características que encuentren, de personalid o de estado de ánimo, por ejemplo cuando la persona está de mal humor, esta característica, ¿es inherente a ella?, ¿fija o algo pasajero?*

Als: *Pasajero*

P1: *Sí, pasajero. HOY está de mal humor.* [professora destaca]

P1: *Si, por ejemplo, digo: es una persona maja.*

P1: *Es algo más, ¿fijo o pasajero?*

Als: *Fijo.*

[Depois da atividade os alunos lêem os adjetivos]

Als: *Paciente, inaguantable, pesimista, perfeccionista, relajado, optimista.*

P1: *Antes de este ejercicio que se nos propone, vamos a la página veintiuno. Vamos a leer estas palabras.*

Als: *Harto, inflexible, paciente, eficiente, razón, pesimista, serio, culpa, amable, estresante, optimista, estrés, inaguantable, perfeccionista, solidario.*

P1: *Sí, muy bien. Ahora vamos a clasificar estas palabras en este cuadro en las columnas de los verbos ser, estar y tener. Por ejemplo, harto [...] una persona puede, ¿ser, estar o tener harto?*

A5: *Estar.*

P1: *Estar harto.*

[os alunos fazem a atividade proposta e fazem a correção oralmente. Primeiramente realizam a correção da coluna do verbo ser]

Als: *inflexible, pessimista, optimista, inaguantable, solidário.*

P1: *Una palabra que no me han dicho fue amable. ¿Una persona no puede ser amable?*

Als: *Sí.*

P1: *Y, ¿serio?*

Als: *Sí.*

P1: *Ahora con el verbo estar.*

Als: *inaguantable, serio, grosero ...*

P1: *Puedo ser serio o estar serio, ¿no?*

[inaudível]

P1: *Mira la persona puede ser seria o estar seria. Estar seria es algo más pasajero. HOY está serio o HOY él está amable, solamente HOY está amable*[destaca a professora]

P1: *¿Hay algo más para estar?*

Als: *No.*

P1: *Y para, ¿tener?*

Als: *tener razón, tener la culpa, tener estrés.*

A6: *Tener paciente.*

P1: *Tener paciencia. Ser paciente* [professora corrige]

[Professora finaliza a atividade]

P1: *¿Dudas?*

P1: *Antes de pasar para la próxima actividad que es: escucha los dialogos y relaciona cada persona con los rasgos de cada persona, vamos a leer* [P1 lê em voz alta e os alunos repetem]

P1 e Als: *aburrido amable divertido grosero, generoso, solidario, tacaño, egoista*

Als: *¿Qué es tacaño?*

P1: *Es una persona que a ella no le gusta gastar dinero, dar dinero.*

Als: Ahhhh, mão de vaca [alunos utilizam a língua materna]

[os alunos escutam um outro diálogo no material auditivo e realizam a atividade do livro na página 21]

P1: *¿Conseguieron apuntar?*

Als: *De nuevo.* [professora coloca mais uma vez]

P1: *¿Cómo es Margarita?*

[são corrigidas as atividades]

[P1 propõe uma atividade complementando as atividades já realizadas na aula. Primeiramente, P1 distribui uma folha fotocopiada com o título *¿Como estás hoy?*, contendo vários rostos com expressões de estados de ânimo. Os alunos realizam as atividades da unidade no livro didático, das páginas 20 e 21, e as atividades do exercício 4, da página 21. Em seguida, P1 distribui uma folha de papel em branco e um pedaço de fita adesiva. Os alunos em pé, e em círculo, um atrás do outro, colavam o papel em branco nas costas do companheiro e escrevem um adjetivo que caracterize o seu colega de classe. Após escrever o adjetivo na folha de papel nas costas do companheiro, a fila anda e, ao terminar, os alunos retiram de suas costas o papel para ler as características que seus companheiros escreveram. Transcrevemos a seguir um trecho dessa atividade:

[P1 começa a ler suas características para que os alunos também o façam.]

P1: *A ver, las personas me dijeron que soy divertida, elegante, amable, tacaña.*

Als: [Alunos riem.]

P1: *Lee tú, de las cosas que escribieron, ¿cuál no es una de tus características?*

A7: *Inaguantable.*

Als: [Alunos riem.]

P1: *¿Qué más?*

A7: *Gentil y tacaño.*

P1: *Lee Edilson.*

A8: *Tacaño.*

P1: *¿No eres tacaño?*

A8: *No.*

P1: *Lee Helen.*

A9: *Muy fashion.*

P1: *¡Muy fashion!* [P1 elogia.]

[Todos riem.]

P1: *Maria, ¿Cuál de las cosas que aparece qué no es?*

A10: *No soy seria.*

P1: *Luciana.*

A11: *Tacaña.*

P1: *Thaissa.*

A12: *No soy seria, sólo.*

P1: *Gilberto.*

A13: *No soy grosero, no soy tacaño, no hablo demasiado.*

P1: *Gente, vamos a escuchar* [Os alunos parecem bastante motivados com a atividade.]

A13: *Egoísta.*

P1: *¿No eres egoísta?*

A13: *No.*

[Inaudível, o sino toca.]

P1: *Atención, como tarea, páginas 9 y 10 del libro de actividades.*

ANEXO E

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DE AULA OBSERVADA DE P2 - AMOSTRAGEM

No sexto dia de observação, o tema da aula estava relacionado à unidade 5 do livro, iniciada duas aulas anteriores. P2 distribuiu fotocópias aos alunos, com a finalidade de complementar o conteúdo da unidade. O material distribuído, pelo que observamos, substitui, com muito mais amplitude, as atividades das páginas 60 e 61 da unidade 5 do livro didático. Nas fotocópias, havia um diálogo intitulado *Un quiosco de frutas*, com perguntas de interpretação de texto. P2 pede para os alunos lerem o texto silenciosamente e responderem às perguntas. O professor acompanha essa atividade aproximando-se dos alunos, com o intuito de auxiliá-los quando necessário. Em um dado momento, quando está ajudando um aluno, outro pergunta:

A1: *Profe, ¿qué es palta?*

P2: *¿Palta?*

A1: *Sí.*

P2: *Palta es aguacate.*

A1: *Ah!*

[...]

A2: *Profe, ¿qué es palta mesmo (sic)?* [Parece não ter ouvido a resposta dada ao colega.]

P2: *Aguacate.*

A2: *¡Gracias!*

P1: *De nada.*

[...]

A3: *Profe, ¿qué es ananás?*

P2: *Es piña tropical.*

A3: *¡Gracias!*

[Após os alunos terem lido e respondido às perguntas sobre o diálogo, P2 escolhe algumas duplas para que o leiam. Depois de a primeira dupla ter realizado a leitura, alguns alunos perguntam para P2 o significado das palavras.]

Als: *¿Ananás?*

P2: *Es piña tropical.*

A4: *¿Qué es palta?*

P2: *Es aguacate.*

A4: *¿Liguado?*

P2: *LiCUAdo*. [Corrige.] *Es hecho con leche en la licuadora.*

A5: *É vitamina* [Um aluno traduz.]

[Outras duplas lêem o diálogo, P2 corrige os erros de pronúncia. Depois da atividade de leitura, P2 faz perguntas aos alunos.]

P2: *Kátia, ¿qué prefiere, la manzana o la sandía?*

A5: *La manzana.*

P2: *Y, ¿a ti, Valter?*

A5: *La manzana.*

P2: *Danilo, ¿qué prefiere, el durazno o el plátano?*

A6: *El plátano.*

P2: *Júlia, ¿qué prefiere, el limón o la naranja?*

A7: *La naranja.*

P2: *¿Y el jugo?, ¿de naranja o de limón?*

A7: *De naranja.*

P2: *Paulo, ¿dónde tu madre compra las frutas?, ¿en las ferias o en el supermercado?*

A8: *En las ferias.*

P2: *Y las otras personas, ¿dónde prefieren comprar las frutas?*

Als: *En el quiosco, feria, supermercado.*

A8: *En el supermercado es más caro.*

A7: *En el Comprex* es más barato.* [*Nome fictício para um supermercado da região.]

[P2 começa a fazer a correção dos exercícios de interpretação de texto.]

P2: *A ver, Marcos, ¿cómo le gusta a Patricia comer la palta?* [Pergunta correspondente à segunda questão das atividades de compreensão escrita.]

A9: *Pura.*

P2: *Entonces, le gusta comer la ...* [Aluno interrompe e completa.]

A9: *Le gusta comer la palta pura con azúcar.*

P2: *¿Le gusta comer la palta pura o con azúcar?*

A9: *Pura con azúcar.*

P2: *Pura es cuando se come sin nada.*

A9: *Pura.*

P2: *¿Te gusta comer palta con azúcar?*

A9: *No.*

A10: *¿Qué es palta?*

P2: *Es otro nombre para aguacate.*

[Depois da correção das atividades de compreensão de texto, P2 segue com a apresentação dos alimentos e bebidas a partir da fotocópia entregue.]

P2: *Ahora sí, vamos a ver el vocabulario de los alimentos.*

P2: *Danilo, empieza por ti.*

Als: [Cada aluno começa a ler o material fotocopiado distribuído por P2 na seqüência em que aparecem.] *La naranja, el calamar, la fresa, la patata, la manzana [...] el pollo.*

P2: *Vamos a ver, palabras desconocidas de la primera columna.*

P2: [P2 lê a seqüência dos alimentos.] *La fresa, la patata, la manzana... ¿dudas?*

Als: *Calamar.*

P2: *Es un molusco. Es muy sabroso. Hay un plato en España en que comemos esto, es la paella.* [Desenha no quadro o molusco.]

Als: *¡Ah! Lula.* [Alunos traduzem.]

P2: [P2 continua.] *La lechuga, el cerdo, el lenguado, el ajo, el pepino,... ¿dudas?*

Als: *Lenguado.*

P2: *Es un pescado.*

Als: *¡Ahhh!*

A4: *¿Qué es ajo?*

P2: *Es lo que ponemos en la comida, en el arroz, carnes.*

A5: *Pepino.*

Als: Não. É alho. [Traduzem novamente.]

P2: *¿Lechuga?*

Als: Alface. [Tradução]

P2: *Sin traducir, hay que comprender sin traducir.*

P2: [Continua na outra coluna.] *La ternera, el plátano, la cebolla, la pera, la gamba.*

Als: *La gamba.*

P2: *La gamba, voy a dibujarla.* [P2 desenha no quadro.]

P2: *En Bahía, es muy apreciado.*

A5: Camarão. [Tradução]

P2: *Sin traducir.*

Als: *¿La ternera?*

P2: *Es la cría de la vaca.*

P2: [Segue na outra coluna.] *La uva, la coliflor, el tomate, el mejillón, el pimiento...*

Als: *¿Mejillón?*

P2: *Es un molusco, se usa en la paella.*

A6: Mexilhão. [Aluno traduz.]

P2: *Sin traducir.*

P2: *La almeja, la zanahoria, el melocotón, la sardina, el pollo...*

A6: *¿Melocotón?*

P2: *Es lo mismo que durazno.*

A6: [Aluno faz gesto com a cabeça que entendeu.]

A7: *Zanahoria...*

A8: *Cenoura.*

Als: *SIN TRADUCIR.* [P2 enfatiza.]

P2: *A ver, otros alimentos.* [Segue a leitura dos alimentos na fotocópia distribuída.] *Leche, aceite, cacao, café, cereales, queso, yogur, chocolate, galletas, pasta, margarina, mermelada.*

Als: *Pasta.*

P2: *¿Pasta? Aquí, cuando comemos...*

A5: *Macarrão.*

P2: *Sin traducir.*

[Termina a atividade.]

P2: *Me gustaría que hicieran los ejercicios 1 y 2 aquí.* [P2 pede que os alunos façam as atividades que estão na fotocópia.]

P2: *¿Podemos?*

Als: *No.*

P2: *¿Podemos?*

Als: *Sí.*

[P2 começa a correção lendo as frases, esperando que os alunos as completem.]

P2: *Por la mañana tomo un ...* [Espera a resposta.]

Als: *... café.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Antes de preparar la ensalada hay que lavar bien la ...*

Als: *... lechuga.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Los musulmanes no comen carne de ...*

Als: *... cerdo, cierdo* [As respostas oscilam.]

P2: *Cierdo no.*

Als: *Cerdo.*

P2: *En las Islas Canarias hay muchos ...*

Als: *... plátanos.* [Alunos completam a frase.]

P2: *Las ...*

Als: *... zanahorias ...*

P2: *... son muy buenas para la vista. [P2 termina a frase.]*

P2: *Los españoles toman doce ...*

Als: *... uvas...*

P2: *... al principio del Año Nuevo. [P2 termina a frase.]*

P2: *Los ...*

Als: *... aguacates ...*

P2: *... son muy baratos. [P2 termina a frase.]*

P2: *En primavera y en verano tomamos ...*

Als: *... fresas.*

P2: *Fresas o ...*

Als: *... frutillas ...*

P2: *... con nata. [Termina a frase.]*

P2: *Para hacer el gazpacho necesitamos ...*

Als: *... tomates.*

P2: *Gazpacho es una sopa fría hecha con tomates, vinagre, ajo.*

P2: *Siguiendo... A los niños pequeños no les gusta mucho la ...*

Als: *... verdura.*

[Terminam os ejercicios.]

P2: *Atención, guarden estas hojas y tráiganlas en la próxima clase.*

[Acaba a aula.]

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DE AULA OBSERVADA DE P3 - AMOSTRAGEM

[No quinto dia de observação: P3 cumprimenta os alunos e inicia a aula trazendo um cartaz ilustrado sobre alimentos: legumes, verduras e outros. P3 aponta para as imagens e vai perguntando aos alunos sobre o nome de cada um daqueles alimentos. O conteúdo já foi ministrado em outra oportunidade e nessa aula o professor está fazendo uma revisão.]

P3: *Mira, ¿qué es? En Argentina, ¿cómo se dice? Tiene otro nombre.*

Als: [Ficam em silêncio.]

P3: *El camote, la boniata*

A1: *¿Es grande?*

P3: *Sí, es grande.*

A1: *Batata?* [Utiliza língua materna.]

A2: *Batata-doce* [Aluna traduz.]

P3: *Esto es una carne, ¿cómo se dice?*

A2: *Bisteca.*

P3: *La bisteca.*

P3: *¿Y éste?* [Indicando a figura.]

Als: [Silêncio.]

P3: *Ca...* [Professor tenta ajudá-los.]

A2: *Cacahuete.*

P3: *¿Y éste?*

Als: *Calabaza.*

P3: *Muy bien, después...*

Als: *La fresa.*

P3: *¿Y éste?*

Als: [...]

P3: *La judía verde.*

P3: *¿Y éste?*

P3: *El maíz. Y el maíz, ¿te gusta?*

A4: *Sí*

P3: *A mí también.*

P3: *¿Y éste?*

A3: *¿Frijoles?*

P3: *Los frijoles. También tienen otros nombres los frijoles. ¿Qué otros nombres tienen?*

Als: *Porotos.*

P3: *Los porotos, muy bien. Las habichuelas, las judías, tantos otros nombres para los porotos.*

P3: *Aquí, ¿qué vemos? Éste es para comer con asado.*

A4: *Mandioca.*

P3: *Mandioca, ¿os gusta la mandioca?*

Als: [Alunos balançam a cabeça positiva ou negativamente.]

P3: *Muy bien, y éste, ¿qué es?*

A5: *Durazno.*

P3: *¿Cómo?*

A5: *Durazno.*

P3: *Durazno en Hispanoamérica. ¿Cómo se dice en España?*

A5: *No me recuerdo.*

A6: *Melocotón.*

P3: *Sí, el melocotón. Este se utiliza en España.*

P3: *Aquí.* [Mostrando a figura no cartaz.]

A7: *Patata.*

P3: *La patata.*

P3: *Aquí.* [Mostrando a ilustração.]

Als: *Pimiento.*

P3: *El pimiento. ¿Os gusta el pimiento?*

A6: *Sí, me gusta.*

A7: *Me encanta.*

P3: *Yo odio, yo odio el pimiento.*

Als: [Riem muito da resposta do professor... Os alunos estão descontraídos e bastante motivados na atividade.]

P3: *Aquí, ¿qué vemos?*

Als: *Piña.*

P3: *La piña. Hay una bebida típica con piña.*

A9: *La piña colada.*

P3: *Muy bien, la piña colada.*

P3: *¿Y éste?*

Als: *Plátano.*

P3: *El plátano.*

Als: *Tomate.*

P3: *El tomate, y por último...*

Als: *Zumo.*

P3: *El zumo. ¿El zumo se dice en Hispanoamérica también?*

A7: *Jugo.*

P3: *El jugo, jugo de durazno, de naranja...*

P3: *Aún sobre...* [Aluna interrompe e pergunta.]

A5: *Como é feijão?* [Utiliza a língua materna.]

P3: *Los frijoles, tiene otro nombre también ...* [Professor espera que o aluno responda.]

A7: *Porotos.*

P3: *Los porotos, muy bien.*

[P3 toma outro cartaz ilustrado com o tema “restaurante”]

P3: *En el restaurante, a ver ...*

P3: *Sí, ¿a qué vemos?*

P3: *¿Quién es este?*

Als: *Camarero*

P3: *El camarero. ¿Qué lleva en sua mano?*

A5: *Un plato de comida*

P3: *Un plato, esto es una bandeja* [apontando para a ilustração]

P3: *El plato principal* [mostrando na ilustração]

P3: *¿Qué hay sobre la mesa?*

Als: *Pan,*

P3: *¿Qué más?*

Als: *Pimienta, una sopa, sal*

P3: *¿Y éste?*

Als: *Flan*

P3: *Flan, ¿os gusta el flan?*

Als: *Sí*

P3: *Tenemos ... de frutas*

Als: *Plátano, piña, pera, uva, sandia ...*

P3: *Muy bien*

A5: *¿Cómo se dice ese “carrinho”?*

P3: *Cochecito*

P3: *Y aquí sobre esta mesa, ¿qué vemos?*

A5: *Vaso de água, vaso de vino*

P3: *¿Vaso?*

P3: *El vino, ¿lo tomamos en vaso el vino?*

Als: *No*

A5: *En una copa*

P3: *Muy bien, en una copa*

P3: *A ver, ¿qué hay más sobre la mesa?*

P3: *Para tomarse la sopa*

Als: *Cuchara*

P3: *¿Y para cortar el pan?*

Als: [silêncio]

P3: *Cuchillo*

P3: *Y para comer la pasta [mostrando a ilustração]*

Als: *¿Tenedor?*

P3: *Tenedor, muy bien. [o professor escreve no quadro *cuchara, cuchillo, tenedor = los cubiertos*]*

P3: *Para qué podamos cubrir la mesa, ¿qué utilizamos?*

A4: *Un mantel*

P3: *Un mantel*

P3: *¿Dónde estan las personas en este momento? ¿Están en la escuela?*

Als: *No, en el restaurante.*

[professor finaliza a atividade e pedem que os alunos abram o livro na página 73. A atividade consiste na descrição das imagens de pratos típicos]

P3: *En la página 73, repaso*

P3: *¿Qué hay en el primer plato?*

Als: *Brocoli, huevos*

P3: *Y en el segundo plato, ¿qué lleva?*

Als: *Bocadillo, huevos, ...*

P3: *Sal ...* [professor tenta lembrá-los]

Als: *Salchicha*

P3: *¿Qué más?*

Als: *Queso, aceitunas, lechuga*

P3: *Y el último plato, ¿qué lleva?*

Als: *Arroz, pimiento y carne.*

P3: *¿Carne de pollo?*

Als: [silêncio]

P3: *¿De pescado?*

A5: *De cerdo.*

P3: *Muy bien, cerremos ahora los libros y vamos hacer una comprensión auditiva.*

P3: *En la audición hay muchas comidas: salchicha y otras más. Entonces vamos escuchar el diálogo y después me gustaria que hablarais que comidas hay en el dialogo.*

[compreensão auditiva, página 74 do livro. Com os livros fechados os alunos escutam o diálogo e realizam anotações. Ao final o professor realiza perguntas sobre o diálogo ouvido]

P3: *Bueno, ¿dónde se pasa la situación?*

Als: *En la fruteria*

P3: *¿Qué cosas?*

Als: *Tres kilos de patatas, un kilo de cebollas, un kilo de tomates verdes ...*

P3: *¿Qué más?*

Als: *Manzanas, peras, melocotones*

P3: *Y ciruelas*

Als: *Ciruelas*

P3: *¿Cuánto vale?, ¿cuánto cuesta todo?*

Als: [?]

P3: *Diez con cincuenta euros*

P3: *¿Qué les parece? ¿Caro?*

A5: *Carísimo, son mas o menos treinta reales*

[com os livros fechados ouvem o segundo diálogo da página 74 – *En la carnicería.*

P3: *Hay muchas frutas en la carnicería, ¿verdad?*

Als: *No* [en coro]

P3: *¿Qué hay entonces?*

A5: *Lechuga*

P3: *¿Pidió lechuga también?*

A5: *Sí.*

P3: *¿Qué más?*

Als: *Carne picada, cerdo, ternera*

P3: *¿Qué más?*

A6: *¿Cordero, no?* [pregunta ao professor]

P3: *¿Cordero? Sí.*

A4: *No necesita salchichas.*

P3: *¿Por qué?*

A5: *Por que tiene mucho ya.*

[Alunos abrem o livro e seguem escutando o diálogo. O professor pede que anotem as palavras que tenham dúvidas. Ao escutar o diálogo e lendo percebem que não era *lechugas*, mas sim *pechugas de pollo*.]

A4: *¿Qué son pechugas?*

P3: *Es como ...* [sinaliza o seu peito]

P3: *¿Nosotros tenemos pechugas?*

Als: *Sí.*

P3: *Noooooo, nosotros tenemos pecho.*

Als: [riem]

Als: *¿Qué es ternera?*

P3: *Es la cría de la vaca.*

P3: *¿Cuánto es todo en la carnicería?*

P3: [escreve no quadro: 20, 30 veinte con treinta euros]

P3: *¿Vamos a escuchar otra vez?* [coloca-se outra vez a compreensão auditiva]

P3: *A ver, este diálogo es, ¿formal o informal?*

P3: *¿Qué le pongo?*

P3: *¿Dónde identificamos este tratamiento?*

A4: *¿En, pongo?*

A5: *No, no, en le, es usted*

A5: *Es formal*

P3: *Muy bien*

P3: *¿Cómo sería informal?*

P3: *¿Qué te pongo?*

P3: *¿Qué vemos en figura de la frutería?* [professor chama a atenção sobre a ilustração que acompanha o diálogo]

Als: *Peras, manzanas, sandías, uvas*

P3: *Bueno chicos, como conocimiento cultural, ¿qué se hace en un puesto de mercado?*

Als: [...]

P3: *En primer lugar, coger un número y después la pregunta ¿quién es el último?*

P3: *En una frutería, por ejemplo, como es más pequeña. ¿Quién trabaja generalmente en la frutería?*

A5: *¿Frutero?*

P3: *Sí, frutero y, ¿quien más?, en la frutería trabajan personas de la misma familia, ¿o otras?*

P3: *Generalmente de la misma familia*

P3: *Como las frutas llegan frescas hay necesidad de organizar una cola. Eso ocurre en España. Las personas forman una cola.*

P3: *¿Vamos a leer los diálogos?* [os alunos leem em duplas os diálogos trabalhados. Em seguida, o professor divide o grupo e realiza um teatro sobre comprar e vender em uma “frutería”. Os alunos se divertem muito e o professor acompanha os diálogos corrigindo-os,...]

ANEXO G

MODELO DE QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre “os americanismos” (Léxico da Hispano-América) e o livro didático de Espanhol como língua estrangeira. A sua colaboração será fundamental para essa pesquisa e sua identidade será preservada.

1. Há quanto tempo você concluiu o curso superior? Em que licenciatura?

_____ anos _____ meses Licenciatura: _____

2. Há quanto tempo você se dedica ao Ensino da Língua Espanhola como LE (língua estrangeira)

_____ anos _____ meses

3. Quando você seleciona ou produz os materiais didáticos a serem utilizados no ensino de Espanhol em sua aula

a. () utiliza como principal referência os materiais didáticos produzidos na Espanha

b. () utiliza como principal referência os materiais didáticos produzidos no Brasil

c. () utiliza como referência os materiais produzidos na Espanha e no Brasil

d. () utiliza como referência os materiais produzidos em outro(s) país(es). Qual(is) país(es).....

4. Com relação ao livro didático e seus materiais auxiliares (livros de atividades, Cds de áudio/vídeo ou fitas-cassete que acompanham esse livro)

a. () utiliza o livro didático produzido na Espanha

b. () utiliza o livro didático produzido no Brasil

c. () utiliza o livro didático produzido em outro(s) país(es). Qual(is) país(es)

d. () não utilizo o livro didático, preparo e utilizo meu próprio material

5. Entre as variantes do Espanhol: a Peninsular (da Espanha e suas variedades) e a Hispano-americana (Hispano-América e suas variedades)

a. () ensino a variante Peninsular (Espanha)

b. () ensino a variante Hispano-americana (Hispano-América)

c. () as duas opções anteriores

6. A opção por essas variantes se deve ao fato

() de serem as variantes apresentadas e estudadas durante minha formação

() de ser a única variante apresentada e estudada durante minha formação

7. Em relação ao léxico, você propõe aos seus alunos alguma atividade específica para a aprendizagem dos americanismos (Léxico de Hispano-América)? Que tipo?

() sim Tipo: _____

() não

1. Fale sobre sua formação

Comecei o curso em 1999, curso de letras com espanhol na [...], com duração de 4 anos e meio. Um ano eu fiquei fora,,foi o ano que eu fiz o intercâmbio nos Estados Unidos, então leciono desde o ano 2000, então leciono há 5 anos. Estudei aqui em Brasília, fiz um curso de espanhol no centro de línguas, então, sou cria do centro de línguas e agora sou professor do centro de línguas, depois fui para a Universidade, [...] Fiz algumas viagens que foram importantes para comprovar o que você já sabe[...] eu costumo dizer aos alunos: vocês tem que aprender aqui mesmo a base de vocês é aqui. Lá fora vocês vão aprender alguma expressão ou ver como é que é, sentir na pele [...], claro que você tem mais fluidez quando você sai também [...] mas é mais importante aqui, você pode conseguir um bom nível de conhecimento em línguas estrangeiras aqui mesmo no Brasil [...]isso aconteceu comigo com relação ao espanhol e com relação ao inglês também , eu já tinha estudado inglês aqui até o nível avançado e fui pra fora e consegui fluidez, mas o que aprendi lá fora foram algumas coisinhas a mais, o que eu sabia mesmo eu aprendi aqui. Participo da Associação dos professores de Espanhol, terminei o curso de Pós-Graduação agora em metodologia de ensino da língua espanhola, fiz um ano de intercâmbio nos Estados Unidos, tive um contato com o Inglês e o com o Espanhol ao mesmo tempo, foi legal pela diversidade cultural que existe nos Estados Unidos e depois fui para a Argentina, Uruguai, Chile e para a Espanha mas só como turista, nada de intercâmbio.

2. Nessas viagens, você encontrou alguma dificuldade ou curiosidade em relação ao léxico?

É, existem algumas coisas diferentes, por exemplo, como os nossos métodos [referindo-se ao livro didático] ou como a gente estuda aqui tem geralmente uma tendência ao espanhol da Península, peninsular então tem algumas palavras, [pensando para responder] ainda que eu soubesse por exemplo que na Argentina eu não pudesse utilizar o *coger* , mesmo assim eu me deparava falando *para coger el autobus*, para *coger el colectivo* [...] às vezes eu misturava as duas coisas, né. O correto seria *agarrar el colectivo*, [...]às vezes eu não me lembrava [...] eles se riam disso e tudo mais[...]existem essas diferenças, às vezes a gente se depara com coisa

assim, com os tabus que você cria na língua [...] ah!, isso ai não existe!. E logo você vai àquele país e comprova que existe.

Por exemplo?

Por exemplo *aparcamiento* de *aparcar* [...] e você vai na Argentina hora que você chega lá toda cidade tem *estacionamiento*, puxa *estacionamiento* legal, então você vê que essa questão de vocabulário [...] Você tem que ter muito cuidado na sala de aula com essa questão, porque aqui não se diz, mas na América Central se diz, então é complicado né. Algumas coisas dá pra você estabelecer no ensino de línguas como questões gramaticais, verbos, posição pronominal que é uma coisa mais unânime, mas a questão de vocabulário é complicado mesmo.

3. Você adota o livro didático em sua prática diária nesse centro de línguas?

Adoto o *Avance*, utilizamos os três livros do o avance nos três níveis: básico, intermediário e o avançado o curso está pensado para 3 anos e meio [sic]: um ano para o nível básico, um ano para o nível intermediário e um ano e meio para o livro avançado e depois disso temos mais um semestre com um curso de conversação então são 4 anos de curso, nós trabalhamos com 3 anos e meio , mas ao final oferecemos como curso extra, para o aluno que quer também, um semestre para conversação

4. O livro didático é utilizado também para dividir esse tempo de duração desses níveis, ou não?

É, o livro 1 por exemplo nós temos 12 unidades. Então são 6 unidades para o básico 1 e mais 6 unidades para o segundo semestre do básico, e depois nós temos o livro intermediário da mesma forma 6 unidades e mais 6 unidades para o segundo semestre e o livro 3 nós dividimos em menos unidades porque tem mais oralidade, eles apresentam mais trabalhos, há coisas mais difíceis para o aluno como por exemplo o indicativo versus subjuntivo. O livro 3 nós dividimos em 4 unidades para o nível 3A e 4 unidades para o nível 3B e mais 4 unidades para o nível 4A

5. Como foi a escolha desse livro didático?

Como aqui é uma cooperativa, nada pode ser imposto, pela coordenação, na época eu não estava na coordenação do espanhol, mas na época foi feita uma reunião com a apresentação de métodos [referindo-se ao livro didático] e a gente pensou no nosso objetivo nos

perguntamos qual nosso público, o que nossos alunos estão querendo e o que o mercado está querendo? Nos vimos que um centro de línguas por exemplo oferece um curso de 6 anos , ou 7 anos se você começa pelo juvenil então é muito tempo para o ensino de uma língua estrangeira, então esses professores dessa instituição também são professores dos centros de línguas, assim a gente começou a ver o aluno que chega ao centro de línguas no nível avançado que tinha o mesmo nível de um aluno que passava 3 ou 4 anos estudando, porque aqueles 2 últimos anos a mais não acrescentava muito a ele. Ele parava, estagnava, o progresso final é mais difícil, a perfeição é mais difícil. Antes usávamos o *Ven* aqui na escola, mas vemos que o *Ven* estava defasado, que trazia coisas que não tinha muito a ver com que os alunos estavam querendo e então fizemos a pergunta por que aprender espanhol? Chegamos a conclusão que nosso público é mais adulto, o *Ven* estava mais para um público juvenil, mais adolescente.

6. Você acredita que o livro didático é importante para o seu trabalho?

Com certeza, já veio a minha cabeça um curso de língua sem livro didático, mas eu acho complicado porque o livro didático te dá uma seqüência lógica, é claro que muitas vezes mesmo com o livro didático você tem que parar sua aula, voltar em assuntos anteriores introduzir algo novo, não ficar preso ao livro didático também é muito importante também.

7. Além do livro didático adotado e dos materiais que o acompanham (livro de atividades, cds de áudio/ fita-cassete), você complementa com outros materiais (livros didáticos) em sua aula? Quais?

A gente utiliza o livro didático que não tem caderno de exercícios , tem a *guia didática* que ajuda muito o professor , a guia didática no caso do Avance é tão importante quanto o livro-texto muito boa a guia , a gente gosta muito da guia, todos os professores, porque ela dá muitas dicas boas , a fazer os trabalhos. O livro vem com o CD atrás e agora saiu o vídeo também, a gente tem só o vídeo do avance 1 eles estão dizendo que teremos o vídeo do avance 2 é legal também a proposta do vídeo e além disso utilizo outros recursos [...] nos temos uma preocupação e foi feita uma reunião com os professores para discutir sobre o avance na sala de aula, como estava sendo o avance na sala de aula [...] e a gente viu que falta compreensão auditiva. Então o trabalho atual da coordenação pedagógica é levar mais compreensão auditiva para todos os níveis [...] então essa última etapa desse ano, estamos terminando a confecção de materiais auditivos, a gente vai ter mais materiais auditivos e todos os professores vão receber para fazer a aplicação desse material, claro dentro do nível sempre,

também gostamos de trabalhar com outros vídeos, os professores sugeriram os vídeos que eles já trabalharam que deram certo que coincidiram com o tema da unidade ou com um exercício proposto, interessante para um tema gramatical por exemplo, de conversação que a unidade propõe, a gente está trazendo isso. Temos algum material já pronto, estamos até o final do ano querendo dar uma padronizada nisso também [...] e de recursos temos música sempre, compreensão auditiva, com a música depende muito da intenção [...] é trabalhar vocabulário, ou só de compreensão do que ele escuta ou do que escreve ou alguma questão gramatical, para discussão também.

8. Para a seleção ou produção de materiais a serem utilizados, você utiliza como referência (você prefere) no ensino de Espanhol os materiais produzidos na Espanha, no Brasil, ou de outros países?

Eu acho que a gente tem uma [...] no Brasil falta um pouco [...] falta mais material aqui do Brasil, de repente [...] a gente encontra mais material da Espanha, sobretudo da Espanha, e [...] por exemplo o *mucho* [refere-se a um livro didático] é um livro interessante que tem textos bons, traz uma discussão legal propõe coisas legais também, então a gente utiliza o *mucho*, [...] para o nível avançado, por exemplo, o livro *a fondo* é legal traz algumas propostas de trabalho que leva ao aluno a dedução do aluno, acho que isso dedução [...] parte de um princípio, trabalha os exercícios e chega a dedução, é bem legal também, mas basicamente é isso, os materiais que utilizamos são principalmente da Península e alguns daqui

9. Entre as variantes do Espanhol (Peninsular e suas variedades) e (Hispano-americana e suas variedades), qual que você tem como referência na prática em sala de aula?

Isso é uma questão interessante e uma das matérias da pós-graduação foi: que espanhol você fala? [...] chegamos a conclusão que falamos o espanhol do Brasil, somos brasileiros falantes de espanhol, então de repente nosso léxico é mais peninsular porque nossos métodos também o são e nossos alunos acabam também sendo induzidos a isso [...] trabalhar esse léxico também peninsular, eu gosto de chamar a atenção dos meus alunos da variação que existe da Hispano-américa com relação ao vocabulário [...], mas eu também não conheço muito do vocabulário da Hispano-América, eu reconheço isso também, são algumas coisinhas que eu aprendi com o decorrer da prática, com os livros didáticos e outros materiais, mas eu reconheço que o meu vocabulário não é muito amplo.

10. Você ensina o léxico dos países hispano-americanos (americanismos) em sua aula?

É mais como curiosidade, tanto é que eu não cobro um léxico hispano-americano, uma variação [...] em uma avaliação se ele colocar eu aceito, pois apresentamos alguns [...] eu tenho uma tendência mais ao espanhol peninsular, por ter estudado mais também o espanhol da Espanha, eu tenho uma tendência a isso, [...]

11. Você acha importante o ensino do léxico dos países hispano-americanos (americanismos) na sala de aula?

Acho, com certeza, é importante. O *avance* traz isso, principalmente, o livro intermediário ele tem um apêndice que traz o léxico de Hispano-América, por exemplo, trabalhando com utensílios da cozinha, então traz o peninsular e depois, o hispano-americano, é interessante.

12. Você observa se seus alunos na produção oral ou produção escrita ele às vezes utiliza os americanismos?

Utiliza [...] por exemplo, o nível iniciante 1A, ainda que eles não tenham visto a palavra *carro* como sinônimo de *coche* se ele escrever isso em uma redação ou se ele falar em um momento em um exame oral ou em uma entrevista, eu não vou penalizá-lo por isso. Até mesmo por que lá na frente a gente vai ter esse tipo de coisa também, em um momento ou outro algum professor vai falar ou eu mesmo vou falar [...] Temos professores aqui na escola que falam um espanhol mais americanizado, eles tem essa tendência mais à América, professores que viveram fora, Cuba por exemplo, temos um exemplo de um professor aqui, então o espanhol dele é mais para esse lado. Por isso falo para os alunos é bom mudar de professor para vocês sentirem um outro tipo de espanhol, ainda que seja de outro brasileiro mas de forma diferente de ver a língua, que às vezes a gente fica muito limitado e os alunos acostumam com aquilo.

13. Além do livro didático você utiliza outros materiais para auxiliar o ensino dos americanismos, ou você não procura inserir mais americanismos?

Não, não tenho essa preocupação em trazer ou buscar os americanismos não.

14. A escola possui algum dicionário de americanismos?

De americanismos específico não, eu nem sabia que existia, existe? , [o professor declara que não sabe da existência de um dicionário de americanismos]

15. Então você nunca foi especificamente em busca de conteúdo específico de americanismo?

Não, de repente parar a minha preparação de aula, para ir buscar não. Só se há uma dúvida de vocabulário aí de repente descubro aí eu falo, mas [...] e às vezes você mesmo até descobre uma região se fala isso, mas [...] no Caribe se fala isso, mas eu levo para a sala de aula o que é mais comum, mais utilizado, que eu vejo que há uma maior divulgação nos materiais. Mas eu não tenho essa preocupação não.

16. Você costuma acrescentar algum tipo de americanismo além do livro didático?

Eu apresento os que estão e às vezes dependendo do tema específico a gente acrescenta outros, os que a gente sabe [...] mas realmente eu nunca parei o planejamento de minha aula para poder preparar o léxico de americanismos, também uma coisa interessante é que as vezes, nós como professores de Espanhol por mais que tenhamos tido uma formação mais voltada para o Espanhol da península tanto de vocabulário quanto de escritura, às vezes também a gente se depara com um vocabulário do espanhol americano sem que a gente se dê conta disso, né? As vezes a gente nem sabe [...].