



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Livya Lea de Oliveira Pereira

**¿ERES TÚ, SOS VOS O ES USTED? A ESCOLHA DAS FORMAS DE  
TRATAMENTO E OS VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS IDENTITÁRIOS  
DE APRENDIZES DE ESPANHOL/LE**

Florianópolis

2021

Livya Lea de Oliveira Pereira

**¿ERES TÚ, SOS VOS O ES USTED? A ESCOLHA DAS FORMAS DE  
TRATAMENTO E OS VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS IDENTITÁRIOS  
DE APRENDIZES DE ESPANHOL/LE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutorado em Linguística.  
Orientador: Profa. Dra. Leandra Cristina de Oliveira

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Livya Lea de Oliveira  
¿Eres tú, sos vos o es usted? A escolha das formas de  
tratamento e os vínculos linguístico-culturais identitários  
de aprendizes de espanhol/LE / Livya Lea de Oliveira  
Pereira ; orientador, Leandra Cristina de Oliveira, 2021.  
317 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Formas de tratamento. 3. Aprendizes  
de espanhol. 4. Vínculos identitários. 5. Sociolinguística  
Aplicada a LE. I. Oliveira, Leandra Cristina de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Linguística. III. Título.

Livya Lea de Oliveira Pereira

**¿Eres tú, sos vos o es usted? A escolha das formas de tratamento e os vínculos  
linguístico-culturais identitários de aprendizes de espanhol/LE**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

---

Prof.(a) Edair Maria Gorski, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.(a) Carolina Parrini Ferreira, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.(a) Luizete Guimarães Barros, Dr.(a)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.(a) Neide Therezinha Maia González, Dr.(a)  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.(a) Valdecy de Oliveira Pontes, Dr.(a)  
Universidade Federal do Ceará

Certificamos que esta é a **versão original** do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título doutor em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Leandra Cristina de Oliveira, Dr.(a), Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força, saúde e oportunidade de realização e conclusão desse processo de doutoramento, mesmo em um período pandêmico. Em segundo lugar, agradeço a minha querida mãe e inspiradora, Dona Cléo, que foi a minha maior apoiadora desde o momento em que decidi realizar o processo seletivo no doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O caminho do doutorado permitiu o encontro com pessoas maravilhosas, por exemplo, a minha querida orientadora Leandra Cristina de Oliveira, professora, doutora, mãe e amiga a quem admiro e agradeço imensamente pela confiança e apoio durante esta pesquisa. Agradeço, ainda, o auxílio da professora Carolina Parrini e de todo o grupo CEEMO, além da oportunidade de trabalho e apoio financeiro do Espanhol Ead UFSC e do Curso Extracurricular da UFSC, sem os quais não teria condição de ter iniciado este doutorado em Florianópolis. Agradeço, também, ao apoio financeiro que recebi da CAPES, durante um ano de curso, além dos ensinamentos que recebi dos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao longo do processo de escrita desta tese, tenho muitos nomes a citar em agradecimento por todo o incentivo e pensamentos positivos. Alguns desses nomes, são: as minhas amigas Jéssika Brasil, Mara Machado, Marcelle Tácita (que não me deixam desanimar, sempre me acolhem e me aconselham), meus amigos Rômulo e Eliezer, meus irmãos Leandro e Leonardo, minhas cunhadas Marciana e Dáfila, meu pai Letancio, minha tia Tereza, meus primos Sarah e Vitor, e Luiz, este último por ter contribuído na decisão inicial de estudar na UFSC. Também, agradeço aos companheiros Carlos e Alejandra Godoy pelos desabafos em momentos cruciais para continuidade da pesquisa. Ainda, agradeço ao Lincoln, pela leveza, escuta atenta e animação nos momentos finais de conclusão desta tese. Além do meu querido ex-orientador, Valdecy Pontes, quem me apresentou os caminhos da pesquisa científica e a Sociolinguística.

Para concluir, agradeço à gestão e a todos os companheiros de trabalho do IFCE Cedro que contribuíram de algum modo para o cerce deste doutorado. De igual forma, agradeço a avaliação, a leitura atenta e as contribuições dos professores que compõem a banca de defesa desta tese. Ademais, dedico um agradecimento especial aos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível desenvolver este trabalho.

“Toda essa curiosidade que você tem pelo que eu faço  
Eu não gosto de me explicar, eu não gosto de me explicar  
Toda essa intensidade, buscamos identidade  
Mas não sabemos explicar, mas não sabemos explicar”  
(OURO PRETO *et al*, 1986).

## RESUMO

A depender do país hispano-falante, o aprendiz de espanhol como língua estrangeira (E/LE) defronta-se com diferentes paradigmas pronominais e verbais, tais como o *tuteo*, *voseo* e *ustedeo*. Vários fatores influenciam os usos das formas de tratamento, de acordo com pesquisas sociolinguísticas, a saber: tipos de relações sociais (intimidade, distância, proximidade, poder e solidariedade), contexto situacional (formal, informal), variações de humor e estados sentimentais, entre outros (CARRICABURO, 2015). No entanto, a abordagem didática dessas formas de tratamento pronominais em livros didáticos (LD) nem sempre abarca a complexidade do uso em diferentes variedades (SOUZA, PONTES, 2019; BRASIL, 2020). Considerando tais aspectos, esta proposta se desenvolve em torno de dois contextos de ensino e aprendizagem de línguas na educação superior brasileira, localizados no estado do Ceará e em Santa Catarina, com o objetivo principal de analisar a escolha e atitudes linguísticas acerca das formas de tratamento pronominal em singular de futuros professores de espanhol/LE e sua relação com suas crenças e vínculos linguístico-culturais identitários. O marco teórico perpassa estudos da terceira onda variacionista (ECKERT, 2003, 2012, 2018), Estudos Culturais (HALL, 2006, WOORDWARD, 2006, BAUMAN, 2005), crenças no ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004; ZOLIN, BARCELOS, 2014), além de refletir sobre uma sociolinguística aplicada ao ensino de LE. Dessa forma, sua natureza é prioritariamente qualitativa-interpretativista, do tipo descritiva, envolvendo pesquisa com estudantes da graduação em Letras Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal do Ceará. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos um questionário online dividido em três partes para a geração de dados: uma parte sobre crenças e vínculos linguístico-culturais de identidade; um teste de produção acerca da variação no uso das formas de tratamento pronominais em língua espanhola; e um teste de atitude sobre o uso das formas de tratamento pronominais do espanhol e da LM dos participantes. Como resultado, constatamos que tanto no grupo de estudantes de Santa Catarina como na amostra do Ceará, a maioria dos futuros professores afirma adotar variedades linguísticas hispano-americanas, principalmente a mexicana, e acreditar em uma identidade latino-americana essencialista. Não obstante, a Espanha foi o país mais citado para estudo ou moradia, o que ainda pode sugerir valorização das variedades desse país. Em relação aos paradigmas pronominais, em ambos os grupos se sobressai *tú-usted* como preferência de tratamento, o que não se distancia da opção varietal dos estudantes. Em menor medida, percebemos em ambas as amostras, participantes que adotam variedades rio-platenses e demonstram usos e atitudes positivas em relação ao *voseo*. Por outro lado, na Amostra do Ceará, alguns estudantes mencionam não gostar ou simpatizar com a variedade argentina, e apresentam atitudes que demonstram confusão entre as formas *vos* e *vosotros*. Nesse sentido, verificamos leve diferença regional, visto que no grupo de SC a variedade que os estudantes mencionaram não gostar foi a espanhola. Por outra parte, também identificamos estudantes que não adotam variedade linguística específica, ou mesmo afirmam adotar variedade padrão ou variedade aprendiz, nesses casos, também indicando o uso dos pronomes *tú-usted*, fato que repercute a maior presença desse paradigma na abordagem didática de ambos os cursos de graduação. Estas formas também foram as mais indicadas como corretas, segundo a norma gramatical para os estudantes, que ora apresentam visão monocêntrica ora pluricêntrica.

**Palavras-chave:** Pronomes de Tratamento. Variação Linguística. Marcas de Identidade. Crenças Linguísticas e Culturais.

## RESUMEN

A depender del país hispano-hablante, el aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) se choca con diferentes paradigmas pronominales y verbales, tales como el *tuteo*, *voseo* y *ustedeo*. Diversos factores influyen en los usos de las formas de tratamiento, de acuerdo con investigaciones sociolingüísticas, por ejemplo: tipos de relaciones sociales (intimidad, distancia, proximidad, poder y solidaridad), contexto situacional (formal, informal), variaciones de humor y estados sentimentales, entre otros (CARRICABURO, 2015). No obstante, el abordaje didáctico de esas formas de trato pronominal en libros didácticos (LD) ni siempre abarca la complejidad de uso en diferentes variedades (SOUZA, PONTES, 2019; BRASIL, 2020). Al considerar estos aspectos, esta propuesta se desarrolla en dos contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación superior brasileña, ubicados en las regiones de Ceará y Santa Catarina, con el objetivo principal de analizar las opciones y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento pronominales en singular de futuros profesores de español/LE y su relación con sus creencias y vínculos lingüísticos-culturales identitarios. El marco teórico atraviesa estudios de la tercera ola variacionista (ECKERT, 2003, 2012, 2018), Estudios Culturales (HALL, 2006, WOORDWARD, 2006, BAUMAN, 2005), creencias en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (BARCELOS, 2004; ZOLIN, BARCELOS, 2014), además de reflexionar sobre una sociolingüística aplicada a la enseñanza de LE. De esta forma, su naturaleza es preferentemente cualitativa-interpretativista, de tipo descriptiva, implicando en una investigación con estudiantes del curso superior en Letras Lengua Española de la Universidad Federal de Santa Catarina y de la Universidad Federal de Ceará. En lo que toca a los procedimientos metodológicos, utilizamos un cuestionario en línea dividido en tres partes para la generación de datos: una parte sobre creencias y vínculos lingüístico-culturales de identidad; un test de producción acerca de la variación en el uso de las formas de tratamiento pronominales en lengua española; y un test de actitud sobre el uso de las formas de tratamiento pronominal del español y de la LM de los participantes. Como resultado, se constata que tanto en el grupo de estudiantes de Santa Catarina como en la muestra de Ceará, la mayoría de los futuros profesores afirma adoptar variedades lingüísticas hispano-americanas, principalmente la mexicana, y cree en una identidad latino-americana esencialista. Sin embargo, España ha sido el país más citado para estudio o vivienda, lo que aún puede sugerir valorización de esa variedad. En relación a los paradigmas pronominales, en ambos grupos se sobresale *tú-usted* como preferencia de trato, lo que no se aleja de la opción varietal de los estudiantes. En menor medida, se percibe en ambas muestras participantes que adoptan variedades rio-platenses y demuestran usos y actitudes positivas en relación al *voseo*. Por otro lado, en la muestra Ceará algunos estudiantes mencionan que no les gusta o simpatizan con la variedad argentina, y presentan actitudes que demuestran confusión entre las formas *vos* y *vosotros*. En este sentido, se verifica una ligera diferencia regional, puesto que en el grupo de SC la variedad que los estudiantes mencionaran que no les gusta es la española. Por otra parte, también identificamos estudiantes que no adoptan variedad lingüística específica, o aún afirman adoptar variedad estándar o variedad aprendizaje, en esos casos, también indican el uso de los pronombres *tú-usted*, hecho que repercute la mayor presencia de ese paradigma en el abordaje didáctico de ambas carreras universitarias. Estas formas también fueron las más indicadas como correctas según la norma gramatical para los estudiantes, que ora se presenta visión monocéntrica ora pluricéntrica de norma.

**Palabras-clave:** Pronombres de Tratamiento. Variación Lingüística. Marcas de Identidad. Creencias Lingüísticas y Culturales.



## ABSTRACT

Depending on the Spanish-speaking country, the learner of Spanish as a foreign language (E/FL) faces different pronominal and verbal paradigms, such as tuteo, voseo and ustedeo. Several factors influence the uses of forms of treatment, according to sociolinguistic research, namely: types of social relationships (intimacy, distance, proximity, power and solidarity), situational context (formal, informal), mood swings and sentimental states, among others (CARRICABURO, 2015). However, the didactic approach of these forms of pronominal treatment in textbooks (LD) does not always encompass the complexity of their use in different varieties (SOUZA, PONTES, 2019; BRASIL, 2020). Considering these aspects, this proposal is developed around two contexts of teaching and learning languages in Brazilian education, located in the state of Ceará and Santa Catarina, with the main objective of analyzing linguistic choices and attitudes about the forms of pronominal treatment in singular of future teachers of Spanish/LE and its relationship with their beliefs and linguistic-cultural identity bonds. The theoretical framework permeates studies of the third wave variationist (ECKERT, 2003, 2012, 2018), Cultural Studies (HALL, 2006, WOORDWARD, 2006, BAUMAN, 2005), beliefs in language teaching and learning (BARCELOS, 2004; ZOLIN, BARCELOS, 2014), in addition to reflecting on a sociolinguistic applied to the teaching of FL. Thus, its nature is primarily qualitative-interpretative, of the descriptive type, involving research with undergraduate students of Spanish Language Arts at the Federal University of Santa Catarina and the Federal University of Ceará. As for the methodological procedures, we used an online questionnaire divided into three parts to generate data: one part about beliefs and linguistic-cultural identity bonds; a production test on the variation in the use of pronominal forms of treatment in the Spanish language; and an attitude test on participants' use of pronominal forms of Spanish and SCI treatment. As a result, we found that both in the group of students from Santa Catarina and in the sample from Ceará, the majority of prospective teachers stated that they adopted Spanish-American linguistic varieties, mainly the Mexican one, and believed in an essentialist Latin American identity. Nevertheless, Spain was the most cited country for study or housing, which may still suggest an appreciation of this variety. Regarding the pronominal paradigms, in both groups tú-usted stands out as a treatment preference, which is not far from the varietal option of the students. To a lesser extent, we noticed in both samples, participants who adopt Rio-platenses varieties and demonstrate positive uses and attitudes towards voseo. On the other hand, in the Ceará sample, some students mention that they do not like or sympathize with the Argentine variety, and present attitudes that demonstrate confusion between the voco and vosotro forms. In this sense, we found a slight regional difference, since in the SC group the variety that students reported not liking was Spanish. On the other hand, we also identified students who do not adopt specific linguistic variety, or even claim to adopt standard variety or learner variety, in these cases, also indicating the use of tú-usted pronouns, a fact that reflects the greater presence of this paradigm in the didactic approach from both undergraduate courses. These forms were also the most indicated as correct according to the grammatical norm for the students, who sometimes present a monocentric vision and sometimes a pluricentric one.

**Keywords:** Treatment Pronouns. Linguistic Variation. Identity Tags. Linguistic and Cultural Beliefs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acerca de crenças de aprendizes brasileiros sobre as variedades da língua espanhola .....	71
Quadro 2 – Paradigma <i>tuteante</i> x paradigma <i>ustedeante</i> .....	102
Quadro 3 – Tipos de voseo verbal segundo Carricaburo (1997).....	103
Quadro 4 – Divisão do sistema de tratamento pronominal das variedades da Língua Espanhola segundo Fontanella de Weinberg (1999) .....	103
Quadro 5 – Divisões dos sistemas de tratamento pronominais para 2º pessoa do discurso em espanhol.....	105
Quadro 6 – Esquemas voseantes e a questão identitária .....	113
Quadro 7 – Panorama das formas de tratamento, adaptado de Biderman (1972/73).....	134
Quadro 8 – Pronomes de 2ª pessoa singular no Português Brasileiro e Europeu.....	137
Quadro 9 – Subsistemas dos pronomes “tu” e “você” no Português Brasileiro.....	140
Quadro 10 – Demanda turística via Fortaleza, segundo a procedência internacional- Ceará - 2014-2016.....	151
Quadro 11 – Informações sociais sobre os sujeitos da pesquisa .....	156
Quadro 12 – Transcrição dos áudios usados no Teste de Atitude.....	164
Quadro 13 – variedades escolhidas pelos estudantes da amostra do Ceará.....	171
Quadro 14 – Variedades escolhidas pelos estudantes da universidade catarinense .....	175
Quadro 15 – A escolha dos participantes cearenses por países hispano-falantes para estudar ou para morar .....	180
Quadro 16 – A escolha dos participantes da universidade catarinense por países hispano-falantes para estudar ou para morar.....	182
Quadro 17 – Síntese de crenças e identificações dos grupos de estudantes da universidade do CE e de SC .....	228
Quadro 18 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes cearenses, contexto 1 .....	230
Quadro 19 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes da universidade catarinense .....	233
Quadro 20 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes cearenses, contexto 2.....	236

Quadro 21 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes da universidade catarinense .....	241
Quadro 22 – Síntese das respostas dos grupos de estudantes acerca da segunda parte do questionário .....	244
Quadro 23 – Síntese das respostas da terceira parte do questionário .....	290

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolha das formas de tratamento pronominais por zonas dialetais pelos alunos cearenses.....	247
Gráfico 2 – Correlação entre as formas de tratamento pronominais do espanhol a zonas dialetais segundo os alunos da universidade catarinense. ....	249
Gráfico 3 – A forma mais oportuna para diferentes relações interpessoais segundo os universitários cearenses.....	257
Gráfico 4 – A forma mais oportuna para diferentes relações interpessoais segundo os estudantes da universidade catarinense.....	258
Gráfico 5 – Qual forma seria a mais adequada para perguntar a hora a um desconhecido na rua.....	260
Gráfico 6 – Forma adequada para perguntar a hora a um desconhecido(a), segundo os estudantes da universidade catarinense.....	261
Gráfico 7 – Qual forma seria a mais oportuna para oferecer algo a seu chefe ou superior segundo os estudantes cearenses.....	262
Gráfico 8 – Forma adequada para tratar um chefe ou superior conforme os estudantes da universidade catarinense.....	263
Gráfico 9 – Qual forma seria a mais adequada para oferecer algo a um(a) colega de trabalho.....	265
Gráfico 10 – Forma de tratamento adequada aos colegas de trabalho, segundo os estudantes da universidade catarinense.....	265
Gráfico 11 – Qual forma seria a mais adequada para oferecer algo aos profissionais variados segundo os estudantes cearenses.....	267
Gráfico 12 – Forma de tratamento adequada aos profissionais variados, segundo os estudantes da universidade catarinense.....	268
Gráfico 13 – Qual forma seria a mais adequada para tratar a um falante com características diversas, conforme os estudantes cearenses.....	270
Gráfico 14 – Forma de tratamento adequada a pessoas com distintas características, segundo os estudantes da universidade catarinense.....	272
Gráfico 15 – Avaliação do uso linguístico em relação à norma-padrão.....	274

Gráfico 16 – Formas de tratamentos pronominais e a norma-padrão, segundo os estudantes da universidade catarinense .....	275
Gráfico 17 – Usos das formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa singular em português por estudantes cearenses.....	282
Gráfico 18 – Usos das formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa singular em português por estudantes cearenses.....	285
Gráfico 19 – Usos das formas de tratamentos pronominais em PB, segundo os estudantes da universidade catarinense .....	287
Gráfico 20 – Usos das formas de tratamentos pronominais em PB, segundo os estudantes da universidade catarinense (2).....	289

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A SOCIOLINGUÍSTICA NO CAMPO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE: QUESTÕES SOBRE CRENÇAS E IDENTIDADES .....</b>	<b>28</b>
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA: DO ESTUDO DA VARIAÇÃO AO SEU ENSINO NO CONTEXTO DE LE.....	28
2.1.1	<b>A variação linguística na perspectiva da terceira onda variacionista e a questão identitária .....</b>	<b>36</b>
2.1.2	<b>Conflitos de normas: por uma sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras .....</b>	<b>43</b>
2.2	IDENTIDADE E CRENÇAS LINGUÍSTICAS: REVISITANDO CONCEITOS E CONEXÕES .....	53
2.2.1	<b>Compreensões sobre o termo ‘identidade’ .....</b>	<b>53</b>
2.2.2	<b>Identidade e crenças linguísticas no ensino e aprendizagem de espanhol/LE</b>	<b>61</b>
2.2.2.1	<i>Crenças linguísticas e identidade.....</i>	<i>61</i>
2.2.2.2	<i>A contribuição para o ensino e aprendizagem de espanhol/LE.....</i>	<i>68</i>
2.2.2.3	<i>Crenças de professores/alunos brasileiros sobre as variedades do espanhol e a construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários.....</i>	<i>71</i>
2.3	POR UMA SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À LE.....	74
<b>3</b>	<b>TÚ, VOS O USTED: As ESCOLHAS DAS FORMAS PRONOMINAIS DE TRATAMENTO COMO CONSTRUTOS IDENTITÁRIOS .....</b>	<b>92</b>
3.1	AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NAS VARIEDADES DO ESPANHOL COMO EXPRESSÃO DE IDENTIDADE.....	92
3.1.1	<b>A evolução histórica dos usos das formas de tratamento pronominais e a questão identitária.....</b>	<b>93</b>
3.1.2	<b>O uso das formas de tratamento como expressão de identidade.....</b>	<b>97</b>
3.1.2.1	<i>O uso do voseo como marca de identidade.....</i>	<i>106</i>

3.1.2.2	<i>O uso do ustedeeo como marca de identidade</i> .....	115
3.1.2.3	<i>O uso do tuteo como marca de identidade</i> .....	118
3.2	<b>A ABORDAGEM DIDÁTICA DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM ESPANHOL NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	123
3.2.1	<b>Os usos das formas de tratamento pronominais em português: possíveis implicações didáticas e identitárias para o ensino de espanhol/LE</b> .....	133
3.2.2	<b>Subsistemas de tratamento pronominais nos estados do Ceará e Santa Catarina</b> .....	140
4	<b>METODOLOGIA</b> .....	146
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	146
4.2	LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	149
4.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	158
4.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	165
5	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	168
5.1	QUESTIONÁRIO PARTE 1: QUESTÕES SOBRE CRENÇAS E VÍNCULOS IDENTITÁRIOS DOS ESTUDANTES COM A LE .....	168
5.1.1	<b>Viagem e contato com nativos</b> .....	169
5.1.2	<b>Opção de variedade linguística na língua espanhola</b> .....	171
5.1.3	<b>Fenômeno de variação ou variedade linguística que não se gosta ou não simpatiza</b> .....	177
5.1.4	<b>País hispano-falante para morar e para estudar</b> .....	179
5.1.5	<b>Consumo de materiais audiovisuais</b> .....	184
5.1.6	<b>Experiência de ensino e aprendizagem de línguas</b> .....	186
5.1.7	<b>Abordagem dos pronomes de tratamento durante a graduação</b> .....	191
5.1.8	<b>Concepção de identidade latino-americana</b> .....	195
5.1.9	<b>Adequação do pronome de tratamento à variedade linguística do interlocutor</b> .....	202

5.1.10	Concepção de norma culta.....	208
5.1.11	Fatores de influência na escolha pronominal para 2ª pessoa singular em espanhol/LE.....	217
5.1.12	Crenças acerca da língua portuguesa e espanhola .....	225
5.1.13	Síntese das respostas dos graduandos na primeira parte do questionário...	228
5.2	QUESTIONÁRIO PARTE 2: O USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS EM CONTEXTOS ESCRITOS.....	229
5.2.1	Produção escrita e uso dos pronomes de tratamento no Contexto 1 .....	230
5.2.2	Produção escrita e uso das formas de tratamento no Contexto 2 .....	236
5.2.3	Síntese das respostas dos graduandos na segunda parte do questionário....	244
5.3	QUESTIONÁRIO PARTE 3: AS ATITUDES EM RELAÇÃO ÀS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NA LE.....	245
5.3.1	Zonas dialetais e uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular.....	246
5.3.2	Preferência das formas de tratamento pronominais pelos participantes.....	251
5.3.3	As opções tradutórias das formas de tratamento pronominais segundo os participantes.....	253
5.3.4	Escolha das formas de tratamento pronominais segundo as relações entre interlocutores.....	256
5.3.5	Escolha das formas de tratamento pronominais para desconhecidos .....	259
5.3.6	Escolha das formas de tratamento pronominais em contexto assimétrico...	262
5.3.7	Escolha das formas de tratamento pronominais em contexto simétrico .....	264
5.3.8	Escolha das formas de tratamento pronominais segundo as diferentes profissões.....	267
5.3.9	Escolha das formas de tratamento pronominais segundo diferentes características pessoais.....	269
5.3.10	Escolha das formas de tratamento pronominais segundo a correção gramatical .....	273



5.3.11	O uso das formas de tratamento pronominais em áudios de diferente variedades.....	277
5.3.12	Escolha das formas de tratamento pronominais na LM dos participantes..	282
5.3.13	Síntese das respostas dos graduandos na terceira parte do questionário ....	290
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
	REFERÊNCIAS.....	303
	APÊNDICE A .....	315
	APENDICE B .....	317

## 1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito ao contexto de ensino e aprendizagem, a temática das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa da língua espanhola está presente em livros didáticos de nível básico, especialmente em capítulos/unidades iniciais<sup>1</sup>, sendo um fenômeno básico de comunicação que pode ser abordado em variados níveis de ensino e aprendizado da LE. O uso das formas de tratamentos pronominais e nominais em uma dada língua pode expressar tipos de relações sociais (intimidade, distância, proximidade, poder e solidariedade), contexto situacional (formal, informal), variações de humor e estados sentimentais (CARRICABURO, 2015), em suma, para muito além de seu valor de dêixis de pessoa, encontra-se seu status de unidades gramaticalizadas no domínio da dêixis social (OLIVEIRA, 2020). São elementos profundamente relacionados a aspectos sociais e culturais, contemplando ampla variação linguística, a depender da região geográfica.

No entanto, a problemática do ensino desses elementos centra-se na complexidade de sua variação linguística, uma vez que as escolhas entre *tú tienes*, *vos tenéis/ís*, *usted tiene*, *vosotros tenéis* ou *ustedes tienen* não implicam apenas a mudança de conjugação verbal, essas formas apresentam diversos significados sociais, pragmáticos e interacionais, a depender dos países e regiões hispânicas. Porém, apesar de já existir extensa bibliografia acerca da variação linguística nos usos das formas de tratamento em língua espanhola em diversos gêneros textuais (AIJÓN OLIVA, 2009; HELINCKS, 2010; MOSER, 2011, etc.) e de propostas didáticas para o ensino desses elementos linguísticos a estrangeiros (COAN; PONTES, 2013; PONTES; OLIVEIRA, PEREIRA, 2015), a variação desses elementos é, muitas vezes, simplificada nos materiais didáticos de E/LE, como inferimos a partir das pesquisas de Pontes e Nobre (2018), Souza e Pontes (2019) e Brasil (2020).

No caso dos usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa em singular, raramente se busca compreender os fatores subjacentes envolvidos nas escolhas linguísticas de aprendizes estrangeiros, citando alguns: se tem relação com a variedade de língua escolhida para o aprendizado, com o seu conhecimento da variação linguística, com aspectos interacionais, com o sistema pronominal e cultural da LM e origem geográfica dos aprendizes,

---

<sup>1</sup> Embora não seja o nosso objeto de estudo, de modo a ilustrar materiais didáticos que abordam as formas de tratamento em capítulos/unidades iniciais, destacamos a coleção didática *Vente* (MARIN; MORALES, 2014), utilizada em cursos de idiomas, além das coleções *Sentidos en lengua española* (COSTA; FREITAS, 2016) e *Cercanía Joven* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2016), estas duas últimas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018).

ou por fatores relacionados às crenças e às marcas de identidade linguística e cultural dos aprendizes em relação às variedades da LE. A compreensão da relação existente entre esses aspectos poderá auxiliar a didática da variação na língua espanhola e, por consequência, a formação docente em Letras-Espanhol no âmbito universitário brasileiro, tendo em vista a complexa pluralidade linguística e cultural no mundo hispânico.

Por esse motivo, em nossa proposta contemplamos dois contextos geográficos brasileiros de formação de professores de espanhol/LE como *locus* da pesquisa, um localizado no estado do Ceará (Região Nordeste e mais distante de países hispano-americanos) e outro no estado de Santa Catarina (Região Sul, mais próxima geograficamente de países hispano-americanos). A escolha desses locais pautou-se na proximidade/distância geográfica com países hispano-falantes e no pertencimento de diferentes subsistemas de tratamento pronominais no PB (português brasileiro), de acordo com Scherre *et al.* (2015).

O conhecimento acerca da variação no uso das formas de tratamento é fundamental tanto para o falante nativo quanto para o estrangeiro<sup>2</sup>, pois o uso de uma forma de tratamento pronominal possui função discursiva e impactos no êxito da comunicação, ao marcar relações sociais e situacionais e variar a depender da região geográfica, escolhas estilísticas do falante, situações formais ou informais, etc. Por exemplo, o uso da forma *tú* a um interlocutor(a) mais velho(a) e desconhecido(a) para pedir informações turísticas em muitas regiões hispano-falantes poderá ser entendido como descortês e dificultar o alcance do objetivo comunicativo. Ademais, no ensino e aprendizado de uma LE, o conhecimento e a adequação sociolinguística e intercultural também são pertinentes, uma vez que esses conhecimentos fazem parte das sub-competências que compõem a competência comunicativa do aprendiz<sup>3</sup>. Desse modo,

---

<sup>2</sup> Vale a pena destacar que o falante nativo cresce em um ambiente comunicativo real, vivencia os elementos pragmático-discursivos envolvidos no uso das formas de tratamento em sua LM e aprende cada uso oportuno, seja na experiência natural, seja na correção formalizada. Já o aprendiz de LE, muitas vezes, só mantém a prática discursiva na LE em sala de aula, em ambiente não espontâneo que pode ou não contribuir à percepção da atuação de fatores sociodiscursivos no uso de dadas formas linguísticas da LE. Assim, o aprendiz estrangeiro pode se dar conta desses fatores apenas quando vivencia concretamente a língua.

<sup>3</sup>A competência comunicativa foi definida por D. Hymes (1971) no âmbito da Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação em contraposição ao conceito de competência linguística dos gerativistas, entendendo-a como a capacidade de produzir enunciados corretos gramaticalmente e adequados ao contexto social de fala. Com os avanços de estudos na área de metodologia e ensino de Línguas Estrangeiras, M. Canale (1983) retoma esta definição de competência comunicativa como a integração de originalmente quatro competências inter-relacionadas, a saber: a competência linguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Quanto à competência sociolinguística, relaciona-se com a capacidade de produzir e compreender enunciados em diferentes contextos de uso, nos quais se dão fatores variáveis, tais como a situação comunicativa, relação entre os interlocutores, normas e convenções de interação, etc. (Dicionário de términos clave de ELE, disponível em: [goo.gl/pxuIwu](http://goo.gl/pxuIwu)).

levando em conta que ensinamos e aprendemos uma língua a partir de uma de suas variedades (MORENO FERNÁNDEZ, 2010), buscando a inserção em contextos comunicativos reais da variedade escolhida (ou da variedade predominante), é possível que a escolha do aprendiz quanto às formas de tratamento pronominais possa se relacionar a (des)vínculos identitários construídos a partir do contato com a(s) variedade(s) a que tem acesso. No entanto, nem todos os currículos de cursos de licenciatura propiciam tal formação, como discorre Venâncio (2020), ao analisar doze Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de universidades nordestinas e constata que a maioria não oferece matérias específicas para tratar o tema das variedades linguísticas do espanhol.

Os conhecimentos sociolinguísticos e a abordagem da variação linguística no ensino de línguas podem contribuir à conscientização de que não existe apenas uma única forma de falar “correto”, ao contrário do que se defende na gramática normativa prescritiva. No entanto, a realidade dos manuais ou livros didáticos, que em muito pautam as decisões dos docentes sobre os conteúdos a serem ensinados (GERALDI, 1991), é de pouca discussão dos fenômenos variacionais. Em muitos LD de espanhol LE, nota-se a predominância da variedade peninsular, fato que também se reflete na apresentação do paradigma de tratamento pronominal e verbal, conforme atestam Brasil (2014, 2020), Pontes e Nobre (2018), Souza e Pontes (2019). Nos LDs analisados por esses autores<sup>4</sup>, o que se tem é uma representação da norma peninsular, mais especificamente a de Madri, com a oposição dos tratamentos *vosotros* e *ustedes* no trato para mais de um interlocutor e as formas *tú* e *usted* para um interlocutor, todos com concordância canônica, embora alguns materiais mencionem a existência do “vos”. Trata-se da apresentação de paradigmas que atendem a uma estandardização idiomática, mas que não correspondem ao sistema de tratamento pronominal de muitos países hispano-americanos. Sobre essa questão, concordamos com Sánchez Avendaño (2004, p. 137):

La enseñanza de las formas de tratamiento en español no es, a todas luces, una cuestión fácil de resolver, sobre todo cuando lo que entra en juego es mucho más que la simplificación pedagógica: existen prejuicios infundamentados; criterios puristas anacrónicos; prestigios elaborados a partir de nociones elitistas de la lengua (como el de que las formas literarias tienen mayor valor que las coloquiales);

---

<sup>4</sup> Destacamos que estes autores analisaram livros didáticos de espanhol usados em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de espanhol. No caso de Brasil (2014) e Pontes e Nobre (2018), as coleções analisadas eram destinadas ao contexto da educação básica brasileira e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ainda, Souza e Pontes (2019) analisam um material didático usado para o ensino superior, alcançando resultados semelhantes.

desconocimiento de la variación dialectal, sociolectal y estilística de la lengua; concepciones equivocadas sobre “lo estándar” y, por lo tanto, “lo enseñable”.

Outrossim, tanto professores quanto alunos possuem suas percepções acerca da variação linguística, visto que esta é uma realidade comunicativa. Todavia, tais percepções podem partir do senso comum, o qual tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. O senso comum geralmente folcloriza a variação regional, demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua, conforme Zilles e Faraco (2015, p. 7). Se levarmos essa discussão para o âmbito do espanhol/LE, uma língua com ampla variação diatópica, a folclorização das variedades também se faz presente, inclusive em materiais didáticos (PONTES, 2009; PONTES, NOBRE, 2018; SOUZA, PONTES, 2019), podendo impactar na formação de preconceitos linguísticos por parte dos aprendizes. Assim, o conhecimento (a partir do currículo, disciplinas, materiais, contato com nativos, viagens e mídias digitais) sobre a atitude e o uso que os estudantes, em nosso caso futuros professores, têm/fazem de variantes específicas e suas associações a (des)vínculos identitários e crenças pode auxiliar em melhores práticas didáticas sobre a variação e o combate ao preconceito linguístico.

Conforme Arnoux (2010), no contexto das representações<sup>5</sup> culturais no ensino e aprendizagem de línguas, já é quase um lugar comum destacar a importância dessas representações (ou crenças) para a construção das identidades e imaginários sociais, as quais estão inter-relacionadas e são fundamentais também para a implementação de políticas linguísticas. Sobre a relação língua e identidade, como argumenta Rajagopalan (1998, p. 41)<sup>6</sup>, “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, assim, compreendemos que aprender uma LE também incide na construção e (re)significação de vínculos identitários linguístico-culturais com o outro, podendo perpassar as suas crenças, os seus vínculos afetivos e as suas crenças sobre a LM (REVUZ, 1998; SANTOS, 2010). Essas discussões repercutem

---

<sup>5</sup> Sabemos que o termo representações pode denotar diferentes aportes teóricos, como o caso da Teoria da representação no âmbito da Psicologia, no entanto, no contexto desta tese, esse termo será empregado como sinônimo às crenças.

<sup>6</sup> Ao longo deste texto, o leitor será conduzido a debates teóricos acionados de diferentes campos para além da Sociolinguística. Por tratar-se de uma pesquisa voltada para um fenômeno linguístico altamente variável e complexo para o aprendiz estrangeiro, em que estão envolvidos aspectos identitários, crenças e atitudes, nos deixamos mover pela transdisciplinaridade.

neste estudo devido à relação entre as escolhas de variedades e variantes linguísticas<sup>7</sup> de aprendizes de E/LE e os seus (des)vínculos identitários<sup>8</sup>, que podem estar subjacente nas escolhas de tratamentos pronominais.

Sobre o uso das formas de tratamento pronominais por parte de falantes nativos, observa-se forte relação entre sistema linguístico, uso e identidade. A saber, em países do Rio de La Plata, por exemplo, o *voseo*<sup>9</sup> é um fenômeno típico para o trato em segunda pessoa do singular, podendo ser compreendido como uma marca de identidade regional (CREUS; BALADÃO, 2008), embora seus usos e funcionamento não sejam os mesmos na Argentina, Uruguai e Paraguai. Além disso, o *voseo* também ocorre em outros tantos países e regiões hispano-falantes, como no Chile, em regiões da Colômbia e Costa Rica. Ainda, na América Central há pesquisas que pontuam o uso do *voseo* como marca de identidade nacional, como no caso de Nicarágua (CHRISTIANSEN, 2012). O uso do *tuteo* e *ustedeo* também se diversifica nos países hispano-americanos, contemplando escolhas pautadas até mesmo a partir do sexo dos interlocutores e estados sentimentais. Em Porto Rico, por exemplo, parece existir maior tendência de *tuteo* por parte das mulheres e o *ustedeo* pode ser utilizado em situações sentimentais para expressar carinho ou raiva (CARRICABURO, 2015).

Devido as suas funções e características, o uso das formas de tratamento pronominais é um dos aspectos mais básicos da comunicação, além disso, através dele podemos facilmente perceber a relação entre língua e sociedade. Sobre essa questão, Brown e Gilman (1960) chamaram a atenção para a dimensão das relações de poder e solidariedade que emergem dos usos de um tratamento ou outro. Ainda, depreende-se que, a depender da variedade linguística, as formas de tratamento em espanhol podem apresentar distintos valores e usos, gerando diversos paradigmas de tratamento pronominais (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). De modo a ilustrar, podemos citar a pesquisa de Moser (2011) sobre a ausência do *tuteo* e a predominância do *voseo* praticado em cidades da Argentina e Costa Rica, e o *ustedeo* realizado neste último. Além disso, Calderón Campos (2010) aponta para a realização do

---

<sup>7</sup> Tais conceitos serão apresentados no próximo capítulo.

<sup>8</sup> Parece-nos adequado o uso desse termo, uma vez que as escolhas linguísticas dos aprendizes podem ter relação tanto com a aproximação a determinadas variedades (vinculando-se a estas) quanto ao distanciamento com variedades específicas (desvinculando-se), assemelhando-se à concepção de identidade do sujeito pós-moderno apontado por Hall (2006), que detalhamos em nossa seção teórica.

<sup>9</sup> O *voseo* consiste no fenômeno em que se usa o tratamento *vos* acompanhado ou não de suas formas verbais canônicas, para o trato em segunda pessoa pronominal do singular, no lugar do *tú*. O *tuteo*, em seu turno, refere-se ao uso do pronome *tú* acompanhado por seu paradigma verbal e pronominal padrão, já o *ustedeo* consiste no uso do *usted* em situações de confiança e intimidade, por exemplo, em contextos familiares, isto é, o uso não convencional do pronome *usted* como marcador de distância ou respeito. (CALDERÓN CAMPOS, 2010).

sistema triádico *vos-tú-usted* em regiões do Uruguai e do Chile, com valores de uso específicos para cada forma seguindo um contínuo entre a máxima distância e a máxima intimidade. Esse autor também destaca a convivência de ao menos dois sistemas pronominais na Colômbia, um geral (*tú - usted*) e outro realizado em zonas *ustedeantes* (*usted – tú - usted*), além da presença do *voseo* em algumas zonas desse país, como em Antioquia, Medellín.

Na esteira dessas reflexões, e em relação com a complexidade no uso das formas de tratamento pronominais, cabe destacar o papel da variação estilística, posto que o falante pode mudar momentaneamente o seu estilo de fala consciente ou inconscientemente ao longo de seu discurso, reverberando marcas ou posições identitárias. No caso das formas de tratamento em espanhol, por exemplo, um aprendiz estrangeiro pode escolher usar o *voseo* para o trato com nativos ou outros aprendizes em um dado momento e em seguida alternar o trato com o mesmo interlocutor, seja por estar familiarizado com a forma devido aos usos de seus professores, material didático, seja por perceber essa forma de tratamento como uma marca latina ou hispano-americana e se identificar com essa posição identitária.

Sob esta perspectiva, é fundamental compreender as atitudes que os falantes possuem acerca de determinadas variantes linguísticas e se estas indexam significados sociais ou identificam grupos; podendo influenciar os usos e as escolhas linguísticas do falante de acordo com o seu sentimento de pertença ou identidade com um dado grupo, variedade ou localidade. No contexto de ensino e aprendizagem de LE, estudos nesse viés podem auxiliar à compreensão do significado social de fenômenos variáveis, impactando, por exemplo, na escolha de uma forma variante que indexe significados mais relacionados à identidade de grupo do qual o aprendiz se deseja aproximar na LE.

Desse modo, nesta tese também adotamos conceitos discutidos na perspectiva de Eckert (2012, 2018), explorando o conceito de campo indexical de variantes linguísticas (conceitos que apresentaremos em nossos capítulos teóricos), com foco nos significados sociais de usos linguísticos através de avaliações, atitudes e identidade(s). A aproximação entre língua e identidade também é de interesse de outras áreas de estudos linguísticos como os Estudos Culturais, por isso, consideramos diferentes perspectivas teóricas para compreender o entrelace entre usos linguísticos, crenças, identidade em contextos de ensino de língua estrangeira. Além disso, a perspectiva da terceira onda variacionista tem considerado os impactos sociais provenientes da pós-modernidade, conceito que se refere ao amplo entorno social, político e histórico-cultural em que a sociedade atual está inserida,

como a globalização e o domínio do sistema capitalista (HALL, 2006). Tal contexto tem impactado especialmente as identidades sociais, nacionais e individuais, tornando-as fluidas, híbridas, subjetivas, com profunda relação com interesses, memórias, crenças e ideologias (REVUZ, 1998; HALL, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2011).

No caso desta pesquisa, o estudo das atitudes e usos das formas de tratamentos pronominais no contexto brasileiro de aprendizagem de espanhol LE pode auxiliar na compreensão dos fatores que influenciam as escolhas dessas formas linguísticas, tal como crenças sobre as variedades linguísticas nessa LE, a construção de posições identitárias na LE e até mesmo o papel que a representação da LM possui nessa questão. Sobre o estudo das identidades do aprendiz de LE, Rajagopalan (1998) assevera que os estudantes podem apresentar identidades contraditórias, pois ao aprender uma nova língua (re)definem sua identidade, ao mesmo tempo que têm a necessidade de manter a sua identidade construída anteriormente. Ainda, corroborando essa visão, Rajagopalan (2003) argumenta que no mundo atual há o desaparecimento de fronteiras culturais, o que provoca constante mudança das identidades, assim, ao considerar o processo de ensino e aprendizagem de LE como parte integrante do processo de redefinição de identidades, o autor sugere que novas estratégias no ensino de LE devem ser adotadas.

Diante do exposto, consideramos relevante a realização desta pesquisa, uma vez que propomos analisar as escolhas e atitudes sobre a forma pronominal de tratamento singular em correlação com vínculos identitários e crenças sobre as variedades da língua espanhola na visão de graduandos brasileiros em Letras Espanhol de distintas regiões (Sul e Nordeste). O envolvimento de diferentes contextos de aprendizagem universitário brasileiro e origem geográfica dos participantes da pesquisa pode contribuir na identificação de distintas crenças e vínculos identitários com as variedades linguísticas e culturais na LE e LM. Ademais, esta pesquisa parte da indissociação entre língua, cultura, crenças e identidade e se justifica principalmente pela escassez de pesquisas que correlacionam escolhas de variantes linguísticas das formas de tratamento pronominais do espanhol/ LE de aprendizes não nativos a vínculos linguístico-culturais identitários.

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe analisar a correlação entre as escolhas da forma pronominal de tratamento singular de graduandos brasileiros em Letras Espanhol com vínculos identitários a partir das crenças e atitudes relacionadas à variação e variedades linguísticas do espanhol. Para tanto, estipulamos os seguintes objetivos específicos:



a) identificar as crenças sobre as variedades linguísticas do espanhol e os vínculos identitários dos aprendizes brasileiros participantes;

b) apreender significados sociais e/ou vínculos identitários nas escolhas e atitudes em relação à variação linguística no uso das formas de tratamento dos aprendizes brasileiros participantes;

c) relacionar as escolhas e as atitudes dos aprendizes sobre a variação no uso das formas de tratamento com as suas crenças, influências da LM e vínculos identitários com as variedades da LE;

d) averiguar o impacto da região geográfica do contexto de ensino e aprendizagem na atitude acerca da variação linguística no uso das formas de tratamento e seus vínculos linguístico-culturais na LE.

e) observar o papel de fatores relacionados com o contexto educacional formativo (influência dos professores da graduação, currículo e material didático, se possível) nos usos, nas atitudes e nas crenças dos participantes da pesquisa.

f) dimensionar para o contexto do ensino e aprendizagem de LE o debate conceitual sobre questões identitárias vinculadas a crenças, escolhas e atitudes linguísticas.

Com vistas ao alcance dos objetivos expostos, guiamo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Em que medida é possível correlacionar as escolhas por uma ou outra variante do sistema de 2ª pessoa singular de graduandos em Letras-Espanhol/LE a atitudes sobre o fenômeno, aos vínculos identitários a certas variedades e às crenças a essas relacionadas?

2) Quais são as crenças sobre as variedades linguísticas os graduandos em Letras-Espanhol possuem sobre a língua espanhola? Estas crenças demonstram ou implicam em (des)vínculos identitários com alguma variedade específica?

3) Quais são as escolhas e as atitudes dos sujeitos participantes em relação à variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais da língua espanhola? Tais reações podem indexar significados sociais e marcas de identidade?

4) Que tipo de influência os fatores origem geográfica dos aprendizes, crenças e a representação do sistema de tratamento em 2ª pessoa singular em sua LM exercem sobre as escolhas e atitudes das formas de tratamento pronominais na LE e o estabelecimento de marcas de identidade?

5) Quais são as concepções de norma e como repercutem nas escolhas e atitudes em torno da variação linguística no uso das formas de tratamento do espanhol?

6) Quais são os impactos do percurso formativo dos estudantes ao longo da graduação, como currículo dos cursos e o material didático utilizado, nos usos, atitudes e crenças linguísticas dos participantes?

7) Qual é a utilidade/conveniência de se considerar postulados dos estudos sobre variação, indexação e vínculos identitários no ambiente de ensino e aprendizagem de espanhol LE?

Desse modo, para empreender tal estudo e buscar resolver ou reformular os questionamentos propostos, seguimos uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista. Tal perspectiva não exige a formulação de hipóteses bem definidas, no entanto, seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2008) elaboramos asserções<sup>10</sup> prévias a partir da aplicação de um teste piloto<sup>11</sup> e da revisão da literatura:

- Existe uma crença entre os discentes em direção ao pluricentrismo da língua, em que assumem a existência de diferentes variedades linguísticas e que estas apresentam diferentes usos do paradigma de tratamento pronominal na língua espanhola. Contudo, no uso, suas escolhas reverberam o sistema binário típico da normatização dos manuais. (TESTE PILOTO, REVUZ, 1998, RAJAGOPALAN, 2003, CÁRCAMO GARCÍA, 2016).

- Os estudantes apresentam uma visão positiva e emotiva em relação à língua espanhola, simpatizam e acreditam adotar especialmente as variedades peninsular, mexicana e da região rio-platense, talvez devido aos materiais de ensino, consumo midiático ou localização geográfica. (TESTE PILOTO; BARCELOS, 2013; SANTOS, 2005; 2010; GESSER, 2018).

- A maior parte dos estudantes que realizaram o teste piloto escolhe e usa o paradigma pronominal *Tú-Usted*, por considerar mais geral e correta, em menor medida alguns estudantes optam pelo sistema *vos-usted* e demonstram forte vínculo identitário com a variedade argentina. Suas atitudes reverberam uma fluidez entre o vínculo identitário com a

---

<sup>10</sup> Para a autora, a pesquisa qualitativa-interpretativista não parte de hipóteses, mas de asserções que são enunciados antecipadores dos desvelamentos que a pesquisa poderá trazer (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53).

<sup>11</sup> Esse teste piloto foi realizado no mês de outubro e novembro de 2019, com 16 estudantes da disciplina “Práticas Orais em Língua Espanhola”, ofertada no sexto semestre do curso de Letras Língua Espanhola e suas Literaturas, na Universidade Federal do Ceará. Ressaltamos que não utilizamos os resultados da análise prévia do teste piloto na presente tese, devido a alterações realizadas nos instrumentos de coleta de dados, após a etapa de qualificação da pesquisa.

LM (tu-você) e com variedades linguísticas da LE que gostam/simpatizam. (TESTE PILOTO; CÁRCAMO GARCÍA, 2016; SALOMÃO, MENEGUINI, 2016).

- Sobre origem geográfica dos aprendizes, no teste piloto, observamos que alguns estudantes cearenses transferiram um valor negativo do tu de sua variedade regional para a LE, portanto é possível encontrar transferências de valor das formas tu e vós do PB às atitudes dos estudantes sobre o sistema de tratamento pronominal no espanhol. (TESTE PILOTO, CÁRCAMO GARCÍA, 2016)

- Os estudantes demonstram conhecimento sociolinguístico acerca da correlação entre zonas linguísticas e os sistemas de tratamento pronominais do espanhol, embora apresentem confusão entre a concepção de normas cultas e norma-padrão, o que pode produzir uma mistura entre visões monocêntrica e pluricêntrica na LE. (TESTE PILOTO, BAGNO, 2019; FANJUL, 2011).

- A experiência pessoal e o percurso formativo curricular podem influenciar na formação de vínculos identitários em torno da LE e suas opções de variedades, embora haja menor espaço para a abordagem do fenômeno *voseante*, como observamos pelas respostas dos estudantes cearenses ao teste piloto. (TESTE PILOTO; VENÂNCIO, 2019; BRASIL, 2020; PONTES, SOUZA, 2019).

- A consideração de postulados dos estudos sobre variação, indexação e vínculos identitários no âmbito de uma Sociolinguística Aplicada a LE pode auxiliar a compreender o significado social de variantes linguísticas na perspectiva do aprendiz de LE, além de buscar compreender como se dá a sua escolha de variantes linguísticas e como indexam seus (des) vínculos identitários. (BORTONI-RICARDO, 2017; ECKERT, 2012; 2018; SILVA, 2006, TESTE PILOTO).

Com vistas às contextualizações delineadas nos parágrafos acima, situamos a forma como se organiza a presente tese. Apresentamos seis capítulos de modo a contemplar a presente Introdução, dois capítulos acerca do Referencial Teórico, a Metodologia, a Análise e Discussão dos resultados e as Considerações Finais. Neste capítulo inicial, apresentamos brevemente a temática tratada na pesquisa, assim como sua problemática, justificativa e relevância, além dos objetivos e questões de pesquisa.

Por sua vez, o segundo capítulo contém a síntese do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à Sociolinguística e sua contribuição ao contexto de ensino e aprendizagem de LE, além da relação entre Língua e Identidade, com

aproximação aos Estudos Culturais e a perspectiva de estudos da SV (Sociolinguística Variacionista). Nesse segundo capítulo, ainda, discorremos sobre as crenças e seus impactos na construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários com a LE, retomando pesquisas que nos auxiliem a refletir sobre os entrelaces entre crenças e identidades, tal como Barcelos (2013), Zolin-Vesz e Barcelos (2014), Santos (2005, 2010), entre outros.

O terceiro capítulo se destina ao referencial teórico relacionado à variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa na língua espanhola, tanto no âmbito nativo quanto em contextos de aprendizagem não nativa, baseando-nos em Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010), Carricaburo (2015), Cárcamo García (2016), Brasil (2020), entre outros. No referido capítulo, buscamos relacionar a variação no uso das formas de tratamento a indexadores de significados sociais e marcas de identidade através de pesquisas sobre usos e percepções da variação no uso das formas pronominais de tratamento singular (*tú, vos, usted*). Ademais, no mesmo capítulo, discorremos sobre como o objeto de estudo é abordado em materiais didáticos, trazendo ainda contrastes entre os sistemas de tratamento pronominais nas variedades do espanhol e do português brasileiro (PB). Com o intuito de contribuirmos com uma leitura que se pauta no *lócus* original das pesquisas, ao mesmo tempo em que se desloca para o ambiente de nosso interesse – o cenário de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Dedicamos o quarto capítulo ao detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, especificando seu caráter qualitativo-interpretativista e de campo aplicado, com seções que contemplam a especificação dos contextos de realização da pesquisa, a descrição dos sujeitos participantes, a elaboração e justificativa dos instrumentos de geração de dados e os critérios de análise. Em seu turno, no quinto capítulo, desenvolvemos a discussão a partir da análise dos dados gerados a fim de alcançar os objetivos propostos já mencionados, encerrando a tese com o sexto e último capítulo em que são aportadas as considerações finais do estudo empreendido.

## **2 A SOCIOLINGUÍSTICA NO CAMPO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE: QUESTÕES SOBRE CRENÇAS E IDENTIDADES**

Para apoiar o alcance do objetivo principal desta pesquisa, neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica acerca de língua, identidade e crenças sobre variedades linguísticas do espanhol. Assim, apresentamos três seções principais que estão subdivididas. Na primeira delas, tratamos sobre a Sociolinguística Variacionista (SV), retomando conceitos basilares, discorrendo sobre as ondas de estudos variacionistas, em especial na perspectiva de Penélope Eckert. Também, discutimos a questão da norma linguística e contribuições de estudos da SV para contextos de ensino e aprendizagem de LE.

Na segunda seção, por sua vez, discorreremos acerca da relação entre língua, identidade e crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, esta segunda seção se subdivide em duas partes com vistas a tratar sobre o termo identidade na perspectiva dos Estudos Culturais, além da relação entre identidade, variação linguística e crenças no ensino e aprendizagem de espanhol/LE. Este percurso teórico será necessário para a elaboração da terceira seção, na qual reunimos postulados e contribuições dos diferentes estudos destacados para uma Sociolinguística voltada ao ensino de LE. A seguir damos início à primeira seção.

### **2.1 SOCIOLINGUÍSTICA: DO ESTUDO DA VARIAÇÃO AO SEU ENSINO NO CONTEXTO DE LE**

A Sociolinguística, como a semântica do termo sugere, pode ser considerada como o estudo da língua em seu contexto social de uso. Desse modo, esta área abarca estudos linguísticos diversificados, contemplando perspectivas teórico-metodológicas como a Variacionista, a Interacional, a Dialetoлогия, as Políticas Linguísticas e a Sociolinguística Educacional. No que diz respeito ao contexto brasileiro, a Sociolinguística Variacionista (SV) é uma das vertentes mais conhecidas e produtivas no tocante ao conhecimento do funcionamento de fenômenos variáveis do português brasileiro (PB). Assim, devido ao interesse desta tese na compreensão da variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais em espanhol (*tú, vos, usted*) em contextos de ensino e aprendizagem brasileiro,

nesta seção, adentramos no debate teórico do campo em questão com o olhar de pesquisadoras de língua estrangeira, ambiente em que os postulados da SV também vêm servindo como suporte para interesses e questões de natureza diversa, como se tenta demonstrar nesta tese.

A SV começa a desenvolver-se na metade do século XX, e um de seus marcos históricos é o simpósio Direções para a Linguística Histórica, ocorrido na Universidade do Texas, em 29 e 30 de abril de 1966. Desse evento acadêmico surge um dos textos fundadores da vertente Variacionista da Sociolinguística, intitulado *Empirical Foundations for a Theory of Language Change* (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968]2006). Nesse texto, os autores propõem que a concepção de língua homogênea, vinculada às correntes formalistas<sup>12</sup>, seja abandonada em prol de uma visão de língua heterogênea e ordenada.<sup>13</sup>

Nesse cenário, Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) sugerem o estudo da língua vernácula, isto é, a língua em seu contexto social de uso dentro de uma comunidade de fala real, correlacionando fatores linguísticos e extralinguísticos para entender e explicar fenômenos de variação e mudança linguística. Ademais, dentre outros conceitos e princípios fundantes dessa vertente teórica, também encontramos a noção de comunidade de fala, variação linguística, variante linguística, mudança linguística, etc., sintetizados à continuação:

- **Comunidade de fala:** segundo Labov ([1972]2008, p. 150), a comunidade de fala consiste em um grupo de falantes reais que compartilham um conjunto de normas [atitudes sociais frente à língua], que podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes quanto a determinados usos. Devido à amplitude de compreensões que essa definição pode ter, Guy (2000, p. 18) identifica algumas características encontradas em uma comunidade de fala, a saber: (i) características linguísticas compartilhadas (formas e/ou construções próprias usadas na comunidade e não fora dela); (ii) densidade de comunicação interna relativamente alta; (iii) normas compartilhadas (atitudes ou normas sobre o uso da língua em comum sobre a direção da variação).
- **Comunidade de prática e redes sociais:** são outras possibilidades de lócus para o estudo da variação nas pesquisas sociolinguísticas. Segundo Eckert (2006), as comunidades de prática consistem em conjuntos de pessoas que se envolvem continuamente em alguma atividade ou empreendimento comum, em que a prática linguística emerge em função do vínculo indivíduo, grupo e ordem social mais ampla. Já as redes sociais dizem respeito às relações que as pessoas mantêm entre si (ECKERT, 2012).

---

<sup>12</sup> As teorias linguísticas formalistas, tais como o estruturalismo de Saussure e de Blomfield e o gerativismo de Chomsky, concebiam a língua abstrata e homogênea como seu objeto de estudo. No âmbito da análise linguística, tal concepção implicava no isolamento da língua do indivíduo como um legítimo objeto de estudo, isto é, o idioleto representaria a natureza estruturada da língua, isolada de qualquer aspecto social ou extralinguístico. (LABOV, 2008)

<sup>13</sup> Apesar de ser uma corrente linguística relevante para o estudo da língua em seu contexto social, quem parece ter pontuado uma visão social para linguagem, meio século antes, foi Antoine Meillet (1866-1936).

- **Variedade linguística:** fala característica de determinado grupo de falantes que pode ser definido a partir de critérios geográficos, sociais, ocupação, etc. Por exemplo, a variedade cearense, a variedade jurídica, entre outras.
- **Variação linguística:** é entendida por Labov (1978, p.7) como a alternância entre dois ou mais enunciados que possuem o mesmo significado referencial, no mesmo contexto e no mesmo período sincrônico. Por exemplo, no nível morfológico, a alternância das formas tu e você para o tratamento da 2ª pessoa singular.
- **Variável linguística:** pode ser compreendida como o conjunto das variantes que competem no processo de variação linguística numa dada categoria ou função da gramática da língua (LABOV, 1978). Por exemplo, a expressão pronominal de 2ª pessoa do discurso em singular.
- **Variantes linguísticas:** são as formas individuais que competem pela expressão da variável. A saber, as formas tu, você e cê/ocê são variantes da variável a expressão pronominal de 2ª pessoa do discurso em singular.
- **Fatores ou condicionadores linguísticos ou extralinguísticos:** são os fatores que regulam ou condicionam a escolha entre uma ou outra variante no processo de variação linguística. Para Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006, p. 125-126), tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística, por isso explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico.
- **Mudança linguística:** ocorre quando duas ou mais variantes linguísticas deixam de competir em determinada categoria ou função da gramática da língua devido ao uso categórico de apenas uma delas na comunidade de fala. Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 125-126), a mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada. Ademais, esses autores postulam que a mudança não é instantânea tampouco uniforme na estrutura linguística, e que nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.

É relevante explicar tais conceitos uma vez que essas nomenclaturas podem surgir ao longo do texto. Ainda, importa citar que essa vertente teórica ganha uma metodologia sistemática de cunho quantitativo a partir dos estudos de William Labov sobre a realização dos ditongos /ey/ e /aw/ do inglês norte-americano na ilha de Martha's Vineyard (Massachusetts/Estados Unidos), em 1963; e o estudo sobre a estratificação social do /R/ no inglês em Nova York, em 1966. Através da metodologia aplicada nesses estudos, empreendem-se passos fundamentais para a metodologia da pesquisa sociolinguística variacionista, em especial para o estudo de LM, tais como: a delimitação do fenômeno a ser estudado, a seleção do local e dos informantes, o detalhamento da influência de condicionadores linguísticos e extralinguísticos, o levantamento de questões e hipóteses, os procedimentos de coleta, a quantificação e a análise estatística dos dados. Essa metodologia tem ganhado diferentes orientações, ocasionando a diferenciação entre ondas de estudos variacionistas (ECKERT, 2016; 2018).

A partir da delimitação dos procedimentos metodológicos para a pesquisa em SV e do lugar do significado social na prática analítica, atualmente, distinguem-se ao menos três

“ondas” de pesquisas nessa área, as quais não são substitutivas nem sequenciais. Sobre essas, Eckert (2016) aponta que a primeira onda corresponderia à metodologia do tipo “*survey*”, por exemplo, utilizada no trabalho de Labov (1966) sobre a estratificação social do inglês na cidade de Nova York. Nos estudos da primeira onda, há o estabelecimento de relações amplas entre variáveis linguísticas e categorias macrosociológicas (sexo, classe, etnia, idade), além da associação entre determinadas variantes padrão e não-padrão com os níveis socioeconômicos dos falantes. Em pesquisas dessa natureza, prima-se pelo uso de entrevistas sociolinguísticas gravadas, nas quais o objetivo é fazer emergir o uso vernacular dos informantes que são organizados em células sociais, considerando fatores diastráticos diversos. Essas orientações têm sido replicadas, em teorias gerais, na maioria dos bancos de dados sociolinguísticos brasileiros, conforme Freitag, Martins e Tavares (2012).

Por outro lado, a segunda onda diferencia-se da primeira por sua perspectiva etnográfica, explorando as características e configurações locais que constituem categorias sociais mais amplas. As pesquisas desse tipo lidam com comunidades menores e por longos períodos de tempo, buscando identificar categorias sociais localmente mais salientes. Nessas pesquisas, a relação direta entre usos linguísticos e macrocategorias sociais (idade, sexo, região, etc.) é desconstruída, além de perceber a agentividade social e o uso do vernáculo como uma expressão de identidade local ou de classe (ECKERT, 2018). Para ilustrar uma pesquisa nesse viés, Eckert (2018) menciona seu estudo nas escolas predominantemente brancas do subúrbio de Detroit. Nessa pesquisa, a autora identificou a dinâmica socioeconômica das comunidades de prática de adolescentes, a qual indexava classes como: os “*Jocks*” (vinculados à cultura corporativa da classe média e da instituição escolar), os “*Burnouts*” (associados à classe trabalhadora local, periferia), e os “*In-Betweens*” que se definiam como um meio termo entre uma categoria e outra. Esse estudo, segundo a autora, também representa a transição da segunda para a terceira onda.

No que tange à terceira onda de estudos variacionistas, diferentemente das ondas anteriores, busca-se o distanciamento em relação a categorias sociais estáticas, isto é, passam a relacionar o processo de variação para além do reflexo de macrocategorias e identidades sociais, compreendendo que os falantes têm protagonismo no cenário social através da prática estilística. Com isso, o estudo variacionista passa a estudar a estilização<sup>14</sup> nas comunidades de

---

<sup>14</sup> Acerca do conceito de estilo e estilização, conforme Rampton (2006), o estilo seria visto como uma forma característica ou natural de usar a língua conforme um tipo de tópico ou assunto, de interação ou de uma pessoa.



prática como elemento chave para o significado social das variáveis, relacionando estilos com identidades. No entanto, pesquisas nessa perspectiva não deixam as categorias macrosociais de lado, pois estas servem como fontes de informação (ECKERT, 2016, 2018).

Ademais, ao interessar-se pela prática estilística dos falantes, a terceira onda de estudos variacionista lida com a construção de *personae*<sup>15</sup> e passa a examinar a variação linguística como parte do sistema performativo mais amplo da linguagem. Nessa perspectiva, as variáveis não podem ser marcadores consensuais de significados fixos; pelo contrário, sua propriedade central deve ser a mutabilidade indexical ou indicial<sup>16</sup>.

A partir do exposto, podemos vislumbrar a seguinte relação entre as distintas ondas sociolinguísticas:

---

Em seu turno, a estilização envolveria maior imitação autoconsciente, com a reprodução habilidosa de um estilo em particular por parte do falante.

<sup>15</sup>Para Eckert (2016, p. 7), as *personae* representam não apenas diferentes tipos sociais, mas diferentes possibilidades para os indivíduos à medida que se movem através das situações e da vida. Assim, nossa *personae* muda em nossos papéis de professores, pais, amantes, tenistas, etc. E ao construir essas personificações mutantes, recorremos a estilos diferentes.

<sup>16</sup>De acordo com Eckert (2016), um signo ou uma variante é dotada de uma ordem de indexicalidade quando o seu conteúdo cria uma cadeia de associações, qualquer uma das quais pode chegar ao nível do conteúdo primário. A autora exemplifica este conceito com o que ocorre no estudo laboviano realizado em Martha's Vineyard, embora classifique tal estudo como de segunda onda. Labov (1963) identificou que a tendência à 'centralização' dos ditongos /ay/ e /aw/, contrária à pronúncia do inglês padrão [ay] e [aw], é motivada pelo sentimento de pertencimento à ilha, ou seja, o significado social desse traço fonético é "vineyardense", isto é, de pertencimento à Ilha ou uma atitude positiva em relação à Ilha. No entanto, o autor também faz a distinção entre 'ser vineyardense' e 'ser um tipo específico de vineyardense'. No primeiro caso, o foco é o significado social/regional/local, como lugar de origem. No segundo caso, o significado social adquire um componente ideológico que expressa o posicionamento dos moradores em relação ao contraste entre os de fora e os de dentro da ilha (ECKERT, 2016). Nesse sentido, esse trabalho de Labov apresenta características de 2ª e de 3ª onda e ilustra diferentes ordens de indexicalidade.

**Figura 1 – As três ondas sociolinguísticas e o significado social da variação**



Fonte: Baseado em Eckert (2012; 2016).

Entende-se, a partir do prisma da figura anterior, que a passagem de uma onda para outra aproxima a compreensão da variação linguística na prática da vida social real, na qual os falantes assumem diversos papéis, adotando múltiplas identidades linguísticas. Assim, parte-se de amplas comunidades demográficas e geográficas na primeira onda, para perspectivas locais e etnográficas na segunda onda, para então levar em conta o agenciamento social do indivíduo na construção de estilos em comunidades de práticas menores. Assim, consideramos que tais ondas sociolinguísticas são complementares ao estudo da relação entre língua, sociedade e indivíduo.

Diante do exposto, percebemos que o estudo de fenômenos linguísticos em seu contexto social na perspectiva variacionista não possui uma única orientação metodológica, fato que sugere a sua flexibilidade interdisciplinar, principalmente em pesquisas da terceira onda. Nesta, o falante, sua agentividade social e identidades são consideradas mais

fortemente, lançando mão das comunidades de prática e refutando a visão de significados fixos de variáveis linguísticas aliados a macrocategorias sociais.

No que tange aos interesses da presente pesquisa, a perspectiva estilística trazida pela terceira onda de estudos variacionistas também contribui para a compreensão da variação no uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa, indo além do estudo de fatores oriundos das características sociais do falante, como idade, sexo e parentesco. Classicamente estudos sociolinguísticos sobre esse fenômeno se deparavam com o desafio de usar o procedimento de coleta de dados da entrevista sociolinguística sem influenciar os usos dos tratamentos pronominais dos informantes através das perguntas do entrevistador. Também, dificilmente conseguiriam captar a variação no uso dessas formas e seus ‘fatores condicionantes’ apenas na situação de interlocução entrevistado-entrevistador.

Esse fenômeno linguístico é intimamente relacionado a questões contextuais e relações sociais, como inferimos a partir de Brown e Gilman (1960), os quais primeiramente apontaram que os pronomes de tratamento, em diferentes línguas, têm uma aproximação com duas dimensões fundamentais para a análise de toda a vida social – a dimensão de poder e de solidariedade entre os interlocutores. Esses autores utilizam questionários para investigar os usos das formas de tratamento com falantes de diferentes línguas e, a partir de seus resultados, lançam fagulhas que incendeiam os trabalhos sociolinguísticos sobre as formas de tratamento, ao elencar a influência de estilos ou performances de grupos no uso dos pronomes, além do uso dessas formas como expressão de atitudes transitórias.

Como exemplos de estudos que constataam a influência de diferentes fatores socioestilísticos no uso das formas de tratamento, resenhamos brevemente as pesquisas de Aijón Oliva (2009) e Lima (2018). Na primeira, chama-se a atenção para a escassez de pesquisas da SV sobre o uso das formas de tratamento pronominais considerando aspectos referentes ao contexto situacional e atitudes linguísticas dos falantes. Desse modo, o autor propõe um estudo sobre o uso das formas *tú* e *usted* nas zonas da Espanha como estratégias estilísticas de persuasão em 211 publicidades do *Corpus de Lenguaje de los Medios de Comunicación de Salamanca* (MEDIASA). Como resultado, Aijón Oliva (2009) obteve 133 textos empregando o uso de *tú* (63% do total) e 78 utilizando o *usted* (37% do total).

Na análise empreendida, o autor investigou grupos de fatores como idade, sexo, nível socioeconômico, a imagem da empresa produtora dos anúncios e a atividade social vinculada no anúncio. Dentre os resultados, destacamos: (i) os anúncios que transmitiam características

estilísticas de luxo usavam mais a forma *usted*; (ii) o uso de *tú* (68%) foi maior nos anúncios dirigidos ao sexo feminino e *usted*, com 62,5%, para o sexo masculino; (iii) quando a imagem da empresa anunciadora era de qualidade, experiência ou profissional, tradição e luxo, o uso majoritário era *usted*, enquanto o *tú* era usado quando o objetivo era transmitir o diferente ou moderno. Por meio desses resultados, o autor assevera que o estilístico pode se impor na escolha das formas de tratamento, indo além do que em princípio a situação comunicativa pediria, reconhecendo que o falante com as suas escolhas autônomas e criativas é capaz de modificar os sentidos da própria interação, portanto, o significado social das variantes é fluido e construído socialmente.

Em perspectiva semelhante, Lima (2018) também empreende o estudo das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa considerando fatores estilísticos, a partir do *corpus* do *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia* (PRESEVAL). O autor analisa a influência de variáveis como a complexidade do tema, o estilo discursivo e a relação de proximidade entre os interlocutores no uso das formas *tú* e *usted*. Como resultado, encontra-se o uso quase categórico do *tú*, com 1.185 dados (92.1%), revelando a preferência dos indivíduos valencianos por essa forma. Quanto aos condicionadores favorecedores do *tuteo* identificados por Lima (2018), estão: (i) tipo de referente indeterminado, (ii) faixa etária (em especial 35 a 54 anos); (iii) assunto de menor complexidade; (iv) estilo discursivo expositivo e argumentativo; (v) tipo de discurso reportado; (vi) relação de proximidade entre os interlocutores, com o fator distanciamento mais propenso ao emprego de *tú* em detrimento de *usted*; (vii) tipo de frase declarativa; (viii) nível alto de escolaridade.

Destacamos esses estudos para ilustrar a influência dos variados grupos de fatores envolvidos na escolha das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa do singular no âmbito de espanhol/LM, as quais não possuem significados sociais fixos, como discutiremos mais profundamente no Capítulo 3. De modo a demonstrar, ainda, que o modelo variacionista calcado na homogeneização das categorias não é suficiente, pois o uso das formas de tratamento pronominais em espanhol é um objeto flutuante, sensível a fatores fluidos da interação, dos papéis sociais, exigindo um olhar para além das categorias estáticas, assim como tendem estudos da variacionistas de terceira onda.

Propomos nesta seção uma contextualização dos postulados básicos das três ondas de estudos variacionistas. Aproveitamos aqui para situar estudos sobre as formas de tratamento, mencionando movimentos em direção a maior ênfase a fatores estilísticos como uma

orientação necessária em estudos sobre um fenômeno tão complexo e multifacetado como são as formas de tratamento. Na sequência, na seção 2.1.1 visamos a aprofundar o entendimento sobre os estudos variacionistas e a questão identitária.

### **2.1.1 A variação linguística na perspectiva da terceira onda variacionista e a questão identitária**

Nesta subseção recuperamos algumas contribuições teóricas de Penelope Eckert sobre o estudo dos significados sociais de variantes linguísticas e a questão identitária, com a ressalva de que este aparato teórico centra-se em estudo variacionista de LM. Esta seção trará subsídio para, posteriormente, incitar uma aproximação teórica entre essa perspectiva variacionista com o âmbito do ensino e aprendizagem de LE, na seção 2.3 deste capítulo.

Eckert (2012, 2018) argumenta que estudos considerados da terceira onda variacionista dão maior destaque ao indivíduo como sujeito dotado de agenciamento social, pois este não é só um mero ‘informante’ que reflete o condicionamento das suas características etárias, de sexo, classe social e escolaridade, por isso, a pesquisadora dá maior destaque ao estilo e à identidade dos sujeitos, visto que

[a] ênfase na prática estilística na terceira onda coloca os falantes não como portadores passivos e estáveis do dialeto, mas como agentes estilísticos, adaptando estilos linguísticos em projetos contínuos e duradouros de autoconstrução e diferenciação<sup>17</sup> (ECKERT, 2012, p. 97, tradução nossa).

A SV, desde sua gênese, não possui uma metodologia única e, como discorreremos adiante, a perspectiva de estudos variacionistas da “terceira onda”, principalmente a partir dos trabalhos de Penelope Eckert, aproxima-se da visão de identidade descentrada, fragmentada, provisória e variável, na esteira das reflexões que trazemos a partir de Hall (2006) e Bauman (2005) expostas na seção 2.2.1. Eckert mostra que a terceira onda variacionista focaliza a construção de significados sociais das variantes linguísticas em contextos de práticas estilísticas locais, por exemplo, dentro de ‘comunidades de prática’ (ECKERT, 2012, 2018). Com isso, passa a compreender a variação linguística não como um reflexo de significados

---

<sup>17</sup> Citação original: “*The emphasis on stylistic practice in the third wave places speakers not as passive and stable carriers of dialect, but as stylistic agents, tailoring linguistic styles in ongoing and lifelong projects of self-construction and differentiation.*” (ECKERT, 2012, p. 97).

sociais ‘fixos’, mas como indexadores de significados possíveis, mutáveis, além de ser um componente do sistema semiótico mais amplo que dá cor a variados estilos e identidades.

Eckert (2012, 2016) também destaca diferenças entre as ondas de estudos da SV no que tange à compreensão do significado social e estilístico de variáveis linguísticas. A autora explica que na primeira onda, com estudos do tipo *survey*, as variáveis linguísticas eram relacionadas com as macrocategorias sociais, como classe social e escolaridade, estratificando as variantes linguísticas a partir de hierarquia social de classes. Dessa forma, o prestígio e o estigma passaram a ser os principais significados sociais das variáveis e a agência estilística era um meio de ‘monitorar’ a fala de acordo com os contextos mais ou menos formais.

Em seu turno, a segunda onda dimensionou o nível local sobre os achados dos estudos de levantamento da primeira onda, fazendo a conexão entre as categorias macrosociológicas e as categorias e configurações locais mais concretas, relacionando o uso de variantes com significados sociais construídos no seio da comunidade. No entanto, a autora afirma que ambas as perspectivas “concentraram-se em categorias aparentemente estáticas de falantes e igualaram a identidade à afiliação de categoria”<sup>18</sup> (ECKERT, 2012, p. 93).

Essas perspectivas não se anulam, pelo contrário se complementam para melhor compreender o lado social da variação linguística. Penelope Eckert explicita essa questão em suas obras, embora advogue por mudanças teóricas e metodológicas acerca do estudo do significado social da variação, reunindo em seus textos (ECKERT, 2003, 2006, 2012, 2016, 2018), algumas orientações teóricas para o estudo da variação. Entre tais orientações, destacamos as seguintes:

- A variação linguística faz parte de um sistema semiótico social robusto, potencialmente expressando toda a gama de preocupações sociais em uma dada comunidade; por isso também está associada a vestuário, território, gosto musical, atividades, atitudes e posturas (ECKERT, 2003, 2012).
- Examinar de perto o uso da variação possibilita entender como (e em que medida) ela é usada para expressar significados muito locais e pessoais. Para fazer isso, deve-se considerar o papel da variação na construção de *personae* - para ver como recursos linguísticos são empregados para criar estilos (ECKERT, 2003).
- A interpretação, atribuição e reconstrução de valores sociais de variáveis linguísticas na prática discursiva cria ordens indexicais, a reconstrução contínua do valor indexical de uma variável cria no final um campo "indexical". Um campo indexical é uma constelação de significados que são ideologicamente invocados. Por isso, o campo indexical é inseparável do campo ideológico e pode ser visto como uma incorporação da ideologia na forma linguística (ECKERT, 2018).

---

<sup>18</sup>Citação original: “*But like studies in the first wave, second-wave studies focused on apparently static categories of speakers and equated identity with category affiliation*” (ECKERT, 2012, p.93).

- Os repertórios interpretativos e os registros são tanto uma fonte importante de recursos estilísticos quanto um potencial produto final da bricolagem<sup>19</sup>. O aspecto afetivo, o simbolismo sonoro e a iconização também estão em funcionamento na variação (ECKERT, 2012, 2016).

Em um mundo profundamente pluralizado torna-se utópico lidar com fenômenos linguísticos ignorando questões identitárias individuais e coletivas, políticas e ideológicas, tais questões são relevantes no contexto de ensino e aprendizagem de LE, no qual o aprendiz lida com o outro e suas representações de “identidade”. No caso desta pesquisa, acreditamos que identificar as crenças, as escolhas e as atitudes acerca das formas de tratamento pronominais de futuros professores brasileiros de espanhol pode auxiliar na compreensão de seus vínculos identitários com as variedades dessa língua. Por lidar com estudantes estrangeiros de espanhol que possuem ou não contato com nativos/ambientes nativos, a questão da indexação dos valores sociais pelas formas de tratamento deve ser problematizada, por isso antes de mais nada, buscamos lidar com as crenças e (des)vínculos identitários. No entanto, discorreremos sobre essa questão na seção 2.3.

Ainda, com base nos estudos de Eckert (2012, 2016), a autora propõe que o sujeito assume diferentes *personae* em suas práticas sociais, desenvolvendo, com isso, variados estilos os quais podem dar distintos significados à variação linguística, a depender da avaliação, identificação e posições nos grupos de que faça parte. Assim, o estilo funciona como uma prática de linguagem capaz de expressar aquilo que o indivíduo é, não é ou o que quer ser; e é nessa prática estilística que o sujeito constrói as suas distintas *personae*/identidades. Estas revelam posicionamentos assumidos pelos sujeitos no interior das comunidades com as quais interage, por isso as *personae*/identidades são variadas, mutáveis, pois a cada papel social exercido pelo sujeito exige-se distintos posicionamentos.

Essa questão também está presente em Pagotto (2001), para quem a perspectiva laboviana clássica rejeitou a percepção de sujeito uno e consciente em favor de um sujeito multifacetado<sup>20</sup> e atrelado às categorias macrossociais, embora destaque que nos textos labovianos existisse uma contradição entre um sujeito pseudo-intencional (por exemplo no caso da avaliação social das variantes) e um sujeito biológico (quanto à relação entre o

---

<sup>19</sup> O processo de bricolagem ocorre quando as pessoas combinam uma gama de recursos existentes para construir novos significados ou novas reviravoltas em antigos significados. Nesta questão, pode haver a adaptação de variáveis disponíveis, reinterpretando e recombinao-as na construção de novos significados sociais (ECKERT, 2018, p.148).

<sup>20</sup> O termo ‘multifacetado’ foi usado por Pagotto (2001) para se referir ao sujeito laboviano que é multifacetado segundo os diversos índices sociais (sexo, classe social, escolaridade, etc.), e que é porta voz das formas em variação, submetido ao sistema linguístico e ao jogo simbólico.

falante/sujeito e internalização das regras variáveis, no sentido de uma competência). Portanto, Pagotto (2001) defende a necessidade da compreensão de um sujeito pós-moderno, isto é, heterogêneo, discursivizado e descentrado na sociolinguística para possibilitar uma compreensão mais clara dos fenômenos em variação; visão que estudos da terceira onda da SV buscam adotar.

Eckert (2018) ainda assevera que no movimento dos estudos variacionistas o significado social de variáveis passa a ter vínculos com identidades locais a partir de movimentos ideológicos. Para isso, cita as pesquisas de Labov em Martha's Vineyard, o seu próprio estudo sobre Jocks e Bornouts em Detroit e o estudo de Zhang em Pequim, ilustrando que em todas essas pesquisas o significado social das variáveis linguísticas é baseado em ideologias sobre o que a localidade é, por exemplo: que tipos de pessoas vivem lá, quais as suas atividades, crenças e práticas que fazem dela o que é. A autora argumenta que “[a] identificação local nunca é uma associação com uma localidade genérica, mas com uma construção particular dessa localidade, distinta de outra.”<sup>21</sup> (*Idib.*, p. 153). A relativização identitária é ponto também exposto em Eckert (2003):

É no cotidiano dar e receber da prática social que as comunidades vêm para construir uma visão compartilhada sobre si mesmas, sobre os outros, e sobre as diferenças entre elas. Enquanto um agregado de pessoas não tiver nenhuma razão particular para se afastar dos outros, haverá pouca atenção para o que eles têm em comum, e em contraposição aos outros. Quando circunstâncias e eventos criam um interesse pela diferença, essa diferença pode ser construída a partir de uma variedade de materiais, incluindo pequenas diferenças linguísticas.<sup>22</sup> (ECKERT, 2003, n.p., tradução nossa).

Ao usar diferentes estilos linguísticos, o falante marca posições identitárias perante outros grupos ou indivíduos. Vale destacar que Eckert (2018) também argumenta que os ‘atos de identidade’ não se tratam apenas de reivindicação em um grupo ou categoria, mas são atos menores que envolvem percepções de indivíduos ou categorias sociais maiores. Portanto, a autora expõe que seria o vínculo entre o indivíduo e a categoria macrosociológica o lugar

---

<sup>21</sup> Citação original: “*Local identify is never an association with a generic locale but with a particular construction of that locale as distinct from some other.* (ECKERT, 2018, p. 153).

<sup>22</sup> Citação Original: “*It is in the day-to-day give and take of social practice that communities come to construct a shared take on themselves, on others, and on the differences between them. As long as an aggregate of people have no particular reason to set themselves off from others, there will be little attention to what they have in common, and in contradistinction from others. When circumstances and events create an interest in difference, though, that difference can be constructed out of a variety of material, including small linguistic differences. And as the circumstances and events become sufficiently foregrounded, the social meaning of a variable may become quite specific.*” (ECKERT, 2003, n.p.)



propício onde buscar as práticas sociais em que os sujeitos moldam seus modos de falar, movimentando seus estilos através de situações cotidianas. Desse modo, a autora também ressalta a complementaridade das ondas, visto que é relevante considerar as características macrossociais na prática estilística. Nesse processo, os sujeitos não usam simplesmente o significado social - eles o produzem e reproduzem. Dessa forma, para relacionar os fatos macrossociológicos e a prática linguística mais local, a autora utiliza o conceito de campo indexical, que deriva da 'ordem indexical' proposta por Michael Silverstein.

Eckert (2018) explica que a ordem indexical tem relação com a percepção dos falantes sobre os valores das variantes, por isso compara os índices de ordenação, propostos por Silverstein, com os conceitos de indicadores e marcadores elaborados por Labov. Assim, um índice de primeira ordem se assemelharia a indicadores, simplesmente indexando a participação em uma população, abaixo do nível de consciência metapragmática. No entanto, na medida em que o resultado da avaliação social dos falantes que usam dadas formas passa a ser associado às próprias formas linguísticas este índice torna-se de segunda ordem, correspondendo ao conceito laboviano de marcadores. Mas, diferentemente dos conceitos labovianos, os índices de Silverstein podem sofrer quantas reinterpretações forem possíveis a partir da participação no discurso, por isso não assumem significados fixos como os indicadores ou marcadores.

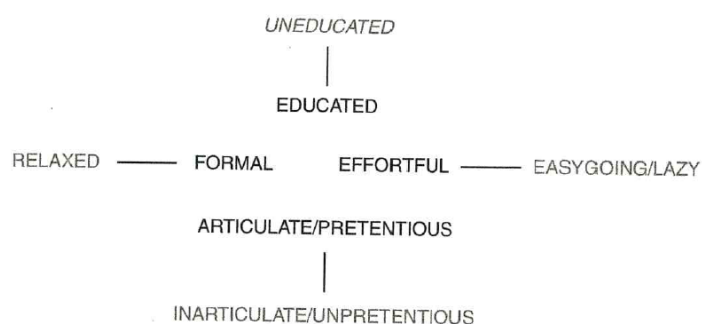
A autora também chama a atenção para o fato de que a reconstrução contínua do valor indexical de uma variável gera um campo indexical, isto é, "uma constelação de significados que são ideologicamente invocados. Por isso, é inseparável do campo ideológico e pode ser visto como uma incorporação da ideologia na forma linguística." (ECKERT, 2018, p.154, tradução nossa). Ainda, a autora retoma Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) para falar sobre a heterogeneidade ordenada argumentando que a noção de campo indexical envolve uma heterogeneidade semelhante no valor indexical que leva à constante mudança das variáveis, apontando que:

As variáveis têm campos indexicais em vez de significados fixos, porque os falantes usam variáveis não apenas para refletir ou reafirmar seu lugar pré-ordenado particular no mapa social, mas para fazer movimentos ideológicos. (ECKERT, 2018, p.155, tradução nossa).

De modo a ilustrar a formação de um campo indexical, Eckert (2018) expõe duas possibilidades. Primeiramente através dos resultados do teste de percepção de Campbell-Kibler (2007a, 2007b *apud* ECKERT, 2018) sobre as associações feitas pelos ouvintes à

pronúncia velar ou apical da nasal do morfema *-ing*, em inglês (Figura 2)<sup>23</sup>. Logo, apresenta a elaboração de um campo indexical sobre as associações feitas acerca do fonema /t/ a partir da união de distintas pesquisas sobre o tema. Expomos o primeiro caminho na Figura 2, e tomamos o segundo caminho, em nosso capítulo 3, a fim de esboçar campos indexicais das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular.

**Figura 2 – Campo indexical para o morfema *-ing***



Fonte: Eckert (2018, p. 157).

Ainda no tocante à relação entre estilo e identidade na sociolinguística, Eckert (2003, 2012) expõe que a variação linguística faz parte de um sistema semiótico social robusto e que também está associada a vestuário, território, gosto musical, etc. Podemos ilustrar a discussão a partir do estudo de Orozco (2010), apesar de não termos o intuito de classificar essa pesquisa como um estudo variacionista de terceira onda. A autora investiga o uso das formas de tratamento pronominais em 2ª pessoa singular na cidade de Guadalajara, México. Para coleta de dados, Orozco (2010) realizou entrevistas/questionários com 24 falantes de diferentes idades, usando perguntas acerca de saudações, despedidas e pedidos em diferentes situações e interlocutores, também considerou dois grupos de variáveis, um com características do destinatário e outro com características sociais do falante. A autora chama a atenção para a questão de fatores como a vestimenta, a idade, a afetividade, a profissão e a aparência dos falantes, que reverberam o eixo do poder e distanciamento nas relações sociais e influenciaram as escolhas do *tuteo*, com isso, percebemos como as escolhas linguísticas

<sup>23</sup> A figura 2 traz as associações com a pronúncia velar em preto, e com a pronúncia apical em cinza, cor mais clara. Em português os termos *educated*, *effortful*, *articulate/pretentious*, *formal* são, respectivamente, escolarizado, esforçado, articulado/pretenso, formal. Por sua vez, os termos *uneducated*, *easygoing/lazy*, *inarticulate/unpretentious*, *relaxed* são, respectivamente, não escolarizado, tranquilo/preguiçoso, desarticulado/despretenso, descontraído.

também sofrem influência das escolhas de estilo em um sistema performativo mais amplo, como se demonstra na pesquisa de Orozco (2010).

Sob uma perspectiva mais antropológica, Irvine (2001) aborda o estilo como uma semiose social de distinções, que dá ênfase a ideologias de língua de falantes nativos e princípios de diferenciação que ligam diferenças linguísticas com significado social. Irvine (2001) também apresenta uma distinção entre registro, dialeto e estilo, afirmando que:

O estilo inclui estes, mas também inclui as maneiras mais sutis que os indivíduos navegam entre as variedades disponíveis e tentam executar uma representação coerente de um eu distinto - um eu que pode, por sua vez, ser subdividido em um sistema diferenciado de aspectos do eu. [...] Enquanto dialeto e registro – ao menos como a sociolinguística ordinariamente os identifica – referem-se apenas a fenômenos linguísticos, estilo envolve princípios de distintividade que podem se estender além do sistema linguístico para outros aspectos do comportamento que são organizados semioticamente.<sup>24</sup> (IRVINE, 2001, p. 31-32, tradução nossa).

Essa autora é constantemente mencionada nos trabalhos de Eckert, especialmente para discorrer sobre os três processos semióticos, identificados por Irvine (2001), em análises da variação estilística em distintas comunidades. Estes processos são: a iconização, a recursividade e o apagamento. O primeiro parece ser um processo mais amplo e que está presente de certo modo nos dois outros processos semióticos, trata-se de uma relação sógnica entre os traços ou diferenças linguísticas e as imagens sociais às quais estão ligados. Assim, nesse processo semiótico as diferenças linguísticas parecem ser representações icônicas dos contrastes sociais ou valores que indexam, como se uma característica linguística retratasse ou exibisse a natureza ou essência inerente de um grupo social.

Por sua vez, a recursividade é o processo através do qual características salientes associadas a um grupo, por exemplo, são projetadas externamente ou internamente para outros níveis ou grupos opostos. Através da recursividade distinções significativas são reproduzidas dentro de lados opostos de uma dicotomia ou divisão, criando subcategorias e subvariedades; ou oposições intragrupais podem ser projetadas externamente sobre relações intergrupais, criando supercategorias que incluem ambos os lados, mas os opõem a algum outro grupo ou categoria. Já o processo semiótico de apagamento, como o próprio nome

---

<sup>24</sup>Citação original: “*Style includes these, but it also includes the more subtle ways individuals navigate among available varieties and try to perform a coherent representation of a distinctive self – a self that may be in turn subdividable into a differentiated system of aspects-of-self. [...] whereas dialect and register, at least as sociolinguists ordinarily identify them, point to linguistic phenomena only, style involves principles of distinctiveness that may extend beyond the linguistic system to other aspects of comportment that are semiotically organized.*” (IRVINE, 2001, p. 31-32).

sugere, implica em um apagamento ou forma de camuflagem da diferença e realidade sociolinguística intra ou intergrupos através de uma ideologia simplificadora. Esse processo, diferentemente da recursividade, ignora o que é oposto, resultando na invisibilidade de alguns fenômenos sociolinguísticos (grupos, pessoas ou atividades). Irvine (2001) destaca que por meio do apagamento, “[...] um grupo social ou uma língua podem ser imaginados como homogêneos, sua variação interna sendo desconsiderada ou justificada.”<sup>25</sup> (*Idib*, p. 34).

Tais processos semióticos são relevantes para o estudo estilístico, visto que podem impactar na diferenciação de grupos através da recursividade de usos linguísticos, ou mesmo auxiliar em um projeto de apagamento da diferença, promovendo um ilusório imaginário “homogêneo” quanto à realidade linguística e social. Essas questões também podem ser associadas à formação de identidades nacionais e normatização, já que é através do reforço da diferença que essas identidades criam fronteiras, se diferenciam de outras identidades existentes, ao mesmo tempo que o apagamento pode auxiliar a camuflar a diferença interna (a variação linguística existente) e fortalecer a homogeneidade de uma comunidade imaginada (WOODWARD, 2006; BAUMAN, 2005). Nesse sentido, as normas linguísticas contribuem para a seleção do que é aceito ou legítimo, o que tem prestígio ou não, ainda que os significados sociais de dadas variantes linguísticas possam ser fluidos, flexibilizados na prática estilística, como defende Eckert (2018).

Através do recorrido bibliográfico, constatamos que estudos variacionistas da terceira onda aportam um novo olhar para o sujeito da pesquisa sociolinguística, promovendo um aparato capaz de lidar com a prática estilística, as identidades construídas e fragmentadas e a construção de significados sociais de variantes linguísticas que também podem ser relevantes ao ensino de LE.

### **2.1.2 Conflitos de normas: por uma sociolinguística para o ensino de línguas estrangeiras**

No âmbito do ensino e da pesquisa sociolinguística em LE, tem sido prática natural recorrermos a teorias situadas na perspectiva da LM. Por exemplo, ao problematizarmos o espaço da variação linguística nas aulas de espanhol, recuperamos estudos que vão em Labov

---

<sup>25</sup> Citação original: “*a social group, or a language, may be imagined as homogeneous, its internal variation disregarded or explained away.*” (IRVINE, 2001, p. 34).

para investigar a ausência do olhar variacionista no ensino e aprendizagem em E/LE, alguns deles são Pereira (2014) e Pontes, Pereira e Brasil (2016). Essa prática decorre, obviamente, da importância dessas teorias para entender o processo de variação linguística e seu ensino em contexto de LE, como também da ausência de uma teoria sociolinguística voltada para os usos em LE, perspectiva necessária, uma vez que os fatores que podem motivar as escolhas linguísticas do aprendiz estrangeiro são variados e diferenciados dos fatores que impactam os usos de uma LM. Desse modo, nesta subseção, direcionamos a discussão teórica para a questão da norma linguística, mobilizando autores do âmbito do Português/LM e da Glotopolítica, com vistas a destacar a pertinência de reflexões centradas no âmbito de uma sociolinguística aplicada à LE, perspectiva que aprofundamos na seção 2.3.

Um dos debates de grande utilidade tanto no âmbito da língua materna como da LE refere-se ao conflito de normas, um termo polissêmico que abordamos a partir de Faraco (2008) entre outros autores. Por meio do estudo do uso social real das línguas foi possível questionar o conceito de norma, diferenciando o que seria a norma-padrão, norma ‘curta’, norma culta e normas sociais<sup>26</sup>, buscando, assim, refutar o discurso da homogeneidade linguística e seus impactos na concepção de norma, ainda expressivos tanto na pedagogia da LM quanto na da LE.

Com vistas a discernir cada uma dessas normas, primeiramente tratemos da norma-padrão. Conforme Faraco (2008), esta norma está associada à abstração promovida por ideologia política como um construto de referência para o estímulo da uniformização da língua em meio à diversidade linguística existente nos Estados Modernos. Para o autor, essa norma seria “uma codificação abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 73). Portanto, como forma de promover essas “uniformização dos usos linguísticos”, os manuais gramaticais e dicionários passaram a ser utilizados como instrumentos padronizadores e reguladores do comportamento linguístico oral e escrito formal dos falantes, ditando o que seria ‘correto’.

Outrossim, na maioria das culturas europeias, a promoção da ideologia da língua padrão (um país – uma língua – uma identidade cultural) resultou na confusão entre língua e

---

<sup>26</sup> Seria a norma “(...)atuante nos usos falados de variantes das línguas. São normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade.” (MATTOS E SILVA, 2005, p. 14), diferindo também os conceitos de norma de prestígio (usada por grupos dominantes e escolarizados) e normas sem prestígio social ou estigmatizadas (associadas a grupos de baixa escolaridade e pouco poder econômico).

padrão, passando a entendê-los como um todo só. Essa ideologia também interferiu nos estudos linguísticos, dificultando a separação do que seria a língua e a sua norma-padrão abstrata como referência, inclusive no âmbito científico<sup>27</sup>. Segundo Faraco (2008), no caso brasileiro, o padrão foi ‘construído’ de modo a espelhar um português escrito no modelo lusitano de literatos portugueses do romantismo, com vistas a combater as variedades do português popular. É a pressão dessa norma exercida no âmbito escolar e profissional que bombardeia a nossa autoestima como falantes do português brasileiro, promovendo crenças sobre o nosso despreparo em “cuidar” e saber falar corretamente a nossa língua. O autor assevera que esse padrão brasileiro não se estabeleceu de fato, tampouco orienta a forma que falamos e escrevemos, mas se consolidou no imaginário e nos discursos sobre a língua, autorizando o que o autor denomina de norma “curta”.

Para o linguista, a norma curta é aquele conjunto de preceitos dogmáticos inflexíveis sobre como a língua deve ser bem escrita e falada, sem base ou respaldo nos usos linguísticos reais, tampouco nos bons dicionários ou gramáticas. A norma curta, conforme Faraco (2008, 2015), tem predominado e servido de referência em boa parte do sistema escolar. Essa norma é a responsável pela nociva cultura do ‘certo’ e do ‘errado’ de forma absoluta, uma norma estreita e pouco flexível, que infelizmente ainda prevalece e domina o senso comum sobre o ensino e aprendizagem da língua.

Ainda sobre a questão da norma, no contexto da pesquisa sociolinguística, objetivando reconhecer as diferentes variedades e promover o questionamento do estatuto do “erro”, em favor da perspectiva de “adequação linguística”, também surge o conceito de norma(s) culta(s). Este baseia-se na variedade da língua usada por falantes que sempre viveram em ambiente urbano e que possuem escolaridade superior completa (BAGNO, 2003). Essa norma tem relação com o uso corrente, normal, habitual da língua por falantes letrados de uma dada comunidade linguística em situações monitoradas, que também se diferenciará nos meios oral e escrito. Geralmente, a norma culta é composta por variantes valoradas positivamente e utilizadas por grupos sociais que possuem poder econômico e social, por isso, geralmente é considerada uma norma de prestígio social. De forma oposta, as normas sem prestígio social ou estigmatizadas seriam aquelas variedades compostas por usos linguísticos de grupos de baixo poder econômico e social (MATTOS E SILVA, 2005).

---

<sup>27</sup> Faraco (2008) explica que decorre da confusão entre língua e norma-padrão a dificuldade de linguistas em acomodar em seus modelos teóricos a heterogeneidade linguística organizada, híbrida e mutante.

Ainda, retomando a norma culta, seria aquela presente em meios de comunicação, e, por ser heterogênea e poder mudar de sociedade em sociedade, o uso desse termo deveria ser escrito no plural, pois a norma culta não é única. No âmbito brasileiro, a título de exemplificação, dentre as variedades que compõem a língua portuguesa é difícil determinar qual delas se intitularia norma culta. Bortoni-Ricardo (2005) estipula três *continuum* para classificar ou distribuir as variedades, os quais são: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística<sup>28</sup>.

A compreensão de que a língua se compõe por um conjunto de variedades e que não há uma única norma culta corrobora no sentido de promover na escola o desenvolvimento sociocomunicativo do aluno, de modo que ele seja capaz de dominar outras variedades, adequando o seu uso linguístico a diferentes situações. Tal conscientização na LM também impacta o ensino de LE, como vimos discutindo, pois possibilita promover reflexão consciente sobre a heterogeneidade das línguas, a aceitação de sua variedade como válida e a limitação dos materiais didáticos como única fonte linguística para o aprendiz, em especial com a ampliação do uso de redes sociais e plataformas digitais. No caso da valorização da variedade de língua falada pelo aprendiz, acreditamos ser relevante iniciá-la no âmbito da LM, para então abordar as suas escolhas varietais em LE, visto que se o primeiro contato do aprendiz com a LE é em ambiente de ensino formal, será nesse ambiente que o aprendiz terá contato com mostras de diferentes variedades linguísticas e impulsionará o seu processo de construção identitária em contato com a LE.

No âmbito da língua espanhola, a discussão sobre as normas também possibilitou o reconhecimento das normas cultas dos diversos países hispânicos, permitindo o questionamento e combate à visão de norma monocêntrica, muitas vezes, inspirada na norma culta de uma das variedades da Espanha (madrilenha). Essa língua passou a possuir mais de uma norma equiparável no que diz respeito ao prestígio e usos, fato que se reflete pouco a pouco nos materiais, atualmente, produzidos pela *Real Academia Española (RAE)*, instituição de referência na promoção da identidade dessa língua, contemplando uma política linguística pan-hispânica. Nesse contexto, Lebsanft, Mihatsch e Polzin-Haumann (2012) asseveram que:

---

<sup>28</sup>Bortoni-Ricardo (2005) expõe, em seu modelo de análise linguística do Português Brasileiro, a existência de três *continuum*. O primeiro seria o *continuum* de urbanização que dependeria da localização das variedades rurais mais isoladas até a variedade urbana culta e as redes de relações dos falantes. O segundo *continuum* seria o da oralidade-letramento relacionado com as práticas sociais que os falantes empreendem. Por sua vez, o último *continuum* seria o do monitoramento estilístico, que engloba os processos cognitivos de atenção e planejamento do ato enunciativo.

[...] en el mundo hispanohablante parece haber una situación mixta, una situación históricamente a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes, acompañada por el ideal de una norma panhispánica. (LEBSANFT, MIHATSCH E POLZIN-HAUMANN, 2012, p. 9).

A partir do explicitado, nota-se que a questão da norma linguística do espanhol não é uma discussão pacífica no próprio mundo hispânico, tampouco seria no âmbito do seu ensino-aprendizado como LE. Sobre esta questão, adiante é pertinente discutir as visões de monocentrismo, policentrismo e pan-hispanismo no âmbito da língua espanhola e as relações com o seu ensino e a identidade dessa língua. O espanhol passa a ser visto como uma língua desterritorializada, isto é, que não se associa a um único território ou nação, a língua seria a própria pátria comum (DEL VALLE, 2005). Nesse sentido, Fanjul (2011) argumenta que se aproximar da(s) identidade(s) de uma língua tão diversificada e estendida no tempo e no espaço, como é o espanhol, impõe uma divisão sobre o que seria a situação sociolinguística (a sua diversidade de fato) e a política linguística, isto é, as ações implementadas no sentido da padronização, a criação de uma “norma geral comum”.

Fanjul (2011) expõe que, no senso comum, o “cidadão monolinguista” crê que haveria a correspondência de uma língua para um Estado Nacional e um único centro de criação da norma. Essa visão monocêntrica ignora a existência de conflitos na relação entre Estado Nacional, escola e população, além da própria realidade heterogênea da língua. Em contrapartida, o termo “policêntrico” seria utilizado por grande parte dos pesquisadores sociolinguistas para se referir aos processos de padronização e o surgimento de diferentes tipos de norma do espanhol, ou seja, rebatendo a visão de que existiria apenas um centro de padronização da língua representado pela Espanha.

No tocante à etapa ou processo de padronização policêntrica, o autor argumenta que: (i) essa etapa se caracteriza por um escasso planejamento linguístico como todo supranacional e não enfrentamento entre os Estados Nacionais, uma vez que nenhum deles se sobrepunha no que se refere ao poder econômico mundial; (ii) a *Real Academia Española de la Lengua* (RAE) se manteve como referência para a identidade mundial da língua, embora suas ações fossem limitadas; (iii) as formas em variação relacionadas aos usos dos setores de maior peso cultural e econômico se consagraram como prestigiosas, como nas cidades de Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri; (iv) a crença de uma superioridade da Espanha ligada à “origem” coexistem com a situação policêntrica, implicando no surgimento



de distintas ideologias puristas em diversos países e momentos históricos; (v) na produção da norma nesta realidade policêntrica por um lado há o predomínio da norma ‘subjacente’<sup>29</sup> e por outro ações pontuais de seleção explícita.

Mediante este panorama, a padronização policêntrica parece promover uma ‘democracia linguística’, no sentido de não haver uma sobrevalorização de uma variedade frente a outras. No entanto, nem tudo é como parece ser, percebemos que a padronização policêntrica ao mesmo tempo que valoriza variantes e variedades locais positivamente, essa valorização somente se efetiva quando os usos estão associados aos centros de maior capital simbólico, geralmente os centros urbanos das capitais, desprestigiando ou desprezando traços que se identificam com baixa escolaridade ou interioranos, o que também pode ocasionar preconceitos linguísticos. Acerca dessa questão, Fanjul (2011) aponta que se trata do funcionamento do subjacente:

Uma nítida marca da padronização policêntrica que estamos descrevendo consiste em que esses instrumentos linguísticos, salvo exceções, evitam condenar traços de qualquer tipo que correspondam a formas de prestígio em algum país ou região. A variação em torno dessas formas, quando abordada, é analisada em seus aspectos históricos ou estilísticos, e rara vez condenada como “erro” ou “defeito”, qualificações reservadas para aquilo que não alcança prestígio em nenhuma região (FANJUL, 2011, p. 306).

A partir dessa citação, cabe refletir sobre essa seleção explícita de fenômenos em variação, uma vez que do ponto de vista sociolinguístico, todas as variedades são equiparáveis (FARACO, 2008). Assim, a partir da realidade sociolinguística fragmentada e descontínua ao largo do território hispânico, é difícil selecionar traços linguísticos realizados apenas em uma região, país ou centro de prestígio, uma mesma variante pode apresentar-se com valores diversos ao longo do mundo hispânico, como é o caso do *voseo* (sobre o qual trataremos no capítulo 3). Esse fenômeno é prestigiado na zona do Rio de la Plata, mas como assevera Carricaburo (1997), pode apresentar distintos valores em outras regiões como: (i) parte de uma norma culta e geral; (ii) uma norma rural ou não-padrão; ou (iii) uma norma regional. Assim, para o aprendiz estrangeiro é relevante ter consciência dos significados sociais dessa variante em diferentes contextos para evitar inconveniências comunicativas.

---

<sup>29</sup> Fanjul (2011) usa este termo para se referir ao caráter implicitamente prescritivo com que os usos de locais e centros de maior capital simbólico se impõem como usos valorizados e são reconhecidos de tal modo pelos falantes, mesmo sem codificação explícita. Seria um sistema de valoração social das variedades.

Essas irregularidades em torno da distribuição de fenômenos em variação tem dificultado tanto o mapeamento dialetológico rígido quanto as percepções de alteridade de regiões ou países como todos homogêneos e diferenciados de outros países (FANJUL, 2011). Essa fragmentada realidade sociolinguística associada com a ideologia pós-independente de “unidade continental” latino-americana promoveu a manutenção da língua espanhola na América. Não obstante, a padronização policêntrica da língua começa a ser modificada com o desenvolvimento de grandes meios de comunicação, a produção e circulação de enunciados, entre outros fatores, gerando uma busca pela transcendência das fronteiras nacionais através do “apagamento” de traços linguísticos locais ou a deterritorialização da língua.

Ao mesmo tempo, o autor argumenta que esses meios também deram visibilidade às minorias e identidades grupais, como os falantes de línguas ameríndias. Tais condições, associadas à expansão do ensino de espanhol como LE, promovem uma nova forma de política de padronização centralizadora. Diferentemente do monocentrismo, essa política não se baseia na imposição de um padrão associado a um Estado Nacional, mas na tutela ou gerenciamento da pluralidade através de empresas espanholas de capital transnacional que crescem com base na integração hispânica. Tal política baseia-se numa ideologia pan-hispânica, que promove a língua espanhola ou castelhana a partir de três características: concórdia (aquela que “nunca” foi imposta, mas assumida pelos povos), internacional (sem relação fixa entre língua, cultura e território, língua como pátria comum, supranacional), rentabilidade (língua como recurso econômico). Segundo Fanjul (2011), a representação internacional da língua espanhola é fundamental para compreender esse tipo de ideologia política, principalmente no quesito ensino de espanhol como LE ou L2, pois:

Ela deslegitima como objeto de conhecimento as identificações culturais particulares, regionais e nacionais, veiculadas pelas variedades mais ou menos delimitadas pelo processo policêntrico que descrevemos no ponto 2 e que obviamente não poderiam apresentar-se na língua “supranacional” como todo glotopolítico. Assim, os espaços linguístico-culturais particulares, com suas contradições internas, precisamente o campo para vivenciar o funcionamento linguístico real afetado pela memória social, são aplainados como superfícies que “*la Lengua*” poderia sobrevoar sem que nada a afetasse na sua “essência”. (FANJUL, 2011, p.321).

Por meio das palavras do autor, compreendemos que o discurso pan-hispânico busca desassociar a língua de territórios específicos no intento de unir toda a comunidade hispânica através do vínculo linguístico e emocional como meio de identificação. Para isso, reconhece a

diversidade linguística para gerenciá-la de modo a conciliá-la com a “língua geral” ou “estándar” baseada em normas cultas de prestígio. Mas, cabe entender que nesse ‘gerenciamento linguístico’ também há exclusão de variedades desprestigiadas, o que pode alimentar estereótipos, preconceitos linguísticos ou silenciamento de variedades no ensino e aprendizagem de LE. É nesse sentido que abordar o processo de identificação dos aprendizes com a LM e a LE é relevante, visto que reside nesse ponto o embate com a diferença, e como Silva (2006) defende (e discorreremos na próxima subseção), abordar identidades (e nesse caso, variedades linguísticas distintas também) não é apenas pregar o respeito às diferenças, mas também mostrar que há um jogo de poder e interesses.

Sobre o pan-hispanismo, Ponte (2019) comenta que há a defesa de uma democracia linguística que tenta se isentar de componentes políticos, propondo uma atuação equilibrada, conjunta e igualitária de toda a comunidade hispânica em relação à língua. Nesse sentido, a autora expõe que o pan-hispanismo também promove uma consciência coletiva de pertencimento a uma comunidade linguística de prestígio, um movimento de autopromoção linguística num mundo globalizado e, para isso, busca fortalecer a crença na capacidade comunicativa e aglutinadora da língua espanhola, acionando uma ideia de *hispanofonia* baseada na materialização de uma cultura de raiz comum na língua, constituindo uma unidade cultural, política e econômica. Tal crença direciona-se no reforço de entender a língua como elemento unificador da identidade hispano-falante. No entanto, Ponte (2019) problematiza a política linguística pan-hispânica, mostrando que muito se perde entre o discurso e as ações, chamando a atenção para a atuação da PL da Espanha, que parece continuar em lugar de destaque com a atuação do Instituto Cervantes, explicando que:

Se por um lado se prega a promoção e o reconhecimento da diversidade inerente à língua espanhola, por outro, o material usado para sua difusão lhe reserva um lugar marginal, uma visão enviesada. O que se vende, de fato, é uma variedade que se diz geral, neutra e internacional, mas que na verdade tem suas raízes muito bem definidas e alinhadas com um projeto político que tem se valido da língua como um dos meios para alcançar seus objetivos. (PONTE, 2019, p.196).

É importante salientar que essa ideologia pan-hispânica, que busca promover o reconhecimento de uma normalização pluricêntrica, e os processos de padronização do espanhol não são o mesmo que se tem chamado de “espanhol neutro”. Esses construtos podem se misturar em ações práticas, como defende Ponte (2019), porém o referido termo tem sido utilizado principalmente no campo educativo e midiático para tratar uma língua que

nem por seus “acentos” nem por suas características gramaticais ou lexicais pudesse ser reconhecido como próprio de algum país (FANJUL, 2011). No espanhol neutro, há de fato um intento de apagamento das marcas dialetais com vistas a vender e divulgar produtos sem a possibilidade de rejeição em nenhum país hispânico.

Sobre a questão do ensino e aprendizagem de LE e o espanhol neutro, tomemos como exemplo o contexto de português/LM, dificilmente um professor que possua a variedade cearense conseguirá “neutralizar” a sua variedade linguística no processo de ensino, e os alunos também reconhecerão tal variedade. No contexto do ensino e aprendizado da LM, causaria estranheza o uso do termo português neutro, o que se tem, como já discutimos, é a presença da norma curta ou norma-padrão. Um cearense não consegue neutralizar sua variedade porque não reconhece o neutro na sua LM. Com isso, como poderia ser possível o uso de um “espanhol neutro” no ensino de LE que prime por um ensino pautado no uso linguístico real?

Não existe um espanhol neutro, existe um esforço com interesses mercadológicos de perseguir essa ideia, para vender produtos midiáticos ao amplo público hispano-falante. Na esteira dessa reflexão, Gesser (2018) explica algumas motivações para criação de um espanhol neutro, por exemplo, o autor destaca que várias produtoras cinematográficas, nos anos 1960, fizeram um acordo para estimular produções em uma nova variedade linguística do espanhol, um modelo linguístico superficial que mescla traços linguísticos de diferentes variedades faladas na Espanha e na América Hispânica, a fim de ultrapassar fronteiras políticas e geográficas. Assim, o autor reforça a ideia de que o espanhol neutro surge do interesse financeiro de mercados culturais linguísticos e de meios de comunicação em massa. Também, o autor destaca que no âmbito da Espanha, historicamente, esse país produz dublagens e traduções em sua variedade, talvez devido ao menor grau de aceitação a essa variedade neutral, sendo mais utilizada no contexto hispano-americano. Além disso, seriam características do espanhol neutro: o uso de poucos traços regionais ou locais e uma linguagem simplificada no que se refere à sintaxe e ao léxico. Não cabe negar que no âmbito midiático esse ‘espanhol neutro’ tenta ser reproduzida, embora sofra várias críticas, em especial centradas na questão da língua e da(s) identidade(s) dos povos hispano-falantes.

Diante do exposto, discutir a questão da norma do ponto sociolinguístico pode contribuir para a conscientização acerca da diversidade linguística do espanhol, evitando a construção de caricaturas linguísticas, preconceitos, crenças ou categorização de fenômenos

em “certo/errado” nas gramáticas, livros e dicionários voltados para o ensino de LE. Ainda, no que diz respeito aos interesses desta tese, a perspectiva de norma adotada no ensino de espanhol LE pode impactar na abordagem das formas de tratamento pronominais, por exemplo, em uma perspectiva monocêntrica, seria possível omitir os paradigmas pronominais existentes no mundo hispânico em favor do ensino do sistema de tratamento pronominal peninsular como padrão para o ensino. Por sua vez, em uma perspectiva pan-hispânica e pluricêntrica, seria possível apresentar usos das formas de tratamento geralmente aceitos pelas normas de prestígio, tratando como particularidades, por exemplo, os diversos valores sociais do *voseo*, *tuteo* e *ustedeo* – fenômenos sobre os quais discorreremos no Capítulo 3.

No âmbito do ensino de espanhol no Brasil, Fanjul (2011) discute que a política do Mercosul confronta a ideologia pan-hispânica, uma vez que o objetivo da integração regional favorece um intenso contato com identidades nacionais e culturais específicas, além de certa proximidade sócio-histórica com os países que formam o Mercosul, e não com uma língua supranacional. Nesse caso, o ensino da língua espanhola no Brasil seria um fator de aproximação linguística, cultural, e até mesmo identitária, entre os países que compõem o Mercosul, o que possibilitaria os aprendizes brasileiros dessa LE a formarem vínculos linguístico-culturais identitários mais estreitos com essas variedades regionais. Porém, como Ponte (2016) e Rajagopalan (1998) apontam, parece haver um duplo objetivo com o ensino de espanhol em nosso país, o qual se propõe ora à integração regional ora a PL externa de promoção linguística da Espanha. Mediante esse contexto, tem-se no contexto do ensino de espanhol/LE um conflito de interesses que influencia a norma utilizada no ensino, muitas vezes, distanciando-se das normas de prestígios regionais, em favor de um espanhol supranacional, que não promove a identificação com nenhuma variedade específica.

É relevante destacar que na questão das normas linguísticas também há uma força identitária envolvida, pois como explica Faraco (2008), os diferentes grupos sociais se distinguem pelas formas linguísticas que utilizam, ocasionando o surgimento de variadas normas. Portanto, o falante que pertence a um dado grupo buscará adequar o seu repertório linguístico às normas desse grupo, assim como o desejo de se identificar com outros grupos ou a pressão da interação com suas redes de relações sociais externas poderá resultar no domínio de outras normas por parte do falante. Essa relação entre a força identitária da norma também pode se apresentar no âmbito do ensino e aprendizagem em LE, por isso levar em conta o conceito de norma(s) culta(s) no processo de ensino e aprendizagem é relevante e

pode impactar a formação de vínculos linguístico-identitários dos estudantes brasileiros de espanhol LE, ao adotar, por exemplo, o uso de formas de tratamento que se aproximam a identidades regionais, como o *voseo* monotongado típico de países do Rio de la Plata.

Assim, levando em conta os interesses desta tese e a relação identitária no âmbito do ensino e aprendizagem/LE, a seguir, discorreremos sobre identidade, variação e crenças linguísticas.

## 2.2 IDENTIDADE E CRENÇAS LINGUÍSTICAS: REVISITANDO CONCEITOS E CONEXÕES

Nesta seção, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, discutimos como a identidade é entendida em diferentes perspectivas teóricas, além da sua relação com a variação linguística e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em nosso caso, o espanhol. Desse modo, para melhor organização textual, apresentamos duas subseções, primeiramente buscando compreender a concepção de identidade pós-moderna através da visão de distintos autores, como Hall (2006) e Bauman (1999, 2005), para então abordar a relação entre crenças e identidades no ensino e aprendizagem de espanhol/LE. Desse modo, nesta seção contemplamos aparatos de interesse da Sociolinguística Variacionista, Estudos Culturais, Linguística Aplicada e Política Linguística.

### 2.2.1 Compreensões sobre o termo ‘identidade’

Nesta subseção apresentamos diferentes entendimentos sobre o termo identidade, contemplando as visões de Woodward (2006), Hall (2006), Gilroy (2001), Giddens (2002), Bauman (1999, 2005), numa perspectiva cultural e sociológica; e Rajagopalan (1998), numa perspectiva linguística. O termo ‘identidade’ possui diversas acepções, podendo referir-se a algo que nos identifica individualmente como pessoa ou pode tomar uma extensão mais ampla e ser entendida como algo cultural ou nacional, nesse caso as culturas e as representações históricas e/ou imaginadas (também entendidas como crenças) podem ter papel regulador das características que são reconhecidas ou partilhadas socialmente como pertencentes a uma dada identidade (WOODWARD, 2006).

É importante destacar que optamos pelo termo ‘construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários’ por acreditarmos que a identidade não é, tampouco se direciona a ser, algo pronto e acabado, mas vamos construindo-a constantemente na medida em que nos vinculamos a e desvinculamos de crenças específicas. Os autores mencionados nesta seção corroboram com essa compreensão de identidades, como fluidas e mutantes.

No que diz respeito às identidades nacionais, Woodward (2006) discorre que essas seriam marcadas pela diferença e sustentadas pela exclusão, já que um é o que o outro não é<sup>30</sup>. Nesse viés, a identidade envolveria tanto a identificação<sup>31</sup>, aquilo que é comum ou partilhado por um dado grupo, quanto a diferença, aquilo que não faz parte e que é posto à margem. Além disso, para a autora, a identidade é marcada por meio de símbolos, que podem ser objetos materiais que representam dada nacionalidade. Esses símbolos também são negociados e construídos socialmente, desse modo “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.” (WOODWARD, 2006, p.10).

Essa pesquisadora expõe que as identidades nacionais são inteiramente dependentes das ideias que fazemos delas, por isso, nesta pesquisa também tratamos sobre a relação entre crenças e identidade. Para Woodward (2006), as diversas identidades nacionais se diferem também pelas distintas formas pelas quais são imaginadas, apontando para o fato de que no mundo contemporâneo as “comunidades imaginadas”<sup>32</sup> estão sendo contestadas e reconstruídas, dando relevo às questões de identidade e às lutas pela afirmação e manutenção de identidades nacionais e étnicas num mundo em que a autora denomina pós-colonial. A autora destaca que as crises globais de identidade têm a ver com o ‘deslocamento’, posto que as sociedades modernas não têm núcleos ou centros determinados que produzam identidades fixas, mas em vez disso, uma pluralidade de centros, algo que se reflete na identificação com línguas globais, como é o caso do espanhol.

Ainda, Woodward (2006) assevera que a construção de uma identidade nacional pode ser estabelecida por meio de apelo a antecedentes históricos, apresentando uma verdade

---

<sup>30</sup>Para Silva (2006), a identidade e a diferença estão em um mesmo patamar, pois são relacionais e somente há afirmações identitárias quando a diferença existe.

<sup>31</sup> Sobre o conceito de identificação, concordamos com Santos (2005) ao afirmar que a ‘identificação’ é um processo inicialmente pensado pela psicanálise e que está relacionado com as estruturas que ocorrem ou formam o(s) nosso(s) ‘eu(s)’, internalizando as relações com o mundo a nossa volta e construindo matrizes identificatórias, portanto, a identificação teria um elo com o social, o cultural e a dimensão afetiva do sujeito.

<sup>32</sup>Conforme Woodward (2006), o termo ‘comunidades imaginadas’ foi alcunhado pelo historiador Benedict Anderson (1983) para desenvolver o argumento, no âmbito do nacionalismo, de que a identidade nacional é dependente da ideia que fazemos dela, isto é, da ideia partilhada sobre aquilo que a constitui.

histórica e do passado que é representada e construída como imutável; ou por meio de um discurso de natureza biológica, pautado em questões de raça, parentesco, etnia. Na base dessa discussão, Woodward (2006) aponta que há o embate entre perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas sobre identidade. Na primeira, concebe-se o sujeito cartesiano<sup>33</sup>, o qual possui uma identidade fixa e imutável. No entanto, dificilmente a identidade de uma nação segue sendo a mesma com o decorrer das mudanças sociais, políticas, culturais pelas quais possa passar.

Em um sentido oposto, a visão não essencialista sobre identidade dá ênfase à diferença, assim como às características partilhadas entre os próprios membros de uma nacionalidade e entre estes e outros. Nessa direção, o viés não essencialista se preocuparia com as mudanças na definição das identidades ao longo do tempo. Porém, apesar de elencar as perspectivas supracitadas, Woodward (2006) questiona se esse binarismo poderia dar conta de explicar como funcionam e são construídas as identidades nacionais, além de pontuar as tensões presentes entre entender a identidade nacional como certeza essencialista ou como fluidas e mutantes para a sustentação de projetos políticos.

Sobre essa questão, ao falar de identidade nacional, geralmente a associamos a um território específico, no entanto, cabe destacar a relação entre o conceito de diáspora<sup>34</sup> e os relatos não essencialistas sobre identidade. Para Gilroy (2001), os laços entre nacionalidade e identidade são desterritorializados e “[a] propensão não-nacional da diáspora é ampliada quando o conceito é anexado em relatos anti-essencialistas da formação de identidade como um processo histórico e político[...]” (*Ibid.*, p. 19). Fato que corrobora com a visão de Del Valle (2005) acerca da língua espanhola no contexto mundial, pontuado na Seção 2.1 deste capítulo.

Em seu turno, Hall (2006) argumenta que a cultura nacional em que nascemos se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural. Quando nos definimos e dizemos que somos brasileiros, argentinos, peruanos, etc., pensamos nessas identidades como

---

<sup>33</sup>Segundo Hall (2006), a concepção de sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento tem sido conhecida como sujeito cartesiano devido às ideias do filósofo francês René Descartes (1596-1650).

<sup>34</sup>Para Gilroy (2001, p.18), a diáspora é um processo que redefine a mecânica cultural e histórica do pertencimento, “[...] uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido”. O autor rechaça a ideia de uma identidade enraizada territorialmente, supostamente autêntica, natural e estável, veiculada pelo pensamento nacionalista, pois para ele, a rede de comunicação transnacional redefine as formas de ligação e identificação no tempo e no espaço, remetendo ao sentimento de desterritorialização da cultura em oposição à ideia de uma cultura territorial fechada e codificada no corpo, na raça, na nação.



parte de nossa natureza essencial, o que pode causar conflito identitário do aprendiz ao lidar com a identidade do outro no processo de ensino e aprendizagem de idiomas. Entretanto, o autor assevera que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 48).

Na diretriz da terceira onda variacionista, também acionada neste texto, Eckert (2016, 2018) discorre sobre as escolhas linguísticas como indexadores de identidades sociais, portanto nesta pesquisa averiguamos se as escolhas entre variantes também podem indexar vínculos linguístico-culturais identitários com nações específicas. De acordo com Hall (2006), a nação não é só uma entidade política, mas também é algo que produz sentidos e possui um sistema de representação cultural. As culturas nacionais, para o autor, compõem um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade, por meio de diferentes formas de poder cultural. Esse autor também afirma ser complexo conceituar identidade, pois ainda é um conceito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea.

No entanto, o autor expõe três concepções de identidade relacionadas à conceituação de sujeitos, os quais são: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O primeiro, de forma simplificada, seria caracterizado como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, e que o centro essencial do ‘eu’ era a identidade de uma pessoa<sup>35</sup>. Por outro lado, a noção de sujeito sociológico reverbera a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o “eu” não era autônomo tampouco autossuficiente, mas era formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

Nessa visão sociológica de sujeito, a identidade preencheria o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público, pois, ao passo em que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, também internalizamos os seus significados e valores. Assim, a identidade contribuiria para alinhar os nossos sentimentos subjetivos com os lugares que ocupamos no mundo social e cultural, sendo uma forma de “sutura metafórica” que costura o sujeito à estrutura. Porém, essa estrutura passou a ser desestabilizada por mudanças (por exemplo, o processo de globalização, surgimento e/ou

---

<sup>35</sup>No entanto, julgamos relevante explicitar que o próprio autor sinaliza as simplificações envolvidas nas conceituações apresentadas. Para Hall (2006, p.26), dizer que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram deslocadas é uma simplificação, pois o fato de que o sujeito moderno “nasceu” no meio da dúvida e do ceticismo metafísico, ao deslocar Deus do centro do universo, mostra que esse sujeito nunca foi estabelecido e unificado como geralmente se descreve.

atualização de instituições, percepção espaço-tempo, etc.), e as identidades que compunham as paisagens sociais “externas” passaram a entrar em colapso como resultado de tais mudanças estruturais e institucionais.

Desse modo, as identidades passaram a ser mais fragmentadas, muitas vezes contraditórias ou não resolvidas, e o processo de identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório e variável. Nesse processo surge o sujeito pós-moderno, o qual é concebido sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nessa perspectiva de sujeito, Hall (2006) argumenta que a identidade é definida historicamente, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente, essa perspectiva de sujeito e identidade também é adotada em pesquisas da terceira onda variacionista, como em Eckert (2012, 2016, 2018).

Hall (2006) afirma, ainda, que a ideia de uma identidade unificada e estável somente se concretizaria no imaginário. Pelo contrário, devemos pensar na identidade como um processo de identificação constante, uma vez que tem relação com os diversos sistemas de significação e representação cultural. Assim, a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, permanecendo sempre em formação. Para Hall (2006), essa incompletude passa a ser ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas que nós imaginamos ser vistos pelos outros, pois psicanaliticamente continuamos procurando recapturar o prazer da plenitude, da unidade dos nossos ‘eus’ divididos. E nesse processo, as escolhas das formas linguísticas podem externalizar a “multiplicidade de identidades possíveis”, impactando e transformando significados sociais de formas variantes (ECKERT, 2018).

O tema ‘identidade’ também perpassa os debates teóricos de Bauman (2005) na perspectiva do que ele chama de *sociedade líquida-moderna*. O autor inicia sua discussão apontando que as identidades sociais, culturais e sexuais tornaram-se transitórias e incertas e que seria inviável ‘solidificar’ o que se tornou ‘líquido’<sup>36</sup>. O autor também assevera que a identidade torna-se uma questão na medida em que nos deparamos com outras ‘comunidades’

---

<sup>36</sup> O autor utiliza a metáfora da mudança de estados da matéria, sólido para líquido, a fim de explicar as mudanças sociais, políticas, culturais, relacionais que as sociedades passaram a partir do processo de globalização. Para o autor, tudo o que era sólido, certo, estável e estático na modernidade sólida passou a ser líquida, fluida e em movimento, por isso a distinção entre os termos ‘modernidade sólida’ e ‘modernidade líquida’, fazendo um contraponto com os tempos da certeza que seriam identificados pelo estado sólido.

nesse mundo de diversidade e multicultural, e passamos a confrontar os nossos sentimentos de pertencimento, com isso,

[t]ornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renováveis e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'. (BAUMAN, 2005, p.17).

Na mesma perspectiva de autores já mencionados, Bauman (2005) destaca que a identidade é algo a ser inventado, construído ou escolhido dentre várias alternativas, além de concebê-la sempre provisória, precária e inconclusa, fugindo de uma visão essencialista. Segundo esse autor, nessa época líquido-moderna em que predominam as incertezas, as instabilidades, as inseguranças e em que o indivíduo é cada vez mais livre, flutuante e desimpedido, “estar fixo” e “ser identificado” de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mais malvisto. Além disso, Bauman (2005) expõe que o habitat natural da identidade é o conflito, a batalha, tanto dos indivíduos que buscam defender suas identidades e crenças frente às imposições da coletividade quanto de grupos menores frente a outros grupos de maior poder ou força e que os ameaçam. Como já sinalizamos anteriormente, na definição de identidades estão em jogo relações de poder; as identidades não são simplesmente definidas, mas disputadas.

Coadunamos, nesse sentido, com Silva (2006) quando diz que “[a] afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (*Idib*, p.81). Esse conflito não se ausenta no processo de ensino e aprendizagem de LE, no qual os estudantes lidam com a identidade de outra língua e cultura, especialmente ao considerarmos línguas pluricêntricas, como múltiplas e hibridizadas identidades, as quais se refletem em suas diferentes variedades linguísticas e representações culturais. Dimensionando o debate para nosso objeto, como veremos no capítulo 3, as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular em espanhol são influenciadas pelas relações sociais e, por isso, também são usadas como demarcadores de identidade social e de poder (MORENO, 2010). Refletir e discorrer sobre esse fenômeno também é refletir sobre relações interpessoais e identidades.

Nesta pesquisa, haja vista lidarmos com um contexto em que estão implicadas questões sócio-histórico-territoriais, recuperamos os intentos de construção de identidade(s)

latino-americana(s). Ortiz-Alvarez (2010) aponta que estas identidades surgem a partir de um apelo a antecedentes históricos. O termo ‘latino-americano’ foi alcunhado por Luis Bonaparte para designar o território que queria conquistar, e, para a autora, não há como tratar sobre a identidade latina sem remontar à história colonial e a diferenciação com o “outro”. Por isso, a estudiosa menciona Simón Bolívar, Domingo Sarmiento e José Martí como pensadores e articuladores de processos independentistas e de concepção de identidade entre os Estados latino-americanos, partindo de uma visão nacional para o supra nacional.

Por outro lado, Ortiz-Alvarez (2010) também expõe que a identidade latino-americana do presente e do futuro é marcada pelo hibridismo dos movimentos globalizados e pelo embate de fortalecimento de identidades nacionais, locais e globais, questão relevante ao ensino de espanhol, visto que é uma língua associada à identidade latino-americana. Na esteira dessa reflexão, vale retomar os textos de Irineu (2014) e Valdivia (2014). O primeiro analisa um *corpus* formado por memoriais de três professores de língua espanhola na perspectiva dos estudos sobre América Latina e identidade e representações culturais. O autor identifica que as práticas pedagógicas realizadas na formação desses docentes tendem a silenciar a América Latina como objeto de conhecimento, e quando abordada repercute a representação de um lugar exótico, diferente, estranho, desconhecido. O conceito de América Latina, historicamente, é concebido como algo supranacional; não há uma, mas várias identidades latinas, assim, um caminho para quebrar tal silenciamento é a abordagem de tais identidades na perspectiva pós-moderna, como algo fluido, complexo, em movimento.

Por sua vez, Valdivia (2014) discute a categoria latino presente nas mídias, sobretudo em produções estadunidenses. A autora afirma que a representação latina na indústria midiática norte-americana, desde pesquisas quantitativas demonstram que latinos e latinas são sub-representados e trivializados, marginalizados e sensacionalizados a partir de estereótipos como: o homem latino envolvido com o mundo do crime e a ilegalidade, a mulher latina como doméstica ou sexualizada. A autora também elenca visões sobre as narrativas construídas sobre a latinidade e a formação de um público hispânico em conteúdos midiáticos estadunidense, expondo que os latinos(as) desafiam as prévias concepções binárias entre brancos e negros, devendo representar uma híbrida e mista característica dos “entre-lugares”.

No contexto brasileiro, é expressivo o consumo de material midiático estrangeiro, assim, não podemos desconsiderar tal insumo para a construção do imaginário latino-americano dos futuros professores brasileiros de espanhol, podendo ser, inclusive, um

material para questionamentos e criticidade sobre as múltiplas identidades latinas no contexto global. Ainda, o consumo dessa mídia pode impactar na construção e propagação de símbolos das identidades latinas trazidas nesses materiais por parte de seus consumidores<sup>37</sup>.

Acerca da globalização<sup>38</sup>, Hall (2006) relaciona esse fenômeno como a principal motivação para o deslocamento das identidades culturais nacionais, no fim do séc. XX, argumenta-se que desde os anos 1970 o alcance e o ritmo da integração global aumentaram, e que há três possíveis consequências da globalização sobre as identidades nacionais, a saber: (i) A desintegração das identidades nacionais como crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’; (ii) O reforço de identidades locais ou particulares resultado da resistência à globalização; (iii) O declínio das identidades nacionais em favor de novas identidades híbridas. Tais consequências também são elencadas por Woodward (2006), ressaltando que a globalização acelerou e dinamizou os movimentos migratórios internacionais, produzindo identidades que são moldadas e localizadas em/por diferentes lugares, relacionando esse movimento migratório e as identidades produzidas com o conceito de diáspora (GILROY, 2001) e identidades híbridas. Esta última opção parece-nos coerente com o que promove a ideologia do pan-hispanismo, abordada na subseção 2.1.2.

Ainda, sobre a relação entre identidades e globalização, Bauman (1999) discorre sobre a irregularidade dos efeitos globalizadores e as consequências do ser ‘local’. Para o autor, a globalização representa a redistribuição de soberania, poder e liberdade alavancada pela velocidade das tecnologias, impactando as relações sociais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, etc. Ademais, o autor aponta que para alguns o que é ‘globalização’, liberdade de movimentos e mobilidade, para outros é ‘localização’, privação e exclusão, pois nem todos são incluídos na elite do mundo globalizado e constroem uma identidade cosmopolita, difundida pela mídia.

Na esteira desse debate, Giddens (2002) argumenta que, apesar da modernidade produzir desigualdade, exclusão e marginalização, aqueles que estão em condição de severa limitação material também tomam decisões sobre “estilos de vida”, as quais podem envolver a

---

<sup>37</sup> Por meio da propagação de novos contextos de produção cultural na internet, como Spotify, canais de streaming como Netflix, Amazon Prime, etc., é possível que o estudante tenha contato com produções de diferentes nacionalidades, a que antes não teriam acesso, podendo impactar em seus imaginários e representações.

<sup>38</sup> Para nós, a globalização seria um complexo de processos e forças de mudanças atuantes numa escala global (HALL, 2006). Envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando uma série de mudanças nos padrões de produção, consumo, estilo de vida, relações pessoais e de trabalho e comunicação que atravessam as fronteiras nacionais e produzem identidades novas e globalizadas.

rejeição mais ou menos deliberada das formas mais difundidas de comportamento e consumo. Essa questão é relevante devido a diversidade do público assistido pela escola e universidade pública brasileira, com aprendizes de LE que podem identificar-se com identidades ora globais ora locais, impactando nas suas escolhas linguísticas em LE.

Nesse sentido, no âmbito da Linguística Aplicada, Rajagopalan (1998), inserido no debate dos Estudos Culturais, questiona a percepção de identidades fixas, únicas e estáveis para línguas mundiais, como o inglês e o espanhol. Para esse autor, a explicação para a vitalidade dessas línguas seria as suas identidades múltiplas, dispersas e hibridizadas, decorrentes de seus contatos com outras línguas e culturas. Essa questão impacta o ensino desses idiomas como LE, visto que, ao ensinar e aprender uma língua com múltiplas identidades, também lidamos com um leque de variedades e escolhas linguísticas, geralmente, associadas a uma diversidade de representações culturais de “identidades nacionais”, com as quais os sujeitos estudantes podem criar vínculos linguístico-culturais identitários mediados por suas experiências e um constante processo de identificação com a LE e com a sua LM.

Em sequência damos continuidade à seção 2.2.2 sobre a relação entre identidade e crenças linguísticas.

## **2.2.2 Identidade e crenças linguísticas no ensino e aprendizagem de espanhol/LE**

Nesta subseção, buscamos refletir acerca dos laços existentes entre identidades, crenças linguísticas e ensino e aprendizagem de espanhol/LE, de forma a discorrer sobre: (i) o que são crenças linguísticas e como elas se relacionam com as identidades; (ii) como o estudo sobre crenças e identidades pode contribuir para ou impactar o ensino e a aprendizagem de espanhol/LE; (iii) quais são as crenças mais comuns de professores/alunos brasileiros sobre a língua espanhola e suas variedades e como estas podem atuar na construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários. Esses pontos são abordados sequencialmente.

### *2.2.2.1 Crenças linguísticas e identidade*

No amplo universo da Linguística, o tema das crenças tem sido de interesse da Linguística Aplicada (LA), (BARCELOS, 2004; ZOLIN, BARCELOS, 2014), a Sociolinguística e as Políticas Linguísticas (PL), (SPOLSKY, 2016; SENE, 2019). Assim,

antes de vislumbrar conexões entre crenças linguísticas e identidades, é importante compreender como o termo ‘crenças’ é entendido ou concebido nessas linhas de estudo. Primeiramente, cabe enfatizar que essas áreas de estudos investigam aspectos distintos sobre as crenças.

Por volta dos anos 1990, a LA preocupava-se com as crenças de alunos e professores sobre a natureza da linguagem e o ensino e aprendizagem de línguas, embora, atualmente, busque ir além, investigando o modo como as crenças se desenvolvem, interagindo com ações, emoções e identidade. Além disso, concebe as crenças como construtos situados dentro de contextos micro e macropolíticos de aprendizagem de línguas (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014).

Por outro lado, a Sociolinguística e a PL se interessam pelas crenças relacionadas com as práticas linguísticas de determinadas comunidades ou domínios, a valorização de línguas, variedades, variantes, traços, etc. Com a especificidade de que, para a área de PL, as crenças constituem um dos elementos básicos para a elaboração do planejamento linguístico ou gerenciamento linguístico, como expõe Spolsky (2016, p.36): “[...] ajudam a explicar não só as escolhas linguísticas como também as decisões de gestão”. Portanto, as crenças ocupam um lugar central nas PL uma vez que podem originar uma “ideologia consensual” nas sociedades, determinando valores positivos ou negativos e prestigiosos ou não a uma dada língua ou práticas de linguagem. Sobre esse ponto, percebe-se que as crenças passam a ser compreendidas como algo que também é compartilhado socialmente.

Já no que diz respeito à SV, o interesse sobre as crenças pode ser relacionado à investigação sobre ‘atitudes linguísticas, percepção ou avaliação’, pois essas estão relacionadas com as percepções, opiniões ou reflexões linguísticas dos falantes em relação a dados traços linguísticos e os grupos que os utilizam. Assim como Oushiro (2015), concordamos que há uma distinção conceitual entre os termos ‘avaliação e percepção’, apesar de muitos estudos não diferenciarem. Para a autora, a ‘avaliação ou atitude linguística’ se refere ao discurso metalinguístico do falante sobre variantes, variedades ou línguas, enquanto as ‘percepções’ se referem a inferências feitas pelos usuários de uma língua ao ouvir outro falante, que nem sempre são conscientes e por isso podem não ser objeto de comentário metalinguístico.

Sobre a diferença entre os termos ‘avaliação’, ‘atitude’ e ‘percepção’, Sene (2019) defende que são domínios complementares e que são formados e construídos a partir do

processo de socialização dos indivíduos. Ainda, expõe que essa complementaridade se reflete nos procedimentos metodológicos, pois as pesquisas sociolinguísticas, segundo esse autor: “[...] têm usado os três domínios como sinônimos, não só pelo uso da técnica de estímulos pareados, já que outras técnicas produtivas têm sido utilizadas, como também pela dificuldade de delinear, com exatidão, fronteiras que separem um domínio do outro.” (SENE, 2019, p.317). Ademais, o autor discorre que um ponto chave para a coexistência desses elementos é o componente das crenças, as quais, para nós, seriam um construto maior e que englobaria os elementos expostos, envolvendo, para além do linguístico, o macro contexto em que o falante está ou se sente inserido. Não é nosso objetivo buscar distinguir claramente os conceitos de crenças, mas estas estão envolvidas, por exemplo, quando um estudante demonstra um conjunto de ideias sobre as variedades linguísticas que gosta ou não e os países a estas relacionadas, assim como os processos de aprender e ensinar, a valorização de determinada língua ou norma, entre outras conceituações. Nesta pesquisa, buscamos averiguar as crenças dos participantes especialmente na primeira parte de nosso instrumento de pesquisa, que será detalhado no capítulo 4.

Por tratarmos de um fenômeno específico, o uso das formas de tratamento singular para 2ª pessoa em espanhol, a ênfase da presente tese será a “atitude linguística”, entendendo por esse termo:

[...]uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por se centrar e se referir especificamente tanto à língua como ao uso que se faz dela em sociedade, e ao falar de “línguas” incluímos qualquer tipo de variedade linguística, atitudes referentes a diferentes estilos, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes. (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.177-178, tradução nossa)<sup>39</sup>

As atitudes dos falantes sobre determinadas variantes podem indicar se estas indexam significados sociais ou identificam grupos, ou ainda, se estas estão em consonância com as escolhas linguísticas do falante de acordo com o seu sentimento de pertença ou identidade com um dado grupo ou localidade. Para captar tais atitudes ou avaliações, as pesquisas em SV podem usar entrevistas abertas, questionários e testes de percepção/atitudes linguísticas, por exemplo, para saber o grau de aceitação e atribuição de valores positivos ou negativos a determinadas variáveis (OUSHIRO, 2015).

---

<sup>39</sup>Citação original: “[...] es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de <<lengua>>incluimos cualquier tipo de variedad lingüística; actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.”(MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.177-178).



Esses testes podem ser realizados de diferentes modos a depender da variável investigada, por exemplo, com áudio de falantes nativos, com trechos de fala escritos, etc., mas geralmente envolvem o uso de questionários em que se apresentam estímulos pareados<sup>40</sup> a fim de captar reações subjetivas dos sujeitos participantes – em nosso capítulo de Metodologia explicitaremos mais detalhes acerca das técnicas. Cabe destacar que as atitudes podem ser investigadas de forma direta (quando é questionado sobre o que pensa) ou indireta (por exemplo, associar traços psicossociais a falantes) e sobre sua conceituação,

Na psicologia social, as atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Em termos sociolinguísticos, a dimensão comportamental corresponde à produção: como o falante efetivamente fala, a frequência de recorrência de uma dada variante em uma comunidade; as dimensões cognitiva e afetiva correspondem à percepção. Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão (FREITAG *et al.*, 2016, p.66).

A importância de se estudar essas percepções ou atitudes linguísticas na SV tem relação com um dos problemas com que nos deparamos ao estudar o processo de mudança linguística, pontuados por Weireinch, Labov e Herzog ([1968]2006): o da avaliação linguística (desde o ponto da eficiência comunicativa) e social (significados sociais atribuídos por grupos) das formas variantes. Esse problema busca responder, por exemplo, como os membros de uma comunidade avaliam uma mudança linguística particular ou como as avaliações negativas podem afetar o curso da mudança e se esta pode ser detida ou revertida como consequência do estigma social. Ainda, a depender do nível de consciência dos falantes acerca das variáveis, essas podem ser classificadas como indicadores, marcadores ou estereótipos, já explicados na seção 2.1.1. Esses estágios de consciência acerca do fenômeno em variação podem contribuir para agilizar ou reter processos de mudança em andamento, à medida que a comunidade ou o grupo se identifica ou rejeita as formas em variação.

A investigação acerca das atitudes linguísticas também é relevante para esta tese devido a sua relação com vínculos e construtos identitários. O comportamento linguístico

---

<sup>40</sup> Trata-se de uma técnica proposta por Lambert *et al* (1960 *apud* OUSHIRO, 2015a), a partir da premissa de que reações abertas fornecidas pelos ouvintes podem não representar as suas opiniões pessoais, por isso, insere-se trechos de fala com o fenômeno investigado junto com questões distratoras e pede-se que os sujeitos participantes julguem ou deem características a quem hipoteticamente está falando, a fim de captar atitudes subjetivas e encobertas a respeito de diferentes variedades ou línguas.

pode revelar tanto uma projeção identitária individual quanto a busca de uma posição ou aceitação em grupos. Um grupo ou comunidade também é identificado pela variedade ou variedades linguísticas que usa, por isso, concordamos com Moreno Fernández (2009), ao argumentar que uma variedade linguística pode ser interpretada como uma característica definidora de identidade, mesmo em um contexto de identidades híbridas. Assim, as atitudes em relação aos grupos com identidades marcadas também são atitudes em relação às variedades usadas por esses grupos e aos usuários destas variedades.

Trilhando os caminhos dessas perspectivas teóricas, parece-nos ser permitido afirmar que, tradicionalmente, tem sido a LA a se interessar pelas crenças linguísticas no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Para Barcelos (2004), no âmbito da LA, não existe um conceito único sobre o que são as crenças, fato que, segundo a autora, levou ao uso de diversas terminologias para se referir às crenças, tais como: representações dos aprendizes, conhecimento metacognitivo, filosofia de aprendizagem dos aprendizes, etc. Entretanto parece haver consenso de que as crenças possuem relação com o que é a linguagem, além de contemplar aspectos culturais e possuir natureza social.

Ademais, conforme Barcelos e Kalaja (2011), as crenças podem ser caracterizadas como (i) **mediadas** por consistirem em instrumentos ou ferramentas que podem estar disponíveis ou não, dependendo da situação comunicativa, das atividades e/ou das pessoas com quem se interage; (ii) **flutuantes** no sentido de que têm trajetória complexa sobre distintos aspectos e períodos temporais; (iii) **complexas e dialéticas**, tendo em vista que formam um sistema dinâmico, sendo ao mesmo tempo estáveis e dinâmicas, paradoxais, inter e multidimensionais; (iv) **relacionadas aos discursos e a contextos sociopolíticos**, pois também são produtos histórico-sociais e políticos, conectados a contextos sociopolíticos amplos; (v) **vinculadas às emoções e ao autoconceito**, por possuírem dimensões afetivas; (vi) **orientadas para os outros**, isto é, pessoas que são significativas para o indivíduo podem afetar as suas crenças, modificando ou reforçando as crenças antigas.

A partir dessas características, podemos vislumbrar a complexidade do estudo das crenças, pois estas não são fixas, estáveis ao longo da vida ou concebidas de forma individual. Pelo contrário, as crenças, conforme os autores supracitados, estão relacionadas com nossas experiências sociais e discursivas, trajetória de vida, dimensões afetivas e emocionais, podem, ainda, ser contraditórias e influenciadas por contextos macro ou micro político-histórico-sociais. Parece-nos plausível associar certas características das crenças às identidades em uma

concepção pós-moderna. Se a(s) identidade(s) pode(m) ser entendida(s) como o que assumimos ser, ainda que momentaneamente, em relação a grupos e a papéis sociais, podemos considerar que o que acreditamos ou pensamos acerca desses grupos ou papéis sociais também exerce bastante influência sobre o modo que nos posicionamos e construímos nossas *personae*.

Da mesma forma, ao assumirmos diferentes identidades, podemos modificar ou adquirir novas crenças. Coadunamos com Zolin-Vesz e Barcelos (2014) ao afirmarem que as crenças são parte de um processo de socialização quando entramos em uma comunidade e nos identificamos com seus membros. Assim, os autores destacam que as crenças são conhecimentos (conscientes ou inconscientes) que estão relacionados com o macrocontexto, incluindo ideologias, estruturas de poder e *status* de uma dada sociedade associados ao uso da língua e aos processos de aprender e ensinar línguas. Portanto, as crenças expressam um ponto de vista pessoal que ecoa, segundo os autores, traços presentes nos discursos dominantes na sociedade.

Ademais, inferimos que há uma íntima relação entre crenças e identidades, e entre estas últimas e a nossa agentividade social através da linguagem, uma vez que tanto as identidades quanto as crenças podem ser (co)construídas nos discursos. Logo, seguimos os passos de Barcelos (2013) quando afirma que através da linguagem professores e alunos coconstroem suas identidades e cultura da sala de aula. Ao coconstruir suas identidades, professores e alunos estão também construindo suas crenças e emoções” (*Idib.*, p.161). A autora também discorre que os conceitos de crenças, emoções e identidades são descritos de forma semelhante e sugere que estas três dimensões fariam parte de um contínuo ou seriam parte de um mesmo núcleo que forma nossos “eus”, compondo um sistema complexo, com comportamento não linear em que os elementos desse sistema mudam e se adaptam em resposta à retroalimentação, como tentamos ilustrar no seguinte esquema:

### **Figura 3 – Inter-relação entre crenças, emoções e identidades**



Fonte: baseado em Barcelos (2013).

A inter-relação desses elementos pode ser melhor entendida também quando pensamos nas identidades nacionais, por exemplo. Hall (2006) e Woodward (2006) discorrem que as identidades são construídas a partir das ideias que fazemos delas, do que é ser brasileiro, argentino, paraguaio, etc., só sabemos o que significa ser/pertencer a essas nacionalidades devido ao modo como elas são representadas, como um conjunto de significados culturalmente construídos. Ora, essas representações podem ser consideradas como formas de crenças, uma vez que Hall (2006) assevera que os sentidos e representações produzidos pelas culturas nacionais (em forma de discurso) constroem identidades e tais representações estão presentes em estórias que são contadas sobre a ‘nação’, memórias que conectam o presente e o passado. Com isso, o autor assevera que a identidade nacional é sempre uma ‘comunidade imaginada’<sup>41</sup>, portanto acreditamos que as crenças possuem papel fundamental nas representações e sentidos que envolvem tais identidades.

<sup>41</sup>Nas palavras de Benedict Anderson (1993), a nação seria “*una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana*” (p.23). A nação se imagina como comunidade porque é impregnada de um companheirismo profundo e horizontal entre seus membros, no entanto estes jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas. Ainda, seria limitada porque imaginam fronteiras finitas e elásticas, e soberana, no sentido de serem livres.

Passemos ao segundo tópico desta subseção, sobre como o estudo de crenças e identidades pode contribuir ou impactar o ensino e aprendizagem de espanhol/LE.

#### 2.2.2.2 *A contribuição para o ensino e aprendizagem de espanhol/LE*

Em uma perspectiva do estudo social do uso da linguagem, é impensável crer que ensinar línguas se restrinja à abordagem de elementos, estruturas ou expressões puramente linguísticas. Quando ensinamos línguas, em especial LE, lidamos com ‘o outro’ que se reflete em outros sistemas culturais, usos linguístico-discursivos variados, histórias, sistemas políticos, costumes e rituais sociais diversos, além de outras ideologias, identidades e crenças que habitam no imaginário de quem aprende/ensina e são (co)construídas por meio da linguagem.

Nesse sentido, Rajagopalan (2013) concebe a língua como um construto linguístico-político-retórico, tomando a língua não como algo natural, mas cultural, além de considerar o ensino de línguas como parte integral da política linguística de uma nação. O autor pontua que a ênfase no estudo das crenças no âmbito da LA implica o reconhecimento de que o ensino de línguas faz parte da política linguística e que, por ser política, está mais interessada nas percepções sobre os fatos, como estes se apresentam ou são apresentados, do que nos fatos em si. Esse autor também ilustra o lado político do ensino de línguas através do exemplo da formação dos estados nacionais europeus, em que “[p]olíticas educacionais foram cuidadosamente elaboradas e zelosamente implementadas a fim de delinear as linhas fronteiriças e, dessa forma, garantir as próprias identidades daquelas nações.” (*Idib.*, p.54).

O autor ainda alerta para a persistência no imaginário de muitas pessoas do mote cunhado no século XIX “um povo, uma nação, uma língua”. No entanto, acreditamos que devido às mudanças geopolíticas da globalização e à crise identitária (WOODWARD, 2006) resultante da hibridização, fragmentação e deslocamento de identidades nacionais, torna-se cada vez mais relevante considerar as questões identitárias e as crenças linguísticas em sala de aula de LE, pois é necessário repensar as identidades nacionais e como estas são abordadas nos materiais didáticos, sem estereótipos e características fixas. Ainda, tendo em vista que as posições identitárias assumidas no teor da prática estilística implicam diferentes usos linguísticos e formas de se relacionar socialmente (ECKERT, 2018), abordar identidades

também resulta na abordagem da diferença, uma vez que envolve a percepção do outro em sala de aula.

Sobre essa questão, Silva (2006) expõe que algumas possibilidades pedagógicas levadas a cabo para a abordagem da identidade e diferença são: (i) estimular o diálogo, a tolerância, os bons sentimentos em relação à diversidade cultural, partindo do princípio de que a natureza humana tem diversas formas de se expressar culturalmente e todas são dignas de respeito e tolerância; (ii) a abordagem ‘terapêutica’ em que se concebe a diversidade como natural e boa, mas atribui a rejeição do outro e da diferença a distúrbios psicológicos; assim, a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas que devem ser tratadas; (iii) apresentar uma visão superficial e distante das diferenças culturais, apresentando o outro sob a rubrica do curioso ou do exótico – esta última assemelhando-se ao que geralmente ocorre no ensino e aprendizagem de LE.

Quanto a essas abordagens, Silva (2006) sugere que lidar com identidade e diferença de forma pedagógica não se trata apenas de promover o diálogo, tolerância ou aceitação da diversidade cultural, tampouco tratá-la como curiosidade ou exotismo, uma vez que abordagens desse tipo impedem que a identidade e a diferença sejam vistas como processos de produção cultural que envolvem relações e disputas de poder. A autora afirma que “[a] identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.” (SILVA, 2006, p.96). Essa autora também afirma que o confronto com outro cultural é sempre um problema, na medida em que coloca em xeque a nossa própria identidade. Dessa forma, a questão da identidade, da diferença e de como vemos ou enxergamos o outro é tanto um problema social, quanto pedagógico e curricular.

Ainda que não seja o objetivo da presente tese, aproveitamos para problematizar a abordagem da identidade na formação de professores de língua espanhola. Realizamos uma rápida busca pelo termo ‘identidade’ nos PPP das Licenciaturas em Letras Espanhol escolhidas para a pesquisa (UFC e UFSC) e foram encontradas poucas ocorrências. No caso do PPP do curso de Letras Espanhol (noturno) da UFC encontramos apenas sete ocorrências, duas fazendo menção ao papel do currículo na construção da identidade sociocultural do educando como um princípio norteador e cinco ocorrências em referências bibliográficas e

ementas de quatro disciplinas<sup>42</sup>. Cabe dizer que tais ocorrências não se referem explicitamente à questão de vínculos identitários com a LE e suas variedades, mas com a identidade surda, a identidade docente e identidade de gênero. Caso semelhante ao que ocorre no PPP do Letras Espanhol da UFSC (presencial), com oito ocorrências do termo identidade, sem referências aos vínculos desta com a LE e suas variedades.

No ensino e aprendizagem de LE lidamos com o outro constantemente, e por isso também questionamos nossas identidades sociais como falantes de outra LM, pertencentes a outros sistemas de representações culturais. Imaginamos o outro, o falante nativo, construímos crenças e estereótipos acerca da cultura e dos modos de ser e de falar do outro, e com isso também assumimos distintas posições identitárias mediante (des)vínculos linguístico-culturais com a LE. Nesse viés, Rajagopalan (2003) assevera que o processo de ensino e aprendizagem de línguas é parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Ademais, o autor destaca que a perda de identidade é motivo de angústia para os alunos estrangeiros, demonstrando que a questão identitária já não pode ser mais percebida como algo pacífico, visto que as identidades são cada vez mais precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante. Esse medo de perder a sua identidade com a LM quando se começa a falar bem uma LE também é apontado por Revuz (1998, p. 230), “[c]omo se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse, mesmo para elas, com um interdito ou um temor de romper completamente as amarra que as ligam à língua materna.”.

Assim, compreendemos que não há como desconsiderar questões relativas às crenças e às identidades na efetivação do processo de ensino e aprendizagem de LE, inclusive na formação docente. Também, acrescentamos que no caso do ensino e aprendizagem de língua espanhola/LE, devido a sua expansão na comunicação mundial, lidamos com identidades culturais ainda mais múltiplas e hibridizadas (RAJAGOPALAN, 2013), e como tais devem ser consideradas em currículos e programas de ensino e aprendizagem dessa língua (VENÂNCIO, 2020). Essa perspectiva se sobressai considerando o contexto brasileiro, que historicamente demarcou e reforçou as suas fronteiras culturais, políticas e econômicas por meio da língua portuguesa, por estar envolto a uma plural comunidade hispano-americana que compartilha a língua espanhola (ARNOUX, 2010). Tais questões são relevantes para esta pesquisa de tese, visto que buscamos correlacionar as escolhas linguísticas acerca das formas

---

<sup>42</sup> As disciplinas são: “Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais”, “Didática I”, “Língua Brasileira De Sinais – LIBRAS” e “Estágio de elaboração de projetos de intervenção para o ensino na educação básica”.

de tratamento pronominais de estudantes brasileiros com vínculos identitários e crenças relativas às variedades da língua espanhola, por meio de testes de atitude e de produção, além de entrevistas.

Seguimos, nesse sentido, também os passos de Kumaravadivelu (2012), ao afirmar que o professor ensina conforme quem ele é, sendo fundamental ter consciência de sua identidade, de suas crenças e de seus valores, pois transpassam as suas práticas de ensino. No entanto, este é um aspecto nem sempre abordado nos cursos de formação de professores, embora seja relevante refletir sobre quem somos (ou acreditamos ser) ao nos posicionarmos enquanto docentes de uma LE e no que acreditamos sobre as línguas e culturas que ensinamos e aprendemos, pois reproduzimos crenças e discursos sobre identidades para nossos alunos. Além de também sermos influenciados por usos linguísticos e crenças de professores que passam/passaram por nossa formação docente. Com isso, acreditamos que considerar fatores sobre crenças e identidades no processo de ensino e aprendizagem de línguas pode auxiliar na conscientização acerca de mitos e preconceitos sobre as LE, além de proporcionar o autoconhecimento e o questionamento crítico sobre a pluralidade linguística e cultural, ideologias e relações de poder presentes nas sociedades.

### *2.2.2.3 Crenças de professores/alunos brasileiros sobre as variedades do espanhol e a construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários*

No contexto de ensino e aprendizagem de espanhol como LE, várias pesquisas têm sido realizadas no intento de identificar crenças sobre ensinar-aprender a língua espanhola e suas variedades, tais como Irala (2004), Santos (2005, 2010) e Silva (2011). Com isso, adentramos no terceiro tópico desta subseção, acerca das crenças mais comuns de professores/alunos brasileiros sobre a língua espanhola e suas variedades e como estas podem atuar na construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários. Para tanto, expomos um quadro síntese a partir da leitura de distintos estudos sobre o tema:

#### **Quadro 1– Pesquisas acerca de crenças de aprendizes brasileiros sobre as variedades da língua espanhola**

<b>Autores(as)</b>	<b>Objeto/metodologia</b>	<b>Crenças</b>
<b>Irala (2004)</b>	Investiga as crenças de professores de espanhol do ensino fundamental das redes particular, municipal	- Há uma divisão das variedades do espanhol entre: Espanhol da Espanha e Espanhol da América. - Tanto no grupo de professores quanto no de graduandos a



	e estadual e alunos da licenciatura Letras Português/Espanhol de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, próxima à fronteira com o Uruguai. A autora obteve 39 participantes.	maioria acredita “falar” o Espanhol da Espanha.
<b>Santos (2005, 2010)</b>	Busca identificar algumas representações de alunos brasileiros de espanhol pertencentes a diferentes níveis de ensino em São Paulo acerca da sua LM, do Espanhol da Espanha e da Argentina. Para tanto, utiliza questionários com 91 alunos de diferentes níveis de cursos de idiomas e educação superior, além de realizar uma análise semântico-enunciativa dos adjetivos e estruturas sintático-discursivas mais frequentes nas respostas dos estudantes.	(i) Quase 87% dos alunos de cursos de idiomas viajariam para Espanha, em detrimento de outros países hispânicos, caracterizando a língua desse país como “língua original, pura, ideal, livre de adulterações”; (ii) sobre a divisão imaginária da língua espanhola, a maioria dos estudantes reproduz uma divisão política dos países e toma como referência a variedade linguística falada na Espanha e na Argentina; (iii) a caracterização do Brasil e da Argentina se aproximam no imaginário dos participantes da pesquisa, sendo considerados “bonitos”, “subdesenvolvidos”, “desorganizados”, em oposição às características dadas a Espanha, como um país “rico, exuberante, desenvolvido”; (iv) os espanhóis em geral são caracterizados como conservadores, autoritários, alegres, simpáticos e francos, em seu turno, os argentinos são vistos como arrogantes, briguentos, cultos, conservadores, antipáticos, preconceituosos e autoritários; e os brasileiros são simpáticos, alegres, criativos, afetivos, acolhedores, pacíficos e receptivos; (v) sobre as imagens das línguas, os alunos, em geral, viam o espanhol da Espanha como forte, rápido, sonoro, agradável, compreensível, bonito, correto, bem falado, etc.; já o espanhol da Argentina foi caracterizado como forte, agradável, compreensível, sonoro, feio, seco, arrogante, prepotente, fechado, diferente, etc.; e o português do Brasil recebeu adjetivos como difícil, regras, compreensível, fácil, bonito, rico, familiar, cheio de diferenças, mal falado, melódico, informal, etc.
<b>Silva (2011)</b>	Realiza uma pesquisa-ação, longitudinal e interventiva, ao longo de três anos em uma instituição de ensino superior em Goiás, com estudantes de Letras Espanhol. São acompanhados 23 alunos, dos quais apenas nove continuaram até o fim da pesquisa. Para a elaboração dos instrumentos da pesquisa, a pesquisadora utiliza a proposta de divisão geoletal para o espanhol, sintetizada por Moreno Fernández (2000).	A autora chama a atenção para duas crenças predominantes: 1. existem dois blocos compactos, a saber, um Espanhol da Espanha e um Espanhol da América; ressurgindo uma discussão antiga no cenário brasileiro de ensino e aprendizagem de espanhol, em que haveria uma dicotomia nas variedades, existindo o espanhol americano e o espanhol da Espanha, sendo este último considerado superior e homogêneo; 2. a Espanha é o único lugar onde se fala a língua espanhola, devido ao imaginário de que há uma relação um para um entre língua e país (espanhol - Espanha), essa crença também está associada ao imaginário de que a variedade castelhana peninsular do Espanhol é uma modalidade mais geral e compreensível no universo hispânico.
<b>Salomão e Meneghini (2014)</b>	Trata-se de uma pesquisa etnográfica com 22 professores de espanhol do interior de São Paulo, os quais realizavam um curso de formação continuada de 32h.	As autoras indicam que os professores tomam a língua como um sistema fechado, estático e homogêneo, e suas crenças ligadas às variedades do espanhol estão relacionadas com a pureza da língua e a sua standardização, observando-se que: 1. Parecem tratar a língua espanhola falada na Espanha como um bloco homogêneo e, ao se referir à Espanha, aparentam reforçar uma dicotomia clássica: espanhol da Espanha (superior) versus

		Espanhol da América Latina; 2. o espanhol estandar é o recomendado para o ensino, assim, uma padronização auxiliaria a compreensão da língua e os regionalismos deveriam ser encarados como particularidades a serem evitadas para o sucesso da comunicação; 3. as diferenças entre as variedades geolinguísticas estão relacionadas principalmente ao vocabulário; 4. as variedades possuem linhas fronteiriças que as separam, e que, por isso, não devem ser misturadas.
<b>Carraro (2016)</b>	Busca investigar as principais crenças e atitudes linguísticas dos acadêmicos do primeiro ao quarto ano do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, em relação a algumas variedades da língua espanhola/castelhana. Para tanto, usa entrevistas como instrumento de coletas de dados, a qual se divide em 4 partes, de modo a contemplar métodos diretos e indiretos de medição de atitudes linguísticas, além do uso de áudios de 4 variedades do espanhol (Peninsular, andina, rio-platense e caribenha). A pesquisa teve 24 participantes.	Como resultado, a autora identificou: 1. das 4 variedades linguísticas apresentadas, a maioria dos alunos avaliou a variedade rio-platense positivamente, seguida das variedades andina, peninsular e caribenha, Indo contra a hipótese da autora de que a variedade peninsular seria a melhor avaliada; 2. das crenças elencadas, destacam-se: (i) somente se pode aprender bem o espanhol se tiver contato com os falantes nativos; (ii) quem aprende o espanhol pode se comunicar bem em qualquer lugar que fale esta língua (iii) é necessário adotar acento específico para falar bem o espanhol; (iv) para os alunos de 1º ao 3º ano da graduação investigada, fala-se melhor espanhol na Espanha que na Argentina; (v) para falar bem espanhol é necessário conhecer a cultura dos países que falam essa língua.
<b>Cárcamo García (2016)</b>	Investiga as crenças e atitudes sobre as formas de tratamento pronominais com aprendizes de LE. Utiliza um questionário aplicado a 60 estudantes do Centro de Ensino de Línguas da Universidade Estadual de Campinas. Usa técnicas de observação de atitudes diretas e indiretas.	A autora conclui que existe uma prevalência pelas variedades latino-americanas por parte dos estudantes brasileiros de Espanhol/LE investigados, contrastando com o resultado de outras investigações. No caso das atitudes em relação às formas de tratamento, os resultados da investigação mostram que não existe uma correspondência destas atitudes com as atitudes gerais sobre as variedades diatópicas, posto que a forma <i>vos</i> , característica exclusivamente de variedades latino-americanas é concebida pelos participantes como uma das formas menos utilizadas e uma das mais desnecessárias no uso da língua espanhola.

Fonte: Autoria própria.

A partir dessas pesquisas, destacamos que Irala (2004) chama a atenção para a influência do senso comum nas respostas dos participantes, com clara presença de preconceitos linguísticos e o entendimento das línguas a partir de blocos homogêneos “espanhol da Espanha x Espanhol Americano”. Ademais, a autora destaca a variável sócio-histórica constituída pelas tensões dos domínios econômicos e políticos na América que existe

desde o início da colonização e atua no ensino do espanhol, apesar de não haver um discurso transparente que remeta a essa questão.

O embate entre espanhol da Espanha e espanhol da América também está presente nos resultados de Silva (2011) e Salomão e Meneguini (2014), ambos com participantes de diferentes níveis de ensino. Fato que mostra a relevância da identificação dessas crenças para a abordagem da variação em diferentes níveis da língua espanhola, para além do lexical. Por outro lado, em Carraro (2016) e Cárcamo Garcia (2016) observamos maior avaliação positiva por parte dos estudantes pelas variedades latino-americanas, podendo impactar suas escolhas.

Nas pesquisas de Santos (2005, 2010), podemos perceber como as crenças podem atuar na construção de (des)vínculos linguístico-culturais identitários, tendo em vista que as representações no imaginário sobre um povo e sua língua pode atuar no processo de identificação e na construção de aproximações ou vínculos com variedades linguísticas específicas. Nas pesquisas supracitadas, a autora assevera que o que se pensa sobre as nacionalidades espanhola e argentina se reflete no imaginário que se constrói sobre os recursos linguísticos associados a essas nacionalidades. Esta associação pode fazer com que os aprendizes evitem ou recorram a determinadas formas linguísticas que os aproximem de tais grupos ou variedades, criando (des)vínculos identitários na LE. Nessa questão, podemos assumir como exemplificação o uso de expressões tipicamente indexadoras de identidade de certas variedades, como é o caso da forma de tratamento ‘vos’ no contexto argentino (CARRICABURO, 2015). Portanto, nesta tese, buscamos averiguar as crenças e identificações dos estudantes estrangeiros de espanhol nesse contexto macro das variedades linguísticas para vislumbrar entendimentos sobre as escolhas dentre as variantes da variável formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular no espanhol.

A partir do exposto até o momento, na próxima seção buscamos discorrer sobre orientações para uma sociolinguística para LE, as quais buscaremos considerar no desenrolar desta pesquisa de tese.

### 2.3 POR UMA SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À LE

Resenhados os campos teóricos acionados para esta pesquisa, reconhecemos o amplo alcance dos debates e propomos nesta seção uma síntese que tenta demonstrar o entrelace entre línguas, identidades e crenças para o contexto de ensino de LE em especial o

espanhol/LE no Brasil. Com esta seção, buscamos sustentar a relevância do que postulamos como uma Sociolinguística Aplicada para a LE, campo que considere a complexidade do processo de escolhas variáveis no uso da língua estrangeira e os fatores envolvidos.

Iniciamos o capítulo com a Seção 2.1, na qual discorremos sobre a Sociolinguística Variacionista (SV), tratamos das ondas variacionistas e direcionamos a discussão para o conflito de normas, tema de interesse da Sociolinguística Educacional ou Pedagogia da Variação, perspectivas relevantes para esta proposta de tese, por tratar dos usos e atitudes de futuros professores brasileiros de espanhol no que tange às escolhas das formas de tratamento pronominais, suas crenças e vínculos identitários. Acerca desses tópicos, cabe discutir limitações e aproximações ao âmbito da LE.

No caso do aprendiz de LE, por estarmos distantes da comunidade de fala da língua estudada, é interessante a contribuição dos estudos sociolinguísticos. No que diz respeito à discussão das ondas de estudos variacionistas, percebe-se que as pesquisas sobre a língua espanhola/LM, desenvolvidas nas diferentes ondas, podem trazer subsídios para a abordagem de fenômenos sociolinguísticos no campo do ensino de espanhol/LE. Na primeira onda de estudos, por exemplo, compreender fatores linguísticos e extralinguísticos, em larga escala, envolvidos em usos variáveis no paradigma verbal (como nas variantes do pretérito imperfeito do subjuntivo (*hiciera/hiciese*), do pretérito perfeito do indicativo (*canté/he cantado*), pode auxiliar na abordagem do fenômeno em sala de aula, além de poder exemplificar a variação linguística como um fenômeno natural nas línguas. No entanto, o protocolo e métodos usados não cabem à descrição de usos dos aprendizes de uma LE, visto que o que está em jogo na variação em LM nem sempre é o que está em jogo em LE. Nesta última, por exemplo, as variantes podem ser motivadas pela interlíngua do aprendiz. Contudo, a relação entre variação e fatores internos/externos é útil para a compreensão da variabilidade e mudança linguística como fenômenos naturais, podendo sensibilizar o aprendiz para o fato de que nenhuma variedade é superior a outra.

Em seu turno, no caso da segunda onda variacionista as pesquisas desenvolvidas podem contribuir ao cenário do ensino e aprendizagem de LE, para compreender a diversidade de fatores envolvidos nos usos linguísticos de comunidades linguísticas menores. Isto é, ao lançar luz sobre o impacto de fatores locais e o uso da língua como expressão de identidade local ou de classe, a relação língua e sociedade pode ser potencializada. Por exemplo, estudos sobre o prestígio do *voseo* em diferentes comunidades linguísticas de

espanhol/LM, podem contribuir ao respeito às diferenças linguísticas, além de poder instigar a reflexão sobre a norma gramatical e sua generalização e a relação língua e identidade. Sobre esta questão identitária, apesar de estudos da segunda onda terem consciência da agentividade social e do vínculo identitário no processo de variação linguística, é nas pesquisas de terceira onda que essa questão ganha lugar de destaque, incluindo a prática estilística do falante (ECKERT, 2018).

Acerca da terceira onda variacionista, há conceituações relevantes e que, de modo adaptado, podem ser consideradas no âmbito de uma Sociolinguística Aplicada a LE. Com vistas a compreender o significado social de variantes linguísticas, surge-nos o interesse de criar inteligibilidade sobre como o aprendiz de LE também escolhe variantes linguísticas com base nos significados sociais que apreendem ou constroem.

A perspectiva estilística e o protagonismo do falante na escolha de uma variante, buscando aproximar-se a uma ou outra variedade é debate útil na perspectiva de investigações em LE. Na prática em sala de aula, podemos apresentar as diferentes variantes para os alunos, algumas vezes, com informações diatópicas e diastráticas, mas cabe refletir como se dá o processo de escolha linguística desse aprendiz em uma língua pluricêntrica, como é o espanhol, e em contexto de ensino formal, em que há restritas possibilidades de interação comunicativa real na LE. Caberia compreender que fatores estão envolvidos nessa escolha, tendo em vista as informações sociolinguísticas que o estudante apreende.

No processo de ensino e aprendizagem de LE formal, é comum criarmos cenários de comunicação hipotéticos a fim de promover o desenvolvimento comunicativo do aluno, por exemplo, com a criação de diálogos comunicativos interpretando diferentes papéis sociais, situações e ambientes. Nesse sentido, é possível uma aproximação do conceito de *personae* contemplado em estudos da terceira onda variacionista ao de competência comunicativa. Como explicamos, as *personae* implicam diferentes estilos ao desempenharmos diferentes personificações sociais. Para alcançar a competência comunicativa, os aprendizes devem ser capazes de circular em diferentes esferas de comunicação, assim, as *personae* dos aprendizes de uma LE em ambiente formal podem ser mais restritas e influenciadas por questões didáticas e individuais (como suas experiências na LM, crenças e identificações), mas o seu desenvolvimento pode contribuir para o seu desempenho comunicativo na LE. No contexto da LE, o aprendiz assume o papel de um outro, o estrangeiro que se identifica com uma dada comunidade de falantes, portanto, em suas escolhas também é possível que recorra a variantes

que o aproximem mais ou menos de certas variedades com as quais simpatizam ou que lhe são mais próximas por suas experiências de aprendizagem e vivências.

Ainda, vale recuperar que Eckert (2003) assevera que ao usar diferentes estilos linguísticos, o falante marca posições identitárias perante outros grupos ou indivíduos. No âmbito da LE, essa demarcação do estilo talvez se dê de modo diferente. A título de exemplificação, é perceptível que em diferentes situações contextuais o aprendiz recorra a um registro mais íntimo, cortês ou formal. No entanto, a interação, em ambiente formal de aprendizagem, em que o falante tenha que demarcar sua posição identitária em relação a outros grupos de falantes com variedades distintas é mais limitada. Assim, é interessante promover situações, mesmo que simulatórias, que levem o falante a confrontar suas identificações com variedades distintas. Nesse processo de uso de estilos e identificação no ensino e aprendizagem de LE, é interessante refletir também na possibilidade de um contínuo de identificação do aprendiz com a LE, por meio de sua prática estilística, em que o aprendiz possa: (i) demarcar estilos referentes a situações comunicativas e interlocutores diferentes; (ii) demarcar o papel de outro, de falante estrangeiro de LE, em relação ao seu vínculo de falante de sua LM; (iii) demarcar vínculos identitários com variedades próprias da LE, reverberando tais marcas em suas escolhas linguísticas. Um contínuo que não é linear e que pode ser fluido e flexível.

Do exposto nas seções anteriores, infere-se que os estudos da terceira onda variacionista parecem aproximar-se da concepção de sujeito pós-moderno, descrita por Hall (2006), em que o sujeito assume identidades diferentes em variados momentos e que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Igualmente, parece estar acorde com a identidade do sujeito concebido em Bauman (2005), que compreende a identidade como algo inventado, construído dentre várias alternativas, sendo sempre provisória, precária e inconclusa, portanto, a construção dessa identidade é fluida e complexa. Sendo essa constituição algo do sujeito, ela acontece nas performances em língua materna e em língua estrangeira.

Vale destacar que as conceituações da SV se dão no âmbito de estudos de LM. Desse modo, se pensarmos essa questão do sujeito no âmbito do aluno brasileiro que aprende uma LE para, então, ensiná-la, como é o caso do contexto de nossa pesquisa, entender o sujeito e suas escolhas linguísticas como algo multifacetado e mutável é pertinente. As personas/identidades assumidas e construídas podem envolver processos de atitudes, identificação e posicionamentos nos grupos de que faça parte tanto no contexto de sua LM

quanto no contexto da(s) LE, recuperando campos indexicais e processos de bricolagem híbridos, visto que podem perpassar tanto a LM quanto a LE. A bricolagem ocorre quando reinterpretamos e recombinaos variantes linguísticas incorporando-lhe novos significados sociais a níveis locais/grupais, assim, no âmbito da LE, esse processo pode ser diferenciado devido ao contato com a LE e práticas comunicativas que os estudantes estejam inseridos, podendo a LM interferir nesse processo.

No que diz respeito à terceira onda de pesquisas variacionistas, no cenário da LE, também é relevante a noção de indexação de identidade por meio de variáveis linguísticas. Recuperando Eckert (2018, p. 153), assumia-se na seção 2.1.2 que a identificação local nunca é uma associação com uma localidade genérica, mas com uma construção particular dessa localidade, distinta de outra, em que o significado é baseado em ideologias sobre o que a localidade é, sobre que tipos de pessoas vivem lá e quais atividades, crenças e práticas fazem dela o que é. Ainda, esse tópico também reverbera a relação entre identidade e diferença pontuadas por Woodward (2006), para quem as identidades são relacionais, envolvendo tanto a identificação (o que é comum ou partilhado) quanto a diferença (o que não faz parte e que é posto à margem).

Por ser uma construção no âmbito da LM, a visualização de campos indexicais de espanhol/LM, por exemplo, pode ser útil ao aprendiz de LE que não faz parte de uma comunidade linguística de modo imerso, visto que recuperar diferentes significados sociais relacionados a uma variante linguística auxilia na compreensão de movimentos de adequação linguística em sua prática de linguagem em LE. Assim como as várias acepções de um dicionário, através da visualização de campos indexicais os aprendizes poderão ter consciência da fluidez e das várias potencialidades recursivas de uma variante. Portanto, incluir a construção desses campos indexicais no processo de aprendizagem pode ser uma estratégia para consciência estilística e de construção identitária dos aprendizes na LE.

Por outro lado, aproximando o conceito de campo indexical ao âmbito de pesquisas em ensino e aprendizagem de uma LE, compreender as crenças e o imaginário acerca das distintas localidades que usam a LE também pode auxiliar no entendimento das valorações de diferentes variedades linguísticas e as relações com suas escolhas linguísticas, o que pode promover a elaboração de um campo indexical distinto. Devido ao fato de que o aprendiz de LE estar externo à comunidade linguística nativa, os significados sociais apreendidos em seus usos e vivências com a LE também são perpassados por suas experiências de ensino e

aprendizagem, suas crenças sobre as variedades e vínculos com a LM. Desse modo, seria um campo indexical hibridizado, em que as variantes podem repercutir nos significados sociais e identidades local/nacional (por exemplo, argentina, espanhola, mexicana), mas a construção de vínculos com a LE e as crenças que os estudantes assumem de tais comunidades.

Ao direcionar essa questão à luz de nosso objeto de estudo, as escolhas e atitudes em torno das formas de tratamento pronominais em língua espanhola e sua correlação com as crenças sobre as variedades linguísticas e vínculos identitários, compreendemos que a variação linguística não está isolada de processos ideológicos, nesse caso, a questão identitária e as crenças também são relevantes no estudo de usos variantes. Ademais, embora não lidemos com a análise de discursos estilísticos no seio de uma comunidade de prática específica – uma vez que lidamos com estudantes estrangeiros e uma língua não nativa –, para o estudo da variação linguística é oportuno observar as escolhas e interpretações em diferentes contextos (os quais buscamos proporcionar em nossos testes de produção e de atitude), possibilitando a interpretação de campos indiciais hibridizados a partir das possíveis escolhas e usos das variantes.

Ainda, apesar de serem conceituações oriundas do estudo de LM, na seção 2.1.1 também apresentamos a compreensão de Eckert (2018) sobre o estilo e processos semióticos como a iconização, a recursividade e o apagamento. Sobre estas, também consideramos tais conceituações relevantes para o estudo de LE, visto que são movimentos que podem ser executados no processo de escolhas e adequações linguísticas em diferentes contextos comunicativos pelos aprendizes, talvez, de modo mais consciente por tratar-se de uma LE. Ilustrando essa questão, é possível que o aprendiz utilize da iconização, ao conhecer determinada expressão ou fenômeno linguístico, para associar uma diferença linguística a um falante de determinado lugar, criando uma imagem social relacionada àquela variante, como é o possível caso do *voseo*, bastante associado à região do *Río de la Plata*. Também, poderíamos citar fenômenos fonéticos como o *ceceo*, associado a falantes da Espanha, ou expressões lexicais associadas a falantes mexicanos como *órale*, *chingada*, entre muitos outros exemplos, os quais também podem estar relacionados com a formação de estereótipos linguísticos.

Já a recursividade pode dar-se quando o aprendiz de LE apropria-se de recursos linguísticos de um dado grupo ou variedade da LE para usá-los em sua comunicação, identificando-se àquele grupo ou variedade. Por exemplo, quando o aprendiz simpatiza com



determinada comunidade linguística e busca empregar elementos iconizados dessa variedade para demarcar sua proximidade e identificação/pertencimento com dada comunidade. Um exemplo de recursividade no âmbito da LE, pode ser quando, em interações em sala de aula, um aprendiz que simpatiza ou se identifica com variedades linguísticas argentinas usa o termo *che* como um vocativo entre um grupo de amigos.

Por sua vez, o apagamento pode dar-se em situações em que o aprendiz não se sente apto à identificação com alguma variedade linguística, ou não deseja que o associem a apenas uma comunidade linguística, em detrimento da comunidade global a que a LE pertence, o que pode levar ao aprendiz a aproximar-se, inclusive, de concepções como o espanhol neutro ou pan-hispânico. Como discutiremos, a concepção do espanhol neutro busca essa não identificação com regiões ou localidades específicas, tentando apagar expressões, fenômenos de iconização e almejando um ideal de língua mais homogênea. O processo de apagamento no processo de ensino e aprendizagem de LE pode privar o aprendiz de conhecer as diferentes variedades linguísticas, prejudicando processos de construção de vínculos identitários com a LE, já que aprenderia uma língua imaginária usada por ninguém.

Até o momento, aproximamos conceituações da SV para o âmbito do ensino e aprendizagem de LE, de modo semelhante ao que a Sociolinguística Educacional ou Pedagogia da Variação se propõem no âmbito do ensino do português brasileiro como LM. Com isso, retomamos essas fontes teóricas no âmbito da LM de modo a refletir sobre as especificidades da abordagem didática da variação linguística e a pesquisa em no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Inicialmente, levando em conta a necessidade da abordagem didática de fenômenos sociolinguísticos variáveis no ensino e aprendizagem de línguas, compõe-se uma perspectiva que Bortoni-Ricardo (2005, 2017) intitula Sociolinguística Educacional. Esse termo, para a autora, compreenderia todas as propostas sociolinguísticas que tenham o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de Português como Língua Materna (LM); como exemplificação, o debate sobre as noções de “erro” e “norma-padrão/culta/social”. Essa perspectiva também se faz presente no âmbito da LE, questão de interesse para esta pesquisa, já que reflexões desse tipo podem fazer emergir crenças linguísticas de aprendizes acerca de determinadas variedades e variantes linguísticas.

Ao nosso ver, a Sociolinguística Educacional pode ser associada à “Pedagogia da Variação Linguística”, uma vez que, para Zilles e Faraco (2015, p. 9), esta linha de estudos se

preocupa em promover ou estimular reflexões pautadas nas grandes questões sobre a variação linguística no âmbito escolar<sup>43</sup>. Destarte, ambas as perspectivas visam a ações escolares que garantam o domínio das práticas socioculturais e de suas respectivas variedades linguísticas (sejam populares, prestigiadas, etc.), além de combater o preconceito e a discriminação pela língua, embora em suas formulações teóricas tenham priorizado o âmbito da LM.<sup>44</sup>

Tanto a Sociolinguística Educacional quanto a Pedagogia da Variação Linguística trazem contribuição ao âmbito do ensino de LE, como comentaremos adiante com a proposição das OCNEM (2006). Porém, essas perspectivas de didatização ou aplicação da Sociolinguística ao ensino estão bastante envoltas pelas especificidades dos problemas educacionais brasileiros e o ensino do português/LM. Como observamos nos princípios da Sociolinguística Educacional, expostos por Bortoni-Ricardo (2017), a aplicação desses direcionamentos ao estudo e abordagem sociolinguística em uma língua não materna seria bastante forçoso. Para ilustrar essa problematização, tomemos o ponto em que Bortoni-Ricardo expõe: “A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa da sociedade, enfatizando as que são mais salientes;” (*op.cit.*, p.160). Para o aprendiz estrangeiro, não imerso em uma comunidade de fala da LE, é relevante apresentar tanto os significados sociais positivos quanto os negativos, pois, muitas vezes, é na sala de aula que o aluno tem o contato de uso da LE e onde passa a conhecer/elaborar suas avaliações sociais. Um outro ponto a se refletir a partir da mesma autora: “A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados” (*op.cit.*, p.160). No caso do aprendiz estrangeiro em ensino formal, caberia questionar como é possível separar claramente o que seria uma fala espontânea ou monitorada, se muitas vezes o único contato com a LE é na sala de aula, numa mesma interlocução?

No tocante à abordagem da variação linguística em LE, Rampton (2006) sinaliza que historicamente parece haver um desinteresse por parte da Sociolinguística (anglófona) acerca das questões sobre ensino e aprendizagem de LE ou L2. O autor aponta que a Sociolinguística, por privilegiar o vernáculo e o estudo sistemático da variação linguística em

---

<sup>43</sup> Nesse viés, Cyranka (2016) também considera tanto as pesquisas intituladas Sociolinguística Educacional quanto as denominadas Pedagogia da Variação como pertencente à Sociolinguística Aplicada à Educação. Considerando estas distintas nomenclaturas, optamos por utilizar apenas o termo “Sociolinguística Educacional”, por considerá-lo mais abrangente e utilizado na área.

<sup>44</sup> Nesse sentido, Gorski e Valle (2019) também discorrem sobre a contribuição da SV para a prática de ensino de línguas, inclusive com propostas considerando conceituações da terceira onda de estudos variacionistas.

usos da língua oral cotidiana no contexto de LM, evitava reflexões autoconscientes por parte dos falantes sobre os fenômenos linguísticos investigados; algo que era improvável nas pesquisas em contextos de uso de LE ou L2 desde seus primórdios. Porém, Rampton (2006) assevera que a Sociolinguística na interface pós-moderna, começa e repensar conceitos e ideias básicas, como o conceito de comunidade de fala e a questão da autorreflexão linguística. Assim, para o autor:

A reflexividade linguística (ou “consciência metapragmática”) é cada vez mais vista como um traço crucial em todo uso da linguagem, e um dos efeitos disso é tirar o uso da linguagem tácito e não consciente do si mesmo do trono que tem ocupado na sociolinguística dos últimos trinta anos (RAMPTON, 2006, p. 116).

Destarte, notamos que a reflexão linguística autoconsciente torna-se relevante para a pesquisa em Sociolinguística principalmente naquelas sobre ideologia e crenças linguísticas, como é o caso da presente tese. Ainda, Rampton (2006) argumenta que a Sociolinguística se aproxima às incertezas da pós-modernidade ao incorporar o conceito de comunidades de prática, rejeitando o agrupamento dos falantes em módulos independentes (as macrocategorias) e focalizando experiências de práticas situadas, numa perspectiva etnográfica que evita as grandes totalizações teóricas.

No que tange à contribuição da Sociolinguística Educacional para o ensino e aprendizagem de LE no contexto nacional, podemos elencar os direcionamentos presentes em documentos norteadores no âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Língua Estrangeira (PCNEM, BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, BRASIL, 2006). Estes documentos, conforme Pereira (2014), afirmam que a abordagem da variação linguística em LE, deve possibilitar ao aprendiz:

- ✓ Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
  - ✓ Escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação;
  - ✓ Compreender de qual forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais y/o culturais; [...]
- a) considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino do espanhol e estimular essa reflexão;
  - b) expor os estudantes às variedades sem reproduzir dicotomias simplistas e redutoras, tampouco propagar preconceitos linguísticos;
  - c) o professor tem liberdade para escolher a variedade que mais lhe agrada, no entanto, isso não o impede de aproximar aos alunos das outras variedades, inclusive, combater estereótipos ou preconceitos;

d) abordar a variedade desde os níveis iniciais, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático. (PEREIRA, 2014, p. 24-25).<sup>45</sup>

Mediante essas orientações, infere-se que a abordagem do conhecimento sociolinguístico deve dar-se de modo a possibilitar a consciência da diversidade linguística, respeito, combate a preconceitos linguísticos e fomento à escolha linguística adequadas aos registros e variedades da LE. No entanto, vale destacar que o ensino do espanhol/LE, por ser uma língua pluricêntrica possui ampla variação e variedades linguísticas, tornando-se complexa a pretensão do domínio de todas as suas variedades linguísticas. Tal fato pode gerar algumas questões tanto para docentes quanto para discentes, por exemplo: insegurança ao saber a origem de uma variante e seus contextos de uso, dependência de materiais normalizadores, diversidade de crenças e atitudes sobre a língua e seus povos, dificuldade de identificação com variedades linguísticas, embate entre vínculos x desvínculos com a sua LM, entre outros.

No âmbito do português/LM, Gorski e Valle (2019) já apontam para uma discussão voltada à abordagem educacional e à consideração de questões sociais, estilísticas e identitárias, considerando as três ondas dos estudos variacionistas (ECKERT, 2012). Nesse sentido, na abordagem da variação linguística em LE as investigações desenvolvidas no âmbito da SV também podem subsidiar propostas didáticas informadas sobre o processo de variação linguística e significados sociais de variantes em determinados contextos e zonas dialetais. Ainda, os estudos sociolinguísticos também podem embasar propostas que questionem crenças e estereótipos sobre determinadas variedades linguísticas, consideradas desprestigiadas e periféricas do ponto de vista social, mas não do ponto de vista linguístico. Esse ponto talvez necessite maior ênfase no âmbito da LE, uma vez que, por sermos falantes estrangeiros, nos dificulta discernir o culto do coloquial, as variantes prestigiadas das desprestigiadas, os usos oportunos a cada contexto dos inadequados. Desse modo, diferentemente da abordagem da variação em LM, na LE talvez seja mais produtivo uma abordagem explícita do significado social de dadas variantes, seu campo indexical de uso, quando no ensino formal. Nesse sentido, é importante possibilitar reflexões sobre as crenças e

---

<sup>45</sup> Não analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devido ao documento não contemplar orientação específica ao ensino de língua espanhola, tampouco ser um documento que oriente os currículos da graduação em Letras Espanhol das universidades que constituem o local de pesquisa. No entanto, em Gorski e Valle (2019) encontramos uma análise do referido documento e a presença de orientações didáticas em torno da variação no português brasileiro.

as atitudes dos aprendizes e seus vínculos identitários em relação à LE e suas variedades linguísticas, visto que pode auxiliar em propostas didáticas melhor embasadas.

A SV tem contribuído para o reconhecimento da heterogeneidade linguística, sendo inegável que é uma característica inerente às línguas naturais. Reconhecer a variação e a mutabilidade das línguas é importante, mas no âmbito da LE também é necessário ir além desse limite da heterogeneidade, buscando entender os significados sociais das variantes e suas relações com grupos sociais. Além disso, é interessante refletir sobre por que determinados fenômenos de variação linguística estão presentes no LD e outros não, isto é, que fatores estão envolvidos na seleção de variantes A ou B no âmbito do ensino de línguas, que também repercute um conflito de normas linguísticas e diferenças de poder.

No caso desta tese, chamamos a atenção para essa diferenciação entre os contextos da abordagem da variação em LM e LE, visto que se o aprendiz estrangeiro não tem conhecimento sobre a apreciação social de uma variante, pode usá-la de modo indistinto com prejuízos para seu processo comunicativo ou, ainda, fazer apreciações sociais a partir de suas experiências linguísticas em LM ou crenças relacionadas ao imaginário que se têm sobre a LE e seus falantes. No ensino de LE, prima-se pela gramática do uso, portanto abordam-se diversos tipos de conhecimento pragmático, socioestilístico, culturais, etc., sendo o conhecimento informado pelos estudos da SV de pertinente contribuição, embora a sua didatização nem sempre seja fácil.

A própria divisão de zonas dialetais do mundo hispânico por meio de fenômenos linguísticos variáveis, proporcionada por estudos sociolinguísticos e dialetológicos, pode basear o desenvolvimento de abordagem didática da variação em variados níveis de língua para além dos blocos Espanhol da Espanha (Peninsular) x Espanhol da América (MORENO FERNÁNDEZ, 2010). A título de ilustração, tomando o caso do fenômeno de variação linguística no uso das formas de tratamento para 2ª pessoa em singular, através da divisão dos subsistemas proposta por Fontanella de Weinberg (1999), que será melhor detalhada no Capítulo 03, é possível elaborar propostas sobre a variação linguística no uso das formas de tratamentos direcionadas a aprendizes brasileiros, como propomos em Pereira (2014; 2016) e Pontes, Pereira e Brasil (2016). Tais propostas se norteiam na divisão dos subsistemas de tratamento, indo além da descrição diatópica dos usos dessas formas, uma vez que os pronomes de tratamento também veiculam dêixis social e indexicalizam certos grupos de falantes.

Ainda, sobre a didatização da variação linguística no ensino de LM, Cyranka (2015; 2016) destaca que algumas formas didáticas de abordar a variação seria: (i) promover a reflexão sociolinguística em sala de aula através de textos autênticos, substituindo a pressão normativa pelo sentido de adequação; (ii) prover atividades de identificação dialetal e comparação com registros da gramática normativa, promover visão crítica sobre os manuais; (iii) reconhecer as variedades linguísticas dos alunos (prestigiadas ou não) e respeitar suas identidades culturais a fim de negociar a necessidade de domínio das normas cultas. Para a elaboração de tais propostas, segundo a autora, é necessário planejamento por parte dos docentes com vistas a evitar a falsa impressão de que tudo pode na língua e que “há, por detrás da diversidade e aparente liberdade absoluta de expressão, o sentido da norma.” (CYRANKA, 2016, p. 172).

Sobre tais orientações, no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, além da conveniência de se considerar as formas didáticas aludidas por Cyranka (2016), acrescentamos: (i) utilizar de contraste linguístico com casos de variação na LM para sensibilização dos aprendizes sobre a diversidade linguística e reflexões sobre “erro” na LM e LE; (ii) diversificar o uso e a produção de textos e materiais contemplando diferentes variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas e estilística, refletindo sobre os significados sociais das variantes linguísticas em contexto e a complexidade da normatização e padronização; (iii) refletir sobre as diferentes normas linguísticas em LE e sua relação com LD, desmitificando o conceito de língua padrão, variedades mais corretas ou neutrais; (iv) sondar as crenças linguísticas e vínculos identitários dos aprendizes com a LE para embasar propostas, uma vez que o docente poderá direcionar reflexões sobre preconceitos e crenças específicas acerca de casos de variação linguística e significados sociais do ponto de vista do aprendiz estrangeiro. Tal caminho é relevante, especialmente, na formação docente, uma vez que pode impactar em sua atuação prática e na formação dos seus futuros alunos, visto que as experiências do percurso escolar na LM dos docentes/futuros docentes também podem embasar sua atuação como professor de LE.

A discussão sobre o conflito de norma, na seção 2.1.2, também pode impactar a abordagem da variação linguística em LE. Explicitamos anteriormente os conceitos de norma-padrão (uma padronização idealizada plasmada em manuais e gramáticas), norma curta (nociva cultura do certo x errado, preceitos inflexíveis sobre a falar e escrever bem), norma culta (norma de prestígio, empregada pelo estrato culto da sociedade, nos termos

sociolinguísticos) e normas sociais (aquelas que identificam usos reais e compartilhados entre grupos sociais, podendo ser prestigiosas ou estigmatizadas). Não é incomum a confusão entre a concepção dessas normas, o que se torna mais agravante quando tratamos do estudo de uma LE falada e estudada em vários países distintos, como o espanhol, nesta língua entra em jogo as visões de normas monocêntricas, pluricêntricas, ideologia pan-hispânica e neutro. Desse modo, a mescla de conceitos também pode interferir na abordagem da diversidade linguística por esses professores.

No âmbito brasileiro, a presença da “norma curta” na escola impacta de forma negativa também o ensino de LE, posto que os aprendizes sentem-se inseguros com seu próprio conhecimento linguístico em LM, muitas vezes duvidando de suas capacidades para o aprendizado de uma LE. Se o aluno que nasceu e cresceu dentro de uma comunidade linguística brasileira chega à escola e começa a acreditar que não sabe falar a sua língua nativa, pois não domina “a gramática”, não é difícil que esse mesmo aluno ou futuro professor de LE questione a sua capacidade de dominar uma língua falada em nível global. Desse modo, é relevante acolher as variedades linguísticas faladas pelos aprendizes em sua LM também, demonstrando a importância da adequação linguística, em especial nos momentos de contrastes linguísticos entre LM e LE, valorizando assim o conhecimento linguístico do aprendiz.

Tanto no âmbito da LM quanto na LE, a norma-padrão e a sombra da norma curta exercem bastante influência no ensino e aprendizagem, sendo prova disso as várias gramáticas e livros didáticos (LD) que ignoram fenômenos de variação linguística amplamente usados nas interações sociais reais. No caso da LM, professores e alunos fazem parte da comunidade de fala de sua LM e, por isso, têm suas próprias variedades e possuem contato com as variantes que são desconsideradas nesses materiais, possibilitando maior sensibilização de adaptação didática e consideração da variação linguística.

No caso da LE, torna-se mais complexa a relação de uso dos LD por professores e alunos, visto que muitas vezes, por estarem fora da comunidade de fala da LE, apoiam-se de modo mais dependente no LD como um modelo de língua a ser seguido. Uma das problemáticas dessa realidade é a existência de materiais didáticos que seguem uma norma-padrão idealizada, ignorando a existência de usos variáveis, as mudanças linguísticas amplamente debatidas no âmbito da pesquisa linguística. Como exemplificação, podemos citar a manutenção do pretérito anterior (*hube ido*) no paradigma dos tempos verbais, a

diferenciação entre o pretérito perfeito simples (*fui*) e do pretérito perfeito composto (*he ido*) que não se manifesta na maioria das variedades castelhanas, ao menos não na forma como apresentam esses manuais, a apresentação de um *voseo* pleno que ignora a singularidade do *voseo* uruguaio, entre outros. O professor estrangeiro de LE pode sentir maior necessidade do apoio do material didático e atar-se ao que se dita numa norma-padrão, também devido à sua não identificação e pouco domínio com uma variedade da língua específica. Nesse caso, entra em jogo o conflito de normas (monocêntrica x pluricêntrica) no âmbito da LE, e questões como variedades neutras (espanhol neutro) e ideologias pan-hispânicas que, embora de formas distintas, buscam camuflar ou mascarar a heterogeneidade linguística da LE. Com isso, destacamos que o impacto da norma-padrão no ensino e aprendizado da LE pode recair em problemas de comunicação, quando em situações reais de interação, pois desconsiderar fenômenos sociolinguísticos interfere na competência comunicativa ao aprender uma língua global.

No âmbito de LE nem sempre é fácil distinguir o que é norma-padrão e o que é norma de uso, diferentemente do âmbito da LM, em que o falante nativo escolarizado provavelmente reconhecerá entre uma variedade coloquial, uma variedade desprestigiada, variedades locais e regionais, etc. Nesse fator entra em jogo ações pautadas na padronização a partir da ideologia pan-hispânica, ou mesmo propostas como espanhol neutro, as quais no âmbito da LM não teriam tanto espaço, visto que para o falante nativo é mais natural reconhecer, por suas vivências e práticas linguísticas, a origem de uma variedade ou variante e a ativação de seus campos indexicais usadas num dado contexto de ensino e aprendizagem.

Como vimos em nossa seção 2.1.2, a questão da norma em língua espanhola não é um campo pacífico, pois entram em cena questões políticas e mercadológicas como a produção de materiais didáticos e materiais audiovisuais. Esses últimos, com vistas a ampliação e alcance de vários públicos hispano-falantes, recorre a uma forma de padronização da língua, um esforço por um espanhol “neutro” que ofusca fenômenos reais de determinadas comunidades hispano-falantes. Do ponto de vista mercadológico, essa padronização é, em certa medida, funcional, pois, no que tange à indústria audiovisual, um mesmo filme ou série, por exemplo, pode ser comercializado a vários países, mesmo que não ocorra a identificação com tais variedades. O falante nativo percebe que é uma língua distante, não corresponde à realidade de sua variedade, no entanto, no caso do aprendiz de LE que se depara com esses intentos de homogeneização linguística, provindo do mercado audiovisual, pode conceber as



interações e diálogos representados como mostras de língua real, recaindo na ilusão de um espanhol geral, que é falado da mesma forma e compreendido por toda a comunidade hispano-falante. Não estamos questionando o uso desse tipo de recurso para aprender LE, no entanto, a sua problematização em sala de aula pode ser um recurso útil para a abordagem da variação e seus significados sociais, por exemplo, ao comparar a legendagem ou dublagem de séries hispano-falantes dirigidas ao público latino-americano e espanhol, identificando processos de diferenciação, aproximação, iconização, apagamento e recursivização. Para além do linguístico, discutir também as representações do latino-americano presentes em tais materiais pode ser um caminho interessante à reflexão sobre identidade e formação de (des)vínculos identitários em LE.

Na seção 2.2 tratamos da compreensão teórica do termo ‘identidade’, utilizando-nos da percepção de autores dos Estudos Culturais, Sociolinguística, LA, por isso, subdividimos em três partes. A primeira versou sobre o termo identidade; a segunda tratou da relação entre identidades e variação linguística e a terceira discorreu sobre a relação entre crenças e identidades no ensino de espanhol. Tal percurso foi importante para defender o argumento de que os usos e atitudes de formas linguísticas, tais como os pronomes de tratamento para 2ª pessoa, podem vincular marcas identitárias (sociais, nacionais, etc.) e estas também se relacionam às crenças que construímos acerca das línguas, suas variedades e os grupos que as utilizam.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas pluricêntricas, como é o caso do espanhol, o aprendiz pode afiliar-se, aproximar-se a uma dada variedades devido as representações de nacionalidades que lhes chegam, pela língua-cultura que pode consumir em materiais didáticos, midiáticos, entre outros. Como vimos, na seção 2.2.1 a identidade e o processo de identificação está interligado ao sistema de representações envoltos na ideia de nação, por isso, o conceito de Por outro lado, ao buscar aprender uma língua global, crenças pautadas na relação ‘uma língua – uma nação’ podem favorecer “visões neutrais” como ao padrão normativo regulador presente em muitos recursos didáticos, e o próprio espanhol neutro.

A relação entre a globalização e as identidades nacionais é relevante para o contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola/LE, visto que é oficialmente falada em distintos países e aprendida como LE em outros tantos. Assim, associada ao movimento global de migração, a língua espanhola não pode mais ser associada a apenas uma

nacionalidade, mas passa a ser entendida ela própria como uma pátria comum (DEL VALLE, 2005), tendo impacto inclusive em sua padronização e resultando em uma ideologia pan-hispânica. Portanto, em seu ensino e aprendizagem como LE seria forçoso abordá-la sem deixar de elencar a sua identidade híbrida. Essa questão, para nossa tese, tem especial relevância uma vez que considerar a identidade hibridizada da língua espanhola pode impactar na fluidez dos vínculos linguístico-culturais dos aprendizes, e por sua vez, na conscientização de suas escolhas linguísticas acerca das formas de tratamento pronominais dessa língua.

Vimos também na seção 2.1 que a definição de identidades na atualidade implica conflitos de identificações nacionais, locais e globais. Desse embate identitário, surgem diversos espaços de negociação dessas identidades múltiplas e fluidas, o que torna o tema da identidade relevante. Percebe-se tal conflito no contexto latino-americano, que é marcada pelo hibridismo e que no contexto brasileiro pode ser uma questão silenciada na formação docente em espanhol/LE (IRINEU, 2014). Sobre essa questão, acrescentamos que é urgente promover debates sobre: (i) o que compõe tais identidades latinas e como abordá-las; (ii) como os estudantes e professores concebem essas identidades; (iii) os temas concernentes a estereótipos difundidos pela mídia dos símbolos que representam tais identidades; (iv) a abordagem da América Latina na formação de professores; entre outros.

No processo de ensino e aprendizagem, as “escolhas” linguísticas entre variantes de distintas variedades podem ser permeadas por posicionamentos identitários e discursivos que não são fixos ou pré-determinados. De modo a ilustrar, no tema específico da formas de tratamento, em dada interação comunicativa o aprendiz pode optar pelo uso do *voseo* no trato com os seus interlocutores, objetivando maior aproximação com falantes de variedades rio-platenses, devido à fluidez comunicativa e interacional e sua competência comunicativa e intercultural. Por outro lado, também é possível que o aprendiz adote um sistema de tratamento que mais se identifique e busque mantê-lo independente da variedade de seu interlocutor. Com isso, uma aproximação/vínculo identitário do aprendiz de espanhol a uma determinada cultura, grupo de falantes, não é necessariamente cristalizada, ao contrário a identidade e o ‘pertencimento’ são bastante negociáveis (BAUMAN, 2005).

Na seção 2.2.2, também discorreremos sobre a inter-relação existente entre as crenças, identidades e emoções, na qual por meio de processos de socialização podemos adquirir diferentes crenças e coconstruir (des)vínculos identitários, inclusive em sala de aula. No

processo de ensino e aprendizagem, o aluno estrangeiro parece lidar com um entre lugar identitário, pois enfrenta ao mesmo tempo as representações do outro (os ideais nativos, língua, nações, cultura) e os seus vínculos identitários como falante de sua LM, com suas crenças e vivências. Esses vínculos identitários entre LM e LE não devem ser desconsiderados no processo do ensino, pois como Rajagopalan (2003) e Revuz (1998) expõem o medo e a angústia de perder o vínculo com sua LM pode impactar o processo de identificação com a LE.

Destacamos que a identidade não é algo que possa ser ensinado/aprendido. Dessa maneira, ao considerarmos uma abordagem pedagógica da identidade e diferença, nos posicionamos em direção à Silva (2006) ao propor que, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença do outro é preciso explicar como ela é produzida, por meio de um processo de diferenciação cultural. Nessa perspectiva, defende-se que os aprendizes explorem as possibilidades de perturbação, transgressão, subversão das identidades existentes, usando estratégias que tendam a questionar o congelamento e estabilidade das identidades. Assim, concordamos que abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de LE deve ir além de explorar estereótipos de identidades nacionais cristalizadas e abordadas nos LD, incentivando ao aprendiz à reflexão sobre os jogos de poder envolvidos na ‘definição’ de ‘uma’ identidade nacional, social, linguística.

No âmbito de pesquisas sociolinguísticas sobre abordagem da variação em LE cabe atentar-se para particularidades que buscamos esboçar nessa subseção, que nem sempre são consideradas se apenas reutilizamos conceituações teóricas no âmbito da LM para a LE. Investigar a abordagem da variação linguística em contexto de LE pode acionar diferentes áreas de conhecimento, como observa-se nas discussões acionadas neste capítulo, com a presença de autores de áreas diversas, tais como a sociolinguística no âmbito do português/LM (FARACO, 2008; CYRANKA, 2016), fenômenos de variação no Espanhol/LM (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999), Política Linguística, Glotopolítica (FANJUL, 2011; PONTE, 2016), ensino e aprendizagem de espanhol/LE (PEREIRA, 2014; PONTES, PEREIRA E BRASIL, 2016). Assim, a partir do exposto neste capítulo, finalizamos esta seção postulando algumas orientações a serem consideradas ao pensarmos uma Sociolinguística Aplicada à LE, as quais surgem das discussões diluídas neste capítulo teórico:

As ondas de estudos sociolinguísticos contribuíram para subsidiar propostas didáticas informadas sobre a variação linguística no ensino e aprendizagem de LE, porém, é preciso ir além do reconhecimento de variantes e variedades linguísticas, buscando entender também como o aprendiz promove suas identificações, atitudes e usos.

- O aprendiz de LE também escolhe variantes linguísticas com base nos significados sociais que aprendem, apreendem ou constroem. Tal processo de escolha ocorre de modo diferente do falante nativo, visto que os fatores envolvidos podem ser mesclados com bases de sua LM, crenças sobre a LE, vivências de ensino e aprendizagem, entre outros.
- A prática estilística e as *personae* dos aprendizes de uma LE em ambiente formal podem ser mais restritas e influenciadas por questões didáticas e individuais (como suas experiências na LM, crenças e identificações), mas promover o seu desenvolvimento pode contribuir ao seu desempenho comunicativo na LE.
- No âmbito do conhecimento sociolinguístico do aprendiz, é possível esboçar campos indexicais hibridizados, em que as variantes podem repercutir não significados sociais e identidades local/nacional (por exemplo, argentina, espanhola, mexicana), mas a construção de vínculos com a LE e as representações que os estudantes assumem de tais comunidades.
- Determinadas escolhas linguísticas do aprendiz estrangeiro podem indexar (des)vínculos identitários, sem com isso assumirmos que indexalizam grupos e redes.
- A língua estrangeira não está submetida nem reduzida a uma norma-padrão idealizada por gramáticas e manuais didáticos. No uso, ela varia e muda tal como acontece em nossa língua materna.
- O espanhol é uma língua pluricêntrica com muitas normas sociais, seja nos níveis coloquiais, seja nos níveis cultos, portanto, é relevante problematizar intentos homogeneizadores e apagamento de identidades, como o espanhol neutro.
- Abordar a identidade, as crenças e as emoções dos aprendizes de LE pode favorecer a abordagem didática da variação linguística, visto que por meio da língua expressamos identidade, personificamos distintos papéis sociais que também são perpassados por crenças e vínculos afetivos/emocionais.
- Investigar a abordagem da variação em LE, envolve um processo complexo, que abarca o conhecimento e as experiências de aprendizagem em LE e LM (materiais, professores, currículo, objetivos, etc.), as crenças e atitudes sobre a LE estudada, os falantes e variedades linguísticas, suas concepções de norma (e o debate glotopolítico implícito), suas vivências ou não com comunidades linguísticas da LE, o grau de monitoramento de suas escolhas linguísticas, etc.

Uma vez arrolados esses postulados que orientam para uma Sociolinguística aplicada à LE, seguimos com o debate teórico, direcionando a lente para os usos das formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa singular em espanhol como marcas de identidade.

### 3 TÚ, VOS O USTED: AS ESCOLHAS DAS FORMAS PRONOMINAIS DE TRATAMENTO COMO CONSTRUTOS IDENTITÁRIOS

Este capítulo discorre especificamente acerca do fenômeno das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa do discurso na língua espanhola, contemplando: (i) revisão bibliográfica acerca de sua variação linguística e a construção identitária no contexto hispanofalante; (ii) a abordagem didática das formas de tratamento em espanhol e os impactos para a formação identitária dos aprendizes de espanhol/LE no contexto brasileiro. De modo a discorrer sobre esses tópicos, este capítulo se organiza nas seções à continuação.

#### 3.1 AS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NAS VARIEDADES DO ESPANHOL COMO EXPRESSÃO DE IDENTIDADE

Em uma conversa ou interação comunicativa, seja oral ou escrita, utilizamos recursos linguísticos para nos reportarmos a nossos interlocutores, desde tratos nominais (*amigo(a)*, *cariño*, *señor(a)*, *compañero(a)*, etc.) a pronominais (*tú*, *vos*, *usted*). Neste capítulo, nos deteremos apenas às formas pronominais, as quais possuem diversas funções, a saber: indicam ou demarcam diferentes pessoas verbais (2ª pessoa: *tú quieres*; *vos querés (is)*; 3ª pessoa: *usted quiere*), referem-se à 2ª pessoa do discurso (com quem se fala); também podem exercer função sintática de sujeito (*tú sabes*, *vos sabes(is)*) ou término de complemento/preposição (*con vos*; *de usted*, etc.), além de ocupar diferentes posições em orações interrogativas, a depender da variedade de língua espanhola (*¿cómo se sentía usted?*/*¿Qué tú dices?*) (FANJUL, 2014).

Por outro lado, as formas de tratamento pronominais podem ser usadas para expressar o vínculo de intimidade/proximidade ou distanciamento e hierarquia social entre os interlocutores, explicitar a formalidade/informalidade exigida por uma dada situação comunicativa ou público e tópico comunicativo. Estas formas podem ter diferentes matizes e frequências de uso de cada variante a depender da região geográfica, sexo, faixa etária ou grupos a que pertença o falante. Além disso, as formas de tratamento pronominais também podem ser influenciadas pelo estado sentimental do indivíduo, como na expressão de raiva ou demonstrações afetivas de amor e carinho (CARRICABURO, 1997; 2015). Assim,

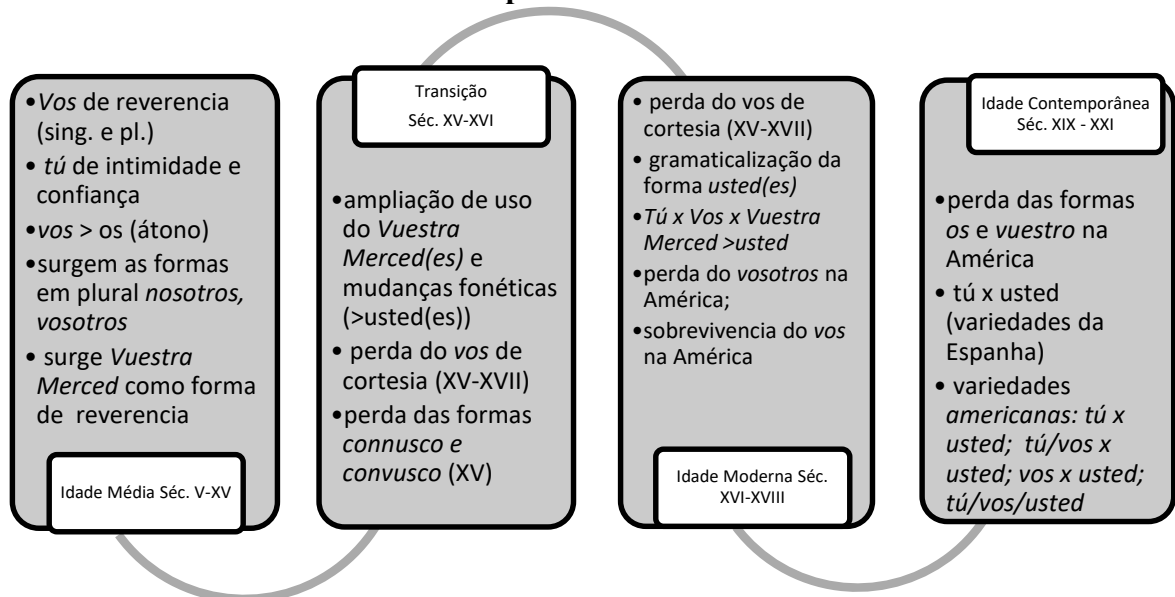
depreende-se que o uso das formas de tratamento sofre bastante influência de fatores sociais/extralinguísticos nas interações comunicativas.

Na presente pesquisa, defendemos ainda que as formas de tratamento em espanhol, por serem usadas com distintos valores em grupos de diferentes variedades, também podem indexar identidade. No âmbito nativo, algumas pesquisas já apontam para o vínculo identitário expresso pelas formas de tratamento em algumas variedades do espanhol, para citar: há o *voseo* em Medellín (Colômbia) como marca de identidade local (JANG, 2013), o *voseo* como reforço da identidade regional rioplatense (CREUS; BALADÃO, 2008), identidade nacional nicaraguense (CHRISTIANSEN, 2012) e identidade latino-americana (RIVERA-MILLS, 2011); o *ustedeo* no âmbito familiar como marca de identidade regional andina (BARROS, 2005), o tuteo como indexação de gênero (CEPEDA RUIZ, 2017; ZWISLER, 2017), entre outras investigações. À continuação resenharemos pesquisas nesse viés, mas, antes, discorreremos sobre a evolução histórica das formas de tratamento e sua relação com a marcação de identidades sociais.

### **3.1.1 A evolução histórica dos usos das formas de tratamento pronominais e a questão identitária**

Na história da língua espanhola, é possível observar mudanças de usos e paradigmas pronominais nas formas de tratamento. Sobre essa questão, retomando as pesquisas de Carricaburo (1997, 2015), Fontanella de Weinberg (1999), Jonge e Nieuwenhuijsen (2009) e Calderón Campos (2010), podemos esboçar uma periodização aproximada dos usos e paradigmas das formas de tratamento pronominais da língua espanhola, a qual expomos adiante.

**Figura 4 – Periodização das mudanças de usos e paradigmas das formas de tratamento pronominais**



Fonte: autoria própria.

O esquema apresentado, embora limitado e resumido, possibilita constatar a evolução dos usos e formas de tratamento pronominais em diferentes períodos, a saber: Período medieval com um sistema de tratamento bipartido (*vos x tú*), baseado no sistema pronominal latino > período de transição a um sistema tripartido com o surgimento de uma forma inovadora (*vos x vuestra merced x tú*) > restrição de usos da forma *vos* e espraiamento e gramaticalização da forma *vuestra merced (usted)* nas zonas da Espanha, rumando novamente a um sistema bipartido (*tú x usted*) > formação dos diversos sistemas de tratamento pronominais na América (*tú x usted*; *tú/vos x usted*; *vos x usted*; *tú/vos/usted*).

Acerca das mudanças linguísticas supracitadas, é interessante destacar que estiveram atreladas a movimentos das estruturas sociais pertencentes a cada época, isto é, a fatores extralinguísticos. Por exemplo, na Idade Média, a pirâmide social (Realeza/Clero x Nobreza x Plebeus) era bastante rígida e é provável que cada grupo social recorresse a diferentes recursos linguísticos para demarcar suas posições e identidades sociais. Nessa questão, as formas de se dirigir ao interlocutor formam parte desse sistema de representação identitária a fim de demarcar *status* e poder (superioridade a outros grupos e indivíduos) ou solidariedade (afiliação ou inclusão em um dado grupo), se retomarmos os termos de Brown e Gilman (1960).

Com o surgimento da burguesia, um grupo social emergente e com maior poder aquisitivo, os usos das formas de tratamento também se diversificaram, acarretando a mudança semântica do *vos* de reverência para o contexto de relações entre iguais, além da expansão da forma inovadora *vuestra merced* (*usted*) no espanhol moderno. Portanto, acreditamos que historicamente os falantes escolhem distintas formas de tratamento a fim de identificar-se, incluir-se ou distanciar-se de dados grupos sociais ou indivíduos, a partir dos códigos de conduta social a que pertencem. Assim, concordamos com Álvarez e Chumaceiro (2010, p.955) quando afirmam que na história das formas de tratamento pronominais da língua espanhola: “[...] *esta relación parece evidente, puesto que su empleo se corresponde tanto con las intenciones – afectivas, corteses u otras – de los interlocutores como con la estructura de la sociedad.*”

Corroborando esta concepção, Moreno (2010) aponta diferentes tendências de usos das formas de tratamento entre os distintos grupos sociais durante os Séculos de Ouro e o século XVIII na Espanha. A autora analisa um *corpus* de textos literários desse período temporal e identifica diferentes usos de trato pronominais nas falas das personagens pertencentes às classes alta, baixas e médias, demonstrando que as personagens da classe média tendem a ser mais conservadoras, com maior discernimento no uso da cortesia verbal. Quanto aos usos das formas de tratamento nas obras do séc. XVIII, a autora aponta que se assemelham com a época atual, uma vez que as personagens fazem escolhas a partir das estratégias de cortesia e das atitudes tomadas na interação social cotidiana, em que criam a sua imagem e a sua identidade em cada palavra que pronunciam.

Ainda, retomando o estudo de Brown e Gilman (1960), podemos perceber que os autores argumentam no sentido de demonstrar que nas sociedades do passado as forças de poder predominavam as relações pessoais entre os interlocutores, enquanto nas sociedades modernas e atuais o polo da solidariedade ganha força e torna-se predominante<sup>46</sup>. Esses autores asseveram que, por muitos séculos, o uso dos pronomes em francês, inglês, italiano, espanhol e alemão seguiu a regra do T-V não-recíproco entre pessoas de poder desigual e a regra do V ou T mútuo entre pessoas de poder aproximadamente equivalente. No entanto, posteriormente, desenvolveu-se uma regra que diferencia o trato entre iguais, conhecida como

---

<sup>46</sup>O polo da solidariedade se situa no plano horizontal, quando há uma relação simétrica entre os interlocutores, caracterizando-se pelo uso pronominal recíproco entre os falantes (T-T/ V-V). Por outro lado, o polo de poder se localiza no plano vertical, isto é, quando um dos falantes possui poder desigual perante o outro, correspondendo a uma situação assimétrica em que o superior emprega a forma T e recebe a forma V de seu inferior.



“T de intimidade” e “V de formalidade”, que correspondem ao polo da solidariedade. Sobre este, os estudiosos argumentam que “O T mútuo está avançando entre colegas estudantes, colegas de trabalho, membros do mesmo grupo político, pessoas que compartilham um hobby ou fazem uma viagem juntos.” (BROWN, GILMAN, 1960, p.162). Ora, por meio desta citação, é possível compreender que a solidariedade, que influencia a escolha das formas de tratamento, pode ser uma forma de incluir-se e identifica-se com um grupo.

A dinâmica do poder e da solidariedade pode estar presente em diferentes momentos históricos, no entanto, a sugestão de que a solidariedade ganharia espaço nas sociedades atuais pode estar associada também com a liquidez das estruturas que antes eram mais sólidas e, por isso, talvez, exigissem mais predomínio das relações no polo de poder. Diante das mudanças sociais decorrentes da pós-modernidade, como a fragilidade de instituições, percepção espaço-tempo, liquidez nas relações pessoais e de trabalho (BAUMAN, 1999, 2005; HALL, 2006), os usos das formas de tratamento também acompanham tais dinâmicas, uma vez que as formas de tratamento representam a imagem dos sujeitos envolvidos nas interações comunicativas das sociedades.

Assim, situar-se em um desses polos através do tratamento pronominal pode ser uma estratégia de identificação, ainda que momentânea, de modo a incluir-se ou excluir-se de grupos sociais. Como quando um chefe trata seus empregados por formas de tratamento solidárias e também prefere receber tais formas a fim de diminuir a distância dos seus papéis sociais e manter um ambiente de trabalho mais solidário e melhorar as possíveis negociações de trabalho com seus funcionários. Acreditamos que as formas de tratamento historicamente demarcaram diferentes papéis, classes e grupos sociais, mas em um momento de flexibilização das estruturas que antes eram sólidas os usos de tratamentos, que em dados momentos seguiam uma pauta de escolha mais fixa, agora são mais flexíveis, momentâneos, dinâmicos e variáveis segundo as *personas* assumidas pelos falantes e seus interlocutores. Tal perspectiva poderia lançar luz inclusive na compreensão da ampliação de usos de formas de tratamento que antes usavam-se apenas no polo do poder, como a forma *usted*, mas que atualmente avança na direção solidária e no campo da intimidade, com fenômenos de *ustedeo* em diversas comunidades de fala. À título de exemplificação, temos a expansão do *ustedeo* na região bonaerense, de acordo com Carricaburo (2010).

### 3.1.2 O uso das formas de tratamento como expressão de identidade

Brown e Gilman (1960) também contribuem para a ampliação do estudo sobre as formas de tratamento, ao relacionar o uso dos pronomes a questões ideológicas, estruturas sociais, estilos de grupo e atitudes de expressão momentânea. Os estudiosos expõem que as formas de tratamento possuem relação com ideologias e estruturas sociais (estáticas e/ou dinâmicas), citando casos como o comunismo da Iugoslávia e a prática do T mútuo que, posteriormente, foi revogado em prol do retorno do V assimétrico e, entre outros casos, a manutenção de ideologias assimétricas em sociedades africanas e indianas. Quanto aos estilos de grupos e as atitudes transitórias, os pesquisadores explicam que os usos e as interpretações das formas de tratamento estão associadas aos sentidos expressivos e convenções de interpretações dos grupos a que os falantes pertencem. Assim, mesmo que nos questionários aplicados os falantes expressem os seus estilos semânticos pessoais, estes são condicionados por seus estilos de grupos. Ainda, acerca das atitudes transitórias dos falantes, os autores argumentam:

O estilo pessoal consistente no uso dos pronomes de tratamento não revela o suficiente para estabelecer o caráter único do falante, mas pode ajudar a colocá-lo em uma ou outra grande categoria. [...] O significado geral de uma escolha de pronome não confirmada é simplesmente que o falante, naquele momento, vê seu relacionamento como aquele que exige o pronome usado. Este tipo de variação não consiste em estilos pessoais, mas partem do próprio costume e dos costumes de um grupo em resposta a um estado de espírito.<sup>47</sup> (BROWN, GILMAN, 1960, p.172-173, tradução nossa).

Por meio dessa citação, observamos que os autores compreendem o comportamento individual do falante acerca das escolhas dos pronomes de tratamento como um reflexo do comportamento de grupos. Embora, como vimos no capítulo anterior, o falante tenha papel autônomo e relevante em suas escolhas linguísticas para composição de suas *personas* em distintas interações comunicativas. Nesse viés, associamos as escolhas das formas de tratamento também às performances identitárias, em que a escolha entre um pronome ou outro tem relação com a construção da própria imagem na interlocução.

---

<sup>47</sup> Citação original: “*Consistent personal style in the use of the pronouns of address does not reveal enough to establish the speaker's unique character, but it can help to place him in one or another larger category. [...] The general meaning of an unexpected pronoun choice is simply that the speaker, for the moment, views his relationship as one that calls for the pronoun used. This kind of variation in language behavior expresses a contemporaneous feeling or attitude. These variations are not consistent personal styles but departures from one's own custom and the customs of a group in response to a mood.*”(BROWN, GILMAN, 1960, p.172-173).

Corroborando com essa perspectiva, a investigação de Álvarez e Chumaceiro (2010). Essas autoras propõem o estudo da construção da identidade do falante no uso pronominal de segunda pessoa do discurso, uma vez que na enunciação o sujeito lida com a construção de si mesmo e de seu interlocutor, além da relação que se estabelece/deseja com o outro e a integração ou não em uma dada comunidade de fala ou grupo. As pesquisadoras discorrem acerca das escolhas das formas de tratamento e as identidades assumidas pelos falantes, asseverando que através do uso dos dêiticos na enunciação, os sujeitos situam o seu próprio marco cultural, assim como o de seus interlocutores, manejando um contínuo de identidades, o qual é dividido em: identidade pessoal, identidade relacional e identidade comunitária<sup>48</sup>. Dentre essas, a identidade nacional, nos termos de Woodward (2006), corresponderia à identidade comunitária e as formas de tratamento podem representar simultaneamente e dinamicamente estas identidades, na medida em que os falantes se aproximam ou se distanciam do outro para mostrar a si mesmos e expressar sua empatia e constituir-se como membro de um grupo a que pertence ou não o seu interlocutor.

As autoras analisam a construção da identidade dos falantes através de exemplos de dois corpora sociolinguísticos da Venezuela, de Mérida e Caracas. A análise empreendida vai além da variação diatópica entre as duas variedades quanto ao uso dos pronomes de tratamento, ilustrando o uso do *usted* não pela formalidade, mas devido ao pertencimento de grupos socioeconômicos, marcos culturais diferentes e construção de imagem de autonomia na variedade de Caracas. Por sua vez, há ocorrências do *tuteo* recíproco em contexto assimétrico com vistas a indicar conhecimento compartilhado, aproximação cultural e imagem de afiliação ao mesmo grupo, embora os falantes pertencessem a níveis socioeconômicos e idades diferentes.

Na variedade de Mérida, as pesquisadoras expõem que há ocorrência do *ustedeo* recíproco – como ‘pronomes dialetal único’, nos termos das autoras, um uso tradicional andino – na interlocução entre um idoso e um jovem universitário, assim como na interação entre falantes de diferentes grupos sociais e idade aproximada. No entanto, também se apresenta um exemplo de *tuteo* recíproco entre dois interlocutores jovens, como uma estratégia de afiliação a um mesmo grupo e marco cultural. Desse modo, sugerem que por meio dos pronomes

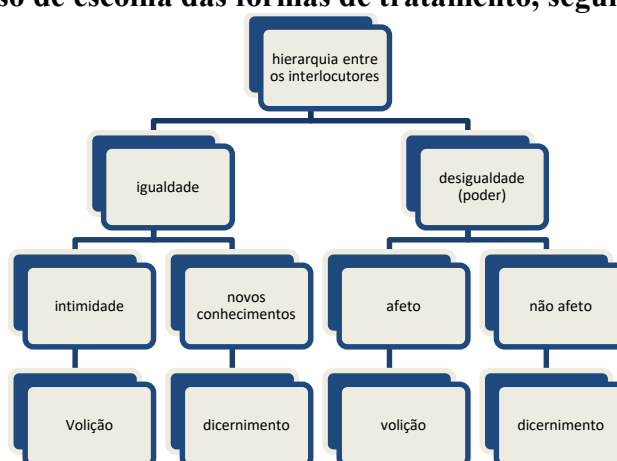
---

<sup>48</sup> As autoras baseiam-se em Domenici e Littlejohn (2006) acerca desse contínuo, em que a identidade pessoal corresponde ao indivíduo (a si mesmo e ao outro); a identidade relacional consiste nas expectativas negociadas dentro de um pequeno grupo de indivíduos (quem somos juntos); a identidade comunitária seria maior e compreenderia os grupos, as organizações, as culturas e os sistemas de todo tipo (quem somos todos). (ÁLVAREZ; CHUMACEIRO, 2010, p.951-952).

peçoais (especialmente os de tratamento), é possível realizar as seguintes ações: construir sua própria imagem, relacionar-se com os demais, situar-se em um mundo cultural determinado e reelaborar a ordem social.

A partir do exposto, nota-se que o uso de uma forma de tratamento pronominal não é uma simples escolha, pois existem demasiados fatores envolvidos. Através desses pronomes expressamos identidades e graus de relacionamentos entre os sujeitos, localizamo-nos em uma variedade, situamo-nos no nível da solidariedade ou hierarquia, aproximamo-nos afetivamente ou não de nossos interlocutores. Dessa maneira, retomamos o esquema proposto por Moreno (2010) acerca do processo de escolha de uma forma de tratamento:

**Figura 5 – Processo de escolha das formas de tratamento, segundo Moreno (2010).**



Fonte: traduzido de Moreno (2010, p.90).

O discernimento corresponderia às expectativas que a sociedade em que se situa o falante possui acerca das formas de tratamento que devem ser usadas por dois interlocutores em cada situação social, isto é, um código social preestabelecido pela comunidade. Já o aspecto volitivo entra em cena quando expressar afeto, solidariedade ou outro tipo de emoção é mais importante que seguir as regras sociais. Sobre o funcionamento das escolhas das formas de tratamento, Moreno (2010) expõe que, primeiramente, o falante decide qual o tipo de relação hierárquica existente entre ele e seu interlocutor, isto é, uma situação de igualdade ou não. Se for uma relação de igualdade, deve-se decidir o nível de intimidade ou conhecimento que se tem com o interlocutor e usar o discernimento, se é uma pessoa que se conhece pouco, ou aplicar o aspecto volitivo da cortesia, se há intimidade entre os interlocutores. Nesse esquema, é possível perceber a interface coletivo-individual atuante no

uso das formas de tratamento como expressão ou marca de identidades, visto que o discernimento corresponderia às normas sociais de uso dessas formas e a volição corresponderia à autonomia de atuação do sujeito na escolha dessas formas para expressar as suas distintas *personas* no seio das representações comunicativas.

No entanto, não somente a posição hierárquica de poder ou solidariedade entre os falantes no contexto interativo interfere na escolha das formas de tratamento. Não se pode esquecer que a cortesia<sup>49</sup> também é um fator que pode influenciar o uso desses elementos linguísticos, aliás são fenômenos inter-relacionados (MORENO FERNÁNDEZ, 2009). A teoria da cortesia proposta por Brown e Levinson (1987) propõe que no palco das interações sociais há uma correlação entre os comportamentos dos falantes e as necessidades de imagem social, ou face (negativa ou positiva). A imagem positiva tem relação com os desejos de que os atos de uma pessoa sejam aceitos e aprovados pelos demais, referindo-se ao valor e a estima que uma pessoa supõe ter. Seriam exemplos de atos que atentam contra a imagem positiva do enunciador ou destinatário: insultos, ironia, sarcasmo, sermões, etc. Já a imagem negativa se relaciona com o desejo de que seus atos não sejam impedidos ou impostos por alguém, portanto, atos que atentam contra a imagem negativa do enunciador ou destinatário são aqueles que são impositivos e que invadem o território do outro, como a oferta, o compromisso, a promessa, a ordem, a petição, o conselho, a proibição, entre outros.

Assim, o uso das formas de tratamento podem indicar estratégias de atenuação (diminuição da agressão ou ameaça à face) da imagem negativa, por exemplo, ao reconhecer a autoridade do seu interlocutor com o uso de uma forma de trato pronominal de respeito ou deferência para lhe fazer uma petição ou solicitação; ou da imagem positiva, ao usar o *tuteo* em uma relação que não lhe cabe, podendo ser interpretado como um insulto, uma ameaça da imagem positiva. Portanto, através das estratégias de cortesia os falantes também podem negociar suas identidades, suas imagens sociais e, para isso, a escolha das formas de tratamento tem especial relevância ao incluir ou excluir o falante de um grupo. Por exemplo, Bravo (2017, p.90) analisa um corpus de conversações de tema polêmico no âmbito

---

<sup>49</sup>A cortesia, segundo Casalmiglia e Tusón (2012), possui um estatuto de princípio universal na interação humana que se reflete na linguagem. As autoras asseveram que cada sociedade, grupo ou indivíduo segue um dado conjunto de normas sociais que regulam o comportamento adequado de seus membros, essas normas corresponderiam à cortesia. A cortesia linguística, por sua vez, teria relação com: o comportamento verbal e a escolha de indicadores linguísticos corteses; reconhecimento da função interpessoal da linguagem; facilitação das relações pessoais; seria um conjunto de estratégias que determinam a escolha das formas linguísticas para elaboração de enunciados; é terreno de negociação em qualquer contexto; marcando, refletindo e construindo as relações existentes na vida social.

acadêmico argentino, e conversações entre espanhóis e suecos em uma universidade espanhola. Em sua análise, a autora exemplifica o uso da 2ª pessoa como forma impessoal ou genérica como uma estratégia de atenuação à imagem negativa, ao fazer uma crítica ao comportamento de pessoas de uma nacionalidade específica, no caso a argentina.

Ainda, sobre a relação entre imagem, cortesia e identidades, Bravo (2017) aponta que são conceitos inter-relacionados:

Do ponto de vista da psicologia, a imagem, que é uma construção social, aparece internalizada e constitui uma concepção de si mesmo que a pessoa experimenta como sua própria identidade. Do ponto de vista social, os conteúdos destas imagens são compartilhados em suas formas mais gerais e constituem a base da “identidade de grupo”. O modo no qual um determinado grupo de pessoas concebe suas imagens sociais compartilhadas depende de contextos socioculturais e situacionais (cf. Bravo, 1999).<sup>50</sup> (BRAVO, 2017, p.64, tradução nossa).

Destarte, de acordo com o exposto, depreende-se que um dado contexto sociocultural e situacional possibilita a construção e a veiculação de certas imagens sociais – imaginários compartilhados que podemos assumir como identidades sociais –, por sua vez, estas imagens podem se associar a certas normas de cortesia linguística, as quais também interferem nos valores sociais que são indexados pelas formas de tratamento. Tal construto imaginário e compartilhado socialmente como formas de ser, recorda-nos do conceito de “comunidades imaginadas”, apresentado no Capítulo 1, em que as identidades nacionais dependem das ideias partilhadas sobre o que as constitui (BENEDICT ANDERSON, 1983); nessas ideias, podemos incluir os estilos de fala e seus traços linguísticos.

Nesse sentido, podemos tomar como exemplo os usos *voseantes* que são aceitos socialmente como um traço linguístico que veicula identidade nacional, como no contexto argentino, nicaraguense e costa-ricense, expostos à continuação. Assim, como o caso do desprestígio do *voseo* completo (verbal e pronominal) em regiões chilenas, em que o seu uso pode ser percebido como fala vulgar, não escolarizada, rural, devido à forte presença histórica dos estudos e opiniões do gramático Andrés Bello no sistema educativo chileno, que entendia o *voseo* como uma rebeldia, um barbarismo na língua espanhola (RIVADENEIRA, 2009).

---

<sup>50</sup> Citação original: “Desde el punto de vista de la psicología, la imagen, que es una construcción social, aparece internalizada y constituye una concepción de sí mismo que la persona experimenta como su propia identidad. Desde el punto de vista social, los contenidos de estas imágenes son compartidos en sus formas más generales y constituyen la base de “la identidad del grupo”. El modo en el cual un determinado grupo de personas concibe sus imágenes sociales compartidas depende de contextos socioculturales y situacionales (cf. Bravo, 1999)”. (BRAVO, 2017, p.64).

As imagens sociais compartilhadas podem, ainda, influenciar os usos das formas de tratamento nas publicidades, quando um dado estilo e forma de tratamento é usado como estratégia de veicular uma imagem associada a um público específico. Sobre essa questão, podemos retomar o estudo de Aijón Olivar (2009) sobre os valores estilísticos das formas de tratamento em propagandas no contexto das variedades da Espanha, onde, a título de exemplificação, o “*usted*” poderia ser usado nas propagandas para transmitir imagens sociais como a de adultos maduros, classe econômica elitizada, sexo masculino, empresa profissional, de qualidade e experiente. No entanto, esse uso propagandístico também poderá seguir as pautas de usos pronominais locais, regionais e nacionais.

Cabe destacar que as formas de tratamento pronominais no mundo hispânico apresentam uma ampla variação linguística diatópica. De modo a situar os usos das formas de tratamento, Calderón Campos (2010) distingue os termos *tuteo*, *ustedeo* e *voseo*, os quais já expusemos em momento anterior. Mas, é conveniente esclarecer que o *tuteo* corresponde à realização do pronome *tú* para o trato em segunda pessoa do singular, acompanhado de seu paradigma verbal e pronominal canônico, assim como o *ustedeo* corresponde ao uso da forma *usted*, acompanhado de seu paradigma verbal e pronominal canônico, em contextos que não correspondem simplesmente à formalidade. Adiante sistematizamos o paradigma *tuteante* e *ustedeante* no Quadro 2.

**Quadro 2 – Paradigma *tuteante* x paradigma *ustedeante***

SUJEITO	OBJETO	REFLEXIVO	ADJUNTO	POSSESSIVO	CONJUGAÇÃO
<b>TÚ</b>	te	te	ti/contigo	tu/tus tuyo(as)	2º persona de singular
<b>USTED</b>	lo/la/le	se	Usted	su/sus suyo (as)	3º persona de singular

Fonte: Fontanella de Weinberg (1999).

Conforme Ramírez (2011, p.22), o *voseo* consiste no uso do *vos* como segunda pessoa pronominal do singular, no lugar do *tú*. Além disso, o autor destaca a existência de, pelo menos, três tipos de *voseo*, a saber: 1. pronominal-verbal (*vos tenés*); 2. apenas pronominal (*vos tienes*); 3. somente verbal (*tú tenés*); os quais se apresentam em co-existência ou não com as outras formas de tratamento. No que tange à conjugação verbal do *voseo*, há variação em suas desinências, conforme expomos a seguir:

**Quadro 3 – Tipos de voseo verbal segundo Carricaburo (1997)**

Tipo I	Tipo II	Tipo III
-ais/-eis	-as/-es	-ais/-is
-eis/-ais	-es/-as	-is/-ais
-is/-ais	-is/-as	-is/-ais

Fonte: Carricaburo (1997, p.17).

Essa divisão foi proposta por Rona (1967) e consiste em uma abstração, segundo Carricaburo (1997)<sup>51</sup>, posto que o *voseo* não seguiu o mesmo processo de evolução nas distintas regiões em que ocorre. Talvez, esse processo desigual seja resultante da ausência de normatização desse fenômeno em muitas regiões. Ainda, acerca da sua formação, a conjugação *voseante* não contempla todos os tempos verbais, geralmente, apresentando formas próprias no presente do indicativo, futuro simples e imperativo e mesclando-se com as formas *tuteantes* em outros tempos verbais, a depender da região. Carricaburo (1997) expõe, ainda, o caráter híbrido do paradigma pronominal *voseante*, destacando que o pronome *vos* é utilizado como pronome sujeito ou adjunto adverbial (*vos/ de vos*), enquanto o paradigma *tuteante* aparece como pronomes objeto e reflexivo (*te*), além das formas possessivas (*tu/tus*).

Diante da variação presente dentro do próprio sistema verbal e pronominal *voseante*, torna-se mais complexo abordar de forma didática esse fenômeno. Portanto, de modo a sistematizar as realizações das formas de tratamento nas distintas regiões hispano-falantes, Fontanella de Weinberg (1999) propõe uma divisão em sistemas pronominais, em que se identificam quatro sistemas, expostos no Quadro 4.

**Quadro 4 – Divisão do sistema de tratamento pronominal das variedades da Língua Espanhola segundo Fontanella de Weinberg (1999)**

Relação entre interlocutores	Sistema I		Sistema II		Sistema III			Sistema IV	
	Sing.	Plural	Sing.	Plural	Singular		Plural	Sing.	Plural
					IIIa	IIIb			
Intimidade	Tú	Vosotros	Tú	Ustedes	Tú	Tú	Ustedes	Vos	Ustedes
Confiança					~vos	Vos			
Formalidade	Usted	Ustedes	Usted		Usted			Usted	
Exemplos de países	Espanha		Porto Rico		Colombia, Uruguai, Chile			Argentina, Paraguai	

Fonte: Pereira (2016, p.102).

<sup>51</sup> Segundo a autora, o tipo I corresponde a desinências voseantes do tipo ditongado, e as terminações expostas fazem oposição entre verbos no indicativo e subjuntivo. Já o tipo II e III são monotongados, terminações voseantes típicas da Argentina e de regiões populares chilenas, respectivamente.



Os sistemas pronominais apresentados baseiam-se na divisão de relações íntimas, de confiança e de formalidade entre os interlocutores, embora a concepção em cada cultura sobre estes eixos relacionais seja variável. Quanto à diferenciação dos sistemas, o primeiro (Sistema I) corresponderia ao uso da maior parte da Espanha, em que há duas formas para tratamento no singular, *tú* para confiança e *usted* para formalidade, além de duas formas correspondentes no plural, *vosotros(as)* para trato informal e *ustedes* para relações mais formais. De acordo com Carricaburo (1997), este é o único sistema de tratamento pronominal do mundo hispânico em que existe a oposição confiança/formalidade nas formas de tratamento no plural (*vosotros(as)/ustedes*), diferentemente dos outros sistemas.

No que tange ao sistema pronominal II, este diferencia-se do sistema pronominal I apenas pelo tratamento em plural, em que a forma *ustedes* predomina indistintamente em relações de confiança e formalidade. Segundo Fontanella de Weimberg (1999), fazem parte deste sistema: algumas regiões da península Espanhola, tal como a parte ocidental de Andalucía<sup>52</sup>, parte do território colombiano e venezuelano e uma pequena parte do território fronteiro do Uruguai, entre outros países<sup>53</sup>.

O sistema III é o mais complexo, pois apresenta uma subdivisão em IIIa e IIIb conforme o uso indistinto ou não das formas em singular *tú*, *vos* e *usted*. No sistema IIIa, apresenta-se uma alternância bastante generalizada das formas em singular, além da ocorrência da forma *ustedes* para trato no plural. Segundo a autora, o que influencia a escolha entre um pronome ou outro nesse sistema é a preferência dos falantes mais cultos e em estilo mais cuidado pelo uso de *tú*, enquanto, com maior frequência, os falantes de menor nível sociocultural e em estilos mais informais preferem o uso do *vos*. Alguns países que seguem esse sistema, são: grande parte da Bolívia, o sul do Peru, parte do Equador, algumas regiões colombianas, o oeste venezuelano, a fronteira de Panamá e Costa Rica, o estado mexicano de Chiapas, regiões do Chile, entre outros.

Em seu turno, no sistema IIIb, encontram-se três níveis de formalidade expressos pelas formas de tratamento: *vos* (íntimo) – *tú* (confiança) – *usted* (de uso formal). Para Fontanella de Weinberg (1999), um país que caracteriza este sistema de tratamento é o

---

<sup>52</sup> Sobre a questão da distribuição das formas de tratamento nas zonas da Espanha, é possível encontrar informações mais detalhadas em “Variedades de la lengua española”, de Moreno Fernández (2019).

<sup>53</sup> Cabe ressaltar que essa divisão tenta abarcar um complexo sistema de variação, mas dentro de um mesmo país é possível a ocorrência de diferentes sistemas de tratamento pronominais.

Uruguai, no qual, em especial na oralidade, realiza-se o uso do *voseo* completo (*vos cantás*) entre pessoas íntimas ou familiares, enquanto o *voseo* verbal (*tú cantás*) é utilizado em relações em que há confiança, mas não intimidade, já o *usted* conserva o seu uso de respeito e caráter formal. Já o sistema IV caracteriza-se pela presença da forma *vos*, para trato informal no singular, a forma *usted* para trato de respeito ou formal idade no singular e a forma *ustedes* para o trato no plural, formal ou informal. Alguns países que utilizam este sistema pronominal são: Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Paraguai e Argentina.

Ainda, existem outros intentos de divisões dos sistemas de tratamento pronominais usados na língua espanhola, como os propostos por Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010). Ambas as divisões desses autores coincidem em segregar a norma peninsular (excluindo ou fazendo menção à diferença de Canárias e Andaluzia com outras regiões espanholas) da norma hispano-americana, sendo esta última dividida em América Tuteante (que podemos correlacionar ao sistema II de Fontanella de Weinberg), América Voseante (Sistema IV) e América Tuteante-Voseante (Sistema III). A partir desses autores, expomos o seguinte quadro com a síntese das divisões propostas:

#### Quadro 5 – Divisões dos sistemas de tratamento pronominais para 2º pessoa do discurso em espanhol

Fontanella de Weinberg (1999)	Carricaburo (1997, 2015)	Calderón Campo (2010)	Exemplos de países/regiões
SISTEMA I (bidimensional)	norma peninsular	espanhol peninsular <sup>54</sup>	Zonas linguísticas da Espanha.
SISTEMA II (bidimensional)	norma hispano-americana tuteante	espanhol americano e canário tuteante	Na maior parte do México, Peru, Antilhas, Porto Rico, etc.
SISTEMA III (tridimensional)	norma hispano-americana voseante-tuteante	espanhol americano voseante-tuteante	Chile, Uruguai, Chiapas (México), El Salvador, Honduras, etc.
SISTEMA IV (bidimensional)	norma hispano-americana voseante	espanhol americano voseante	Argentina, Paraguai, maior parte de Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, etc.
<b>Regiões <i>ustedeantes</i> (não exclusivas)</b>			Argentina, Costa Rica, Colômbia (Bogotá), Venezuela (Mérida, Táchira), Guatemala, El Salvador, Panamá,

Fonte: Autoria própria.

<sup>54</sup> Termos usados pelos autores.

Diante das divisões apresentadas, percebe-se que cada sistema pode identificar uma variedade linguística diatópica, associando-se a nacionalidades ou regiões. Portanto, diatopicamente, as formas de tratamento podem delimitar grupos ou identidades nacionais/regionais, em especial quanto ao uso do *voseo*, já que este distingue os sistemas IIIa, IIIb e IV, segundo a divisão de Fontanella de Weinberg (1999). A título de ilustração, à continuação, elencamos algumas pesquisas que apontam resultados no sentido de demonstrar o uso do *voseo* como marca de identidade nacional ou regional, assim como o *tuteo* e o *ustedeo*.

### 3.1.2.1 O uso do *voseo* como marca de identidade

Para ilustrar o uso do *voseo* como demarcador de identidade nacional ou regional, recuperamos o estudo de Jang (2013), que investiga as atitudes linguísticas e sociais de universitários em Medellín – Colômbia acerca do *voseo* e as pessoas que o utilizam com o objetivo de demonstrar que esse fenômeno segue em uso na região devido ao vínculo identitário medillense. Para isso, aplica um questionário com jovens universitários com a faixa etária de 16 a 29 anos, contemplando o fenômeno em distintas interações na cidade de Medellín e investigando as variáveis: estrato socioeconômico, o sexo, a idade e a origem urbana ou rural dos informantes e seus pais.

Para a elaboração das perguntas e análise dos resultados, o autor parte da relação entre identidade social e sentimento de pertencimento destacados por Van Dijk (1999), para quem há um sistema de representações de opiniões positivas e negativas associadas a sentimentos de pertencimento de grupos. A partir dessa pesquisa, Jang (2013) alcança como resultados: (i) o sentimento de pertencimento (afetivo) ao grupo regional se associa com a atitude linguística e devido a esse sentimento as pessoas investigadas usavam a forma *vos*, independentemente da classe social; (ii) o *vos* é símbolo da identidade regional ‘paisa’ e se associa com a opinião de auto-apresentação positiva das pessoas da cidade de Medellín e seu grupo; (iii) o uso do *tuteo* não é típico da região, sendo avaliado negativamente e associado ao ‘Outro’ (nesse caso, ao bogotano), ao que não pertence a Medellín.

No contexto nicaraguense, Christiansen (2012) investiga as crenças e atitudes linguísticas em relação às formas de tratamento de 49 participantes através de análise

quantitativa e qualitativa. No tocante às variáveis controladas para seleção de participantes, a autora observou o sexo, a idade, o nível de educação, a etnia, o contato com as mídias, a profissão, o posicionamento liberalista e as experiências de viagem. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um questionário e uma entrevista, apresentando várias situações sociais orais e escritas em que se usam diferentes tratamentos com o fim de observar as opiniões do grupo investigado sobre as formas de tratamento que se deveriam usar em cada situação e porquê.

A partir dos dados obtidos, os resultados da análise apontam que: i) tanto o *vos* quanto o *tú* provocam sentimentos fortes “*Hay informantes que elogian el vos y odian el tú, y viceversa*” (CHRISTIANSEN, 2012, p. 214), enquanto a forma *usted* seria mais associada a uma forma de respeito, aproximando-se de uma atitude mais neutral ou de mais idade; ii) o *vos* é o tratamento informal por excelência dos nicaraguenses, há uma idealização dessa forma por parte do governo e da mídia de forma a reconhecê-la como um marcador de identidade nacional, portanto, deve passar uma ideia de uso correto e positivo; iii) somente 6 informantes apontaram que o *tú* e o *vos* possuem o mesmo conteúdo pragmático, expondo que a maioria percebe a forma *tú* como mais formal que o *vos*, talvez por que não exista na fala cotidiana; iv) o *vos* não existe dentro da norma explicitamente escrita da escola, assim, nas perguntas que tratavam desse âmbito as respostas mudavam consideravelmente<sup>55</sup>. v) parece ser uma crença geral que o *vos* não existe como forma gramaticalmente correta de tratar ao interlocutor ou que é uma forma inferior que somente se usa na fala coloquial. Na linguagem escrita o *tú* para muitos é usado quando se quer manifestar seu nível de instrução ou cultura alta, optando pelo uso do *tú* em situações sérias, formais ou na escrita, independente do sexo, idade ou nível de educação.

Estudos sobre o uso pronominal para 2ª pessoa em Costa Rica igualmente sinalizam o uso do *voseo*, em especial na oralidade, como marca de identidade nacional, juntamente com o *ustedeo* (embora este último possua um uso que abarca o contínuo intimidade-confiança-respeito). Tal afirmação está presente nos estudos de Rojas (1995) e Roelfseman (2011). Acerca da pesquisa de Rojas (1995), investiga-se a relação entre o ensino das formas de tratamento em escolas de São José (Costa Rica) e os usos cotidianos dos estudantes e

---

<sup>55</sup>A autora relata que as pessoas que apresentavam atitudes muito positivas acerca do uso do *vos* na sua vida cotidiana começavam a duvidar de sua existência quando escutavam as perguntas sobre o uso desse tratamento na escola, inclusive os próprios professores demonstravam essa mudança de atitude.

comunidades escolares. A autora coleta dados em três escolas com uso de questionários, entrevistas, análises de textos escolares e atitudes linguísticas.

Como resultado, Rojas (1995) reconhece que as formas *voseantes* e *ustedeantes* são características da identidade costa-ricense, mas no ambiente escolar é a norma *tuteante* peninsular que é ensinada, causando uma insegurança linguística nos estudantes acerca das formas de tratamento que devem ser usadas. Ainda, sobre as atitudes linguísticas em relação às formas *tú*, *vos* e *usted*, a autora identificou: i) a forma *tú* não é valorizada positivamente na fala espontânea devido a ser uma forma associada ao homossexual (*afeminado*), ao pedantismo (*ser snobe*) ou brega (*ser cursi*); ii) a forma *vos* não é bem valorada no meio escrito, mas é bem aceita na oralidade e com poucas restrições; iii) a forma *usted*, por sua vez, não apresenta conflito de valores sociais, sendo uma forma adequada quando não se deseja tomar uma decisão entre *tú* ou *vos* diante do interlocutor, a autora aponta essa forma como predominante no ambiente escolar no trato professor-aluno, entre alunos e entre professores.

Roelfseman (2011), em seu turno, investiga as atitudes de falantes costa-ricenses (do Vale Central) de diferentes faixa-etárias acerca das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* a fim de averiguar se o tuteo estaria avançando seus usos frente ao paradigma costa-ricense *vos x usted*. Assim como Rojas (1995), esse autor aponta para a dissonância entre a abordagem dos pronomes no ambiente escolar e os usos cotidianos correntes em Costa Rica, assemelhando-se à situação relatada por Christiansen (2012) no contexto nicaraguense. Roelfseman (2011) utiliza-se de técnicas diretas para o estudo de atitudes linguísticas, com uso de questionários e uso programa estatístico GrafStat para coleta e análise de dados.

Sobre o *voseo*, Roelfseman (2011) identifica que para 41% dos participantes é a sua expressão de identidade linguística e que se sentem orgulhosos, ainda, 61% de todos os informantes afirmaram que defenderiam o *voseo*, se necessário. Já em relação ao *usted*, as respostas confirmaram o seu uso abarcador desde o âmbito familiar e íntimo até o uso com desconhecidos (69%), também é um pronome que 63% dos participantes afirmam estar mais familiarizados. Ademais, nesse estudo, constata-se um comportamento distinto entre as diferentes faixa-etárias acerca da aceitação desses pronomes, a saber: 77% dos adolescentes colegiais afirmam não tutear, ainda que apresentem menor valoração negativa em relação ao *tuteo* e percebem que o uso do *tú* é influência estrangeira. Já os jovens universitários se identificam fortemente com o *voseo* e percebem o *tuteo* entre jovens como falta de identidade com o que é ser costa-ricense. Já os adultos mostraram que a forma mais normal seria o *usted*

(67%), em qualquer contexto e com qualquer pessoa (80%), ainda, os adultos não reconhecem o *tuteo* como uma forma de trato costa-ricense, e 20% consideram o *voseo* como espanhol incorreto. Talvez, devido à forte presença do *tuteo* como norma-padrão ensinada no ambiente escolar, além da sua frequência nas mídias.

Diante do exposto até o momento, notamos que de modo semelhante ao contexto nicaraguense, no âmbito escolar de Costa Rica o *voseo* é visto como incorreção linguística, portanto não é ensinado como norma-padrão escolar. Identifica-se um conflito de normas – conceito discutido no capítulo 1 – no ambiente escolar costa-ricense e nicaraguense, em que ao mesmo tempo que o *voseo* é considerado uma forma natural de expressão e identificação entre esses falantes possuem insegurança linguística quanto a sua “correção” no âmbito escolar, um vez que este não faria parte da “norma-padrão”. O modelo de paradigma pronominal utilizado nesses ambientes, de acordo com as pesquisas elencadas, corresponderia ao paradigma peninsular, com uso do *tú* e *usted*. Ainda que os falantes afirmam usar o *vos* e ter orgulho desse pronome como marca de identidade, a ausência de padronização ou normatização tardia e, talvez, a hibridização de seu paradigma com o *tuteo*, tenham contribuído para tal insegurança acerca do *voseo*.

Ainda entre os países voseantes no mundo hispânico, encontra-se a Bolívia. Hummel (2010a, p. 410) recupera estudos históricos que caracterizavam a região como *tuteante*; no entanto, através da revisão bibliográfica realizada pelo pesquisador, deparamo-nos com uma Bolívia dividida geolinguisticamente entre uma zona *colla* e uma zona *camba*<sup>56</sup>, com usos pronominais distintos. Para o autor, na zona *colla* predomina um *voseo* misto pronominal (*vos tienes*), com *usted* para situações formais, de respeito e deferência. Na zona *camba*, encontra-se o domínio do *voseo* completo do tipo argentino (*vos tenés*) e *ustedeo* em interações íntimas. O autor assevera que o uso pronominal boliviano foi influenciado historicamente pelos movimentos migratórios; provenientes da Argentina, do Chile e do Peru. Assim, nesse país, segundo o autor, há o *voseo* do tipo argentino, monotongado em muitas regiões do país, embora também ocorra formas típicas do *voseo* chileno nas regiões de fronteira com Chile e Peru.

No que concerne ao uso do *voseo* nas diferentes regiões hispano-falantes, percebemos distintas evoluções históricas o que ocasiona diferentes valorações sociais e

---

<sup>56</sup> De acordo com Hammel (2010), a zona *colla* contempla o oeste e o sul do país, acompanhado da cordilheira dos Andes, já a zona *camba* ocuparia a região leste do país.

normativas (CARRICABURO, 1997). Assim, por exemplo, a história de formação e normalização do *vos* no contexto argentino, difere-se de outras regiões, como a chilena. Desse modo, cabe vislumbrar os valores estilísticos e identitários que esta forma de tratamento possui no contexto chileno (Sistema III) e rio-platense (Sistema IV), ambos classificados por Fontanella de Weinberg (1999) como sistemas distintos.

No contexto chileno, segundo Fontanella de Weinberg, há uma alternância generalizada entre *tuteo* e *voseo*, sem distinção funcional. A autora também aponta que o *tuteo* pronominal é preferido por falantes “cultos” em estilos mais cuidados, enquanto o *voseo* (em especial o completo, *vos creíh*) seria mais usado por falantes de menor nível sociocultural e em contextos informais/íntimos. O *voseo* chileno difere-se do argentino tanto em sua conjugação verbal quanto em sua alternância pronominal, ocorrendo também o *voseo* misto (*tú creís*). Acerca do paradigma *voseante* chileno, Baquero Velásquez e Westphal Montt (2014) apontam que tradicionalmente as suas formas verbais são compreendidas como derivadas da conjugação da 2ª pessoa do plural (*vosotros*), embora esses autores defendam que as formas verbais *voseantes* chilenas derivem de formas subjacentes *tuteantes*, a partir de regras de acentuação, aspiração e paravocalização.

No que tange ao *voseo* chileno, cabe destacar a relevância histórica que o trabalho de Andrés Bello teve para o sistema educativo chileno. Rivadeneira (2009) discorre que o sistema irregular do *voseo* chileno pode ter como causas a pressão normativa dos escritos de Bello, em especial a sua Gramática de la lengua castellana (1847). Para o gramático, o *vos* era uma forma de tratamento em plural e que não poderia ser usadas no lugar das formas *tú* ou *usted* no tratamento singular, tampouco ser acompanhada das formas verbais de segunda pessoa singular. Assim, de acordo com Rivadeneira (2009), devido à desvalorização normativa do *vos* na educação chilena, o *tuteo* pronominal ganhou espaço nos usos orais e informais dos falantes cultos, embora o *voseo* verbal tenha se mantido.

Nesse viés, sobre o uso e valoração social do *voseo*, Torrejón (1986) assevera que existem dois tipos de *voseo* chileno: o *voseo* autêntico e o *voseo* misto verbal. O primeiro seria típico das zonas rurais e periferias urbanas, enquanto o segundo seria usado pela população mais escolarizada, culta e jovens urbanos, consiste no uso do *tuteo* pronominal e *voseo* verbal. Por sua vez, em um estudo mais atualizado, Torrejón (2010) analisa os valores do *tuteo*, *voseo* (autêntico e misto) e *ustedeo* em interações de programas televisivos.

Entre os resultados de Torrejón (2010) constata-se que: (i) o *voseo* autêntico é usado, principalmente no presente do indicativo, para expressar emoções fortes de raiva, ira, desprecio, em especial para situar o seu interlocutor em um nível inferior em relação ao locutor, reforçando distancia; (ii) o *voseo* misto verbal se estendeu a outros setores sociais como forma de tratamento verbal solidário e íntimo entre pessoas de um mesmo grupo etário e de status social, tanto em áreas urbanas como em regiões afastadas; (iii) o *tuteo* estabelece um grau de distanciamento entre os interlocutores, substituindo o *ustedeo* no trato não solidário entre jovens e adultos de um mesmo grupo etário; (iv) o *usted* se reserva para situações formais ou assimétricas. Por fim, o autor chama a atenção que na medida que as tendências igualitárias estejam vigentes e os controles normativos na escola e na família se debilizem, o *voseo* misto ganhará mais terreno nas interações chilenas.

No tocante aos valores estilísticos do *voseo* chileno comparado ao *tuteo* e ao *ustedeo*, Helincks (2010) também investiga a fala espontânea e planejada em contextos televisivos. Para tanto, empreende uma análise quali e quantitativa, selecionando 12 gêneros televisivos, de 4 programas de TV, classificando os gêneros em: reportagem, debate político, notícia, programa de conversa noturna, imitação humorística, reality, programa infantil, entre outros. Segundo a autora, o *voseo* chileno autêntico (ou completo), tradicionalmente, é associado ao falar inculto ou pouco educado, por isso, cabe destacar que a noção de estilo adotada por Helincks (2010) tem relação com o contínuo formalidade – informalidade e o grau de aceitação social que o *voseo* teria nesse contínuo a partir dos programas televisivos.

Entre as principais conclusões da autora estão: (i) quanto mais informal fosse o programa, maior era o uso de *vos*; (ii) o *ustedeo* ocorreu de modo elevado nos gêneros notícia e debate político, embora o *tuteo* também tenha ocorrido em 57,47 % e 17,28% no gênero debate político; (iii) nos programas infantis identificou-se um baixo uso do *voseo*, enquanto o *usted* se fez presente em 26,39% desses programas, o que na visão da autora se justifica devido ao caráter educativo desses programas, considerando as normas escolares e de cortesia; (iv) o programa noturno tem maior número de ocorrência do *voseo* que o programa matinal, tal fato se dá, conforme a autora, devido ao horário e número de audiência dos programas; (v) o programa com público-alvo juvenil registrou 43,26% de *voseo* e o programa reality, 67,92%, esses dados são justificados pela autora diante da frequência de uso do *voseo* na fala jovem e cotidiana; (vi) os programas planejados (humorísticos) apresentaram 30% de uso do *vos*, como uma forma de naturalizar as falas planejadas; (vii) exceto nas notícias, o



*voseo* esteve presente em todos os estilos investigados, além disso, o *voseo* na ficção aparece apenas para jovens e adultos, o que, para Helincks (2010), revela a complexidade do significado pragmático e social desse fenômeno no Chile, fato que coincide com as discussões apontadas por Torrejón (2010).

Por sua vez, no contexto argentino, embora possam coexistir outros subsistemas<sup>57</sup>, Fontanella (1999) assevera que o *voseo* completo e monotongado é corrente em contextos de confiança, independentemente do meio de circulação oral ou escrito (rádio, televisão, livros escolares, etc.) ou nível de instrução dos falantes, sendo o *tuteo* uma forma característica do outro, daquele que não pertence à comunidade. No entanto, na história da argentina, nem sempre o *voseo* teve o status atual. A autora aponta que houve uma mudança, em especial no contexto escrito, por volta da metade do século XX, em que até essa época o *tú* era usado no meio escrito e em práticas orais formais (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). Ainda, no tocante à mudança no uso das formas de tratamento pronominais em Argentina,

A respeito da origem dessa mudança social no uso dos tratamentos, possivelmente tenha que enumerar outros fatores, como a influência das políticas de esquerda a partir de 1960 e com a presidência de Campora na década seguinte. E retrocedendo a antecedentes mais distantes, talvez as primeiras causas tenham relação com o processo socioeconômico que se inicia no país com o peronismo, nas décadas de 40 e de 50. Quando o discurso institucionalizado diminuiu a distância entre os dirigentes e o povo.<sup>58</sup> (CARRICABURO, 1997, p.25, tradução nossa).

A partir do exposto, notamos o que Brown e Gilman (1960) apontavam acerca da influência de ideologias e o uso pronominal. Acerca do uso e expansão do *voseo* argentino, Carricaburo (1997, p.26) também elenca como motivações históricas as lutas pela independência e a presença dos *gauchos*, afirmando que estes integravam em sua maioria o exército revolucionário e não utilizavam o *tuteo* pronominal de confiança, assim, o *voseo*, que estava presente no âmbito familiar desde a época da colonização espanhola, tornava-se um traço distintivo de americanismo diante dos espanhóis. Para a autora: “*El voseo aparece unido a los orígenes de la patria y al culto del coraje*” (op.cit., p.26). Além disso, a autora chama a

---

<sup>57</sup> Carricaburo (1997, p.27) aponta que há regiões argentinas com presença do *voseo* pronominal e *tuteo* verbal no sul da província de Santiago del Estero, além disso, nas províncias do noroeste é possível ouvir o *tuteo* entre pessoas mais velhas e o *voseo* misto. Na mídia, principalmente em jogos e programas infantis de grande circulação, o *tuteo* também se faz presente.

<sup>58</sup>Citação original: “*Con respecto al origen de este cambio social en el empleo de los tratamientos, posiblemente haya que enumerar otros factores, como el influjo de las políticas de izquierda a partir de 1960 y con la presidencia de Campora en la década siguiente. Y remontándonos a antecedentes más lejanos, quizá las causas primeras haya que buscarlas en el proceso socioeconómico que se inicia en el país con el peronismo, en las décadas del 40 y del 50. Allí el discurso institucionalizado achicó la distancia entre los dirigentes y el pueblo*”. (CARRICABURO, 1997, p.25).

atenção para o papel da literatura na consolidação do *voseo* no âmbito escrito a partir dos anos 1960, como as obras *Rayuela* e *Los premios* de Julio Cortázar. Ainda, ao contrário do que se passa em outros países *voseantes*, em Argentina, o paradigma *voseante* é incluído e reconhecido nos ambientes escolares e acadêmicos.

Nesse sentido, Creus e Baladão (2008) propõem o estudo do *voseo* rio platense como elemento de construção/desconstrução identitária de acordo com a sua função nas interações linguísticas, como fatores intersubjetivos de reforço ou enfraquecimento da identidade do falantes. Para isso, analisam trechos de interações comunicativas variadas, estipulando esquemas *voseantes* (EV) de interação vinculados à reafirmação ou desconstrução identitária de argentinos e uruguaios, os quais expomos no Quadro 6. Para a elaboração de tais esquemas, as autoras basearam-se nos conceitos teóricos de adequação x distinção e autenticidade x impostura (BUCHOLTZ & HALL, 2005); nas noções sobre eixos de poder e critérios de construção identitária (SIGNORINI, 2006).

**Quadro 6 – Esquemas voseantes e a questão identitária**

GRUPO SOCIAL I: falantes rioplatenses (argentinos nativos residentes em seu país), uso do <i>voseo</i> completo em todos os seus modos verbais na comunicação coloquial.	{EV I}: + status; eixo de simetria respeitado: [ <i>vos -vos</i> + flexão verbal correspondente ao <i>voseo</i> ] = reafirmação identitária.
GRUPO SOCIAL II: falantes rioplatenses (uruguaios residentes em seu país), uso do <i>tú</i> com flexão verbal <i>voseante</i> ( <i>voseo</i> misto), e do <i>voseo</i> completo ( <i>vos</i> pronominal e verbos <i>voseantes</i> ).	{EV II}: hibridismo; eixo de simetria respeitado: [ <i>tú - tú; vos - vos</i> + em ambos casos flexão correspondente ao <i>voseo</i> ]; [ <i>tú - tú</i> + flexão correspondente ao <i>tuteo</i> ] = ambiguidade identitária; estado de tensão não resolvida. Processo de autenticidade enfraquecido.
GRUPO SOCIAL III: falantes rioplatenses (argentinos e uruguaios residentes no Brasil), registrando uma subdivisão em dois grupos que veiculam características de autoreforço e/ou restrição de índole sociocultural (contexto de imigração), (a) uso do <i>vos</i> com flexão verbal <i>voseante</i> ; (b) uso do <i>tú</i> com flexão verbal <i>tuteante</i> .	(EV III): (a) [grupo social amigos mesma comunidade linguística fora de contexto natal] [eixo de simetria: <i>vos - vos</i> , preferentemente explícito] = reafirmação identitária em contexto de solidariedade imigratória. (b) [contexto educativo: professores/alunos] [eixo de simetria respeitado: <i>usted</i> → <i>tú / tú - tú</i> ] = desconstrução identitária por restrição institucional. Não aceitação do paradigma <i>voseante</i> . Estigmatizado no ambiente educativo, considerado forma fora do padrão. Tensão desencadeadora de desconstrução identitária.

Fonte: Creus e Baladão (2008, p.12).

As autoras enfatizam o laço intrínseco entre língua e identidade, associando aspectos híbridos entre *voseo* e *tuteo* no contexto rio-platense (Argentina e Uruguai) a fatores definidores do processo de construção/desconstrução da identidade em contexto nativo e imigratório. No entanto, seria simplista pensar que há uma relação unívoca e direta entre uso e explicitação sem alternância do *voseo* com o reforço identitário rio-platense e a omissão ou

mistura dos paradigmas com o enfraquecimento ou não identificação rio-platense. Como discorremos no capítulo 1, as escolhas linguísticas são carregadas de valores sociais, os quais são construídos de acordo com os posicionamentos ou *personas* que os falantes vão assumindo nas interações comunicativas (ECKERT, 2016, 2018). Assim, uma variante pode ter um vasto campo *indicial*, em que, por exemplo, no caso do *voseo*, ao mesmo tempo que pode ser usado para demarcar uma posição identitária latina, nacional ou local, também pode ser associado a valores como masculinidade, baixa escolaridade, ambiente rural, entre outros.

Ainda, retomando o contexto migratório e o uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa do singular para posicionamento identitário, como destacaram Creus e Baladão (2008) em seu esquema do Grupo III, é relevante discorrer sobre a pesquisa de Rivera Mills (2011). A autora propõe o estudo do *voseo* como marca de identidade latina em interações de diferentes gerações de falantes salvadorenhos e hondurenhos residentes na região oeste dos Estados Unidos. Para isso, retoma estudos de Lipstik (1989) e utiliza a Teoria da Acomodação Comunicativa. De acordo com a autora, “*voseo* pode ser usado para transmitir informações sobre o grupo e fora do grupo em termos de identificação e um sentimento de pertencimento”<sup>59</sup> (RIVERA-MILLS, 2011, p.96). No contexto investigado, a autora chama a atenção para o conflito identitário que pode ocorrer entre a identificação e aceitação pela comunidade hispano-falante majoritária (mexicana) e a cultura norte-americana presente. Como resultado, identifica-se uma diminuição gradual de uso do *voseo* nas gerações de salvadorenhos e hondurenhos nos EUA, com maior uso pelos falantes da primeira geração em conversas espontâneas. Quanto à aceitabilidade e gramaticalidade do *voseo*, os dados também confirmam uma perda definitiva do *voseo* entre os participantes da terceira geração. No que tange às atitudes linguísticas e à identidade, a autora aponta que, para os participantes, o *voseo* seria usado como forma de identificação com falantes da América Central e no domínio familiar.

A partir das pesquisas resenhadas até agora, podemos vislumbrar um campo indicial ou indexical dos significados sociais que o *voseo* pode assumir no seio das interações em língua espanhola em diversas regiões abordadas pelos autores supracitados.

### **Figura 6 – Campo indicial do *voseo* a partir das pesquisas resenhadas**

---

<sup>59</sup> Citação original: “[...]voseo can be used to convey information about in-groups and out-groups in terms of identity and a sense of belonging.”(RIVERA-MILLS, 2011, p.96).



Fonte: autoria própria.

Na Figura 6, buscamos ilustrar tal campo, embora não tenhamos a pretensão de generalizar os valores sociais do *voseo* em cada país mencionado, mas demonstrar de modo ilustrativo a complexidade do objeto de estudo. A seguir tratamos sobre o fenômeno do ‘*ustedeo*’ em países hispano-falantes.

### 3.1.2.2 O uso do *ustedeo* como marca de identidade

Nesta seção, lançamos o olhar sobre o trato *usted* em regiões hispano-falantes em que o *ustedeo* pode demarcar identidade de grupo. Por exemplo, Barros (2005), ao investigar o contexto andino venezuelano, assevera que a forma *ustedeante* predomina nos usos do estado andino de Táchira. A autora utiliza metodologia sociolinguística para coleta de dados com duzentos participantes, controlando fatores sociais e contextuais como: sexo, idade, origem rural ou urbana, parentesco, relação social com o interlocutor, hierarquia familiar, nível de confiança, formalidade, entre outros.

Os resultados obtidos por Barros (2005) não se distanciam dos fatores que impulsionam o *ustedeo* nas demais regiões hispânicas, no entanto, a autora chama a atenção para o uso desse pronome como um traço linguístico andino reconhecido coletivamente, desse

modo, a maioria dos participantes afirma usar o *usted* se o seu interlocutor também for de origem andina, enquanto usariam outros pronomes com os forasteiros. O *tuteo* e o *voseo* também se fazem presente na região, porém em menor frequência e em âmbitos mais restritos, como em algumas díades familiares e entre jovens. Esses dados também se confirmam em Barros e Castro (2010), os quais ampliam os dados investigados e concluem que,

O funcionamento pragmático do tratamento, de fato, não é a norma geral do resto dos hispano-falantes, onde a oposição +/- poder, reverencia, respeito ou distância social está destacada, dentro de limites relativamente flexíveis, pelos pronomes *usted* e *tú*. Nos Andes, pelo contrário, o uso de *usted* se estende a todos os sujeitos e a todas as esferas de atuação linguística; mais que como forma de estabelecer contrastes entre a natureza reverente ou solidária do intercambio funciona como um marcador de identidade regional.<sup>60</sup> (BARROS, CASTRO, 2010, p. 918, tradução nossa).

O *ustedeo* também se faz presente em outros países hispano-falantes com diferentes valores. Por exemplo, Carricaburo (2010) chama a atenção para o aumento do *ustedeo* na região bonaerense. A autora realizou a aplicação de um questionário com 80 participantes da cidade de Buenos Aires e sua região vizinha, observando fatores como idade e classe social. Quanto aos resultados, a autora divide o uso do *ustedeo* entre as três gerações etárias investigadas, demonstrando que o *ustedeo* familiar e entre casais segue frequente e se estende de forma diastrática. Ainda, conclui que o *ustedeo* passou a ser uma forma de identificação prática entre classes altas e média, e que o seu uso se deve à uma lacuna deixada pelo uso estendido do *voseo* argentino tanto em direção horizontal quanto vertical, o que pode ter gerado uma demanda por um trato especial entre os pares. A autora argumenta que o *ustedeo* nessa região aproxima o espanhol bonaerense à norma pan-hispânica.

Na capital colombiana, Calderón Campos (2010, p.225) também aponta a ocorrência e predomínio do *ustedeo* entre a população jovem, em especial entre homens, enquanto o *tuteo* se daria mais facilmente entre/para mulheres, em Bogotá. O autor aponta que na capital colombiana parece existir um duplo sistema de tratamento pronominal, um bipartido (*tú x usted*) e compartilhado com outras regiões hispânicas, em que o *tú* denota confiança e solidariedade e o *usted* é usado em relações não solidárias; e outro tripartido (*usted x tú x*

---

<sup>60</sup> Citação original: “*El funcionamiento pragmático del tratamiento, en efecto, no es el general de la norma del resto de los hispanohablantes, donde la oposición +/- poder, reverencia, respeto o distancia social está señalada, dentro de límites relativamente flexibles, por los pronombres usted y tú. En los Andes, en cambio, el uso de usted se extiende a todos los sujetos y a todas las esferas de actuación lingüística; más que como forma de establecer contrastes entre la naturaleza reverente o solidaria del intercambio funciona, a grandes rasgos, como un marcador de identidad regional.*” (BARROS, CASTRO, 2010, p. 918).

*usted*), no qual o *usted* pode denotar tanto a máxima intimidade e confiança como pode ser usado em situações não solidárias, e o *tuteo* seria usado em relações comunicativas de confiança média. Como já apontado nesta seção, na Colômbia também encontram-se outros sistemas de tratamento pronominais, por exemplo, na região *medillense*, com a presença do *voseo*. Assim, essas formas e seus valores sociais vão variar a depender da região geográfica, podendo ser entendidos como traços identitários regionais.

Nesse mesmo viés, Cepeda Ruíz (2017) discorre que na cidade de Bogotá o *usted* é a forma de tratamento usada em quase todos os contextos (familiar, de trabalho, entre homens). Assim, a autora busca investigar a influência do fator sexo nos usos de *tú* e *usted* na cidade de Bogotá, para isso realiza uma análise quantitativa e qualitativa de 36 questionários, assim como analisa fragmentos de uma série televisiva. Como resultado da análise quantitativa, a autora identifica a forma *usted* como a forma mais utilizada pelos participantes (65%), é a forma preferida pelos homens da amostra, enquanto a forma *tú* foi mais usada por mulheres ou para tratar interlocutoras femininas, confirmando a influência do fator sexto no uso das variáveis.

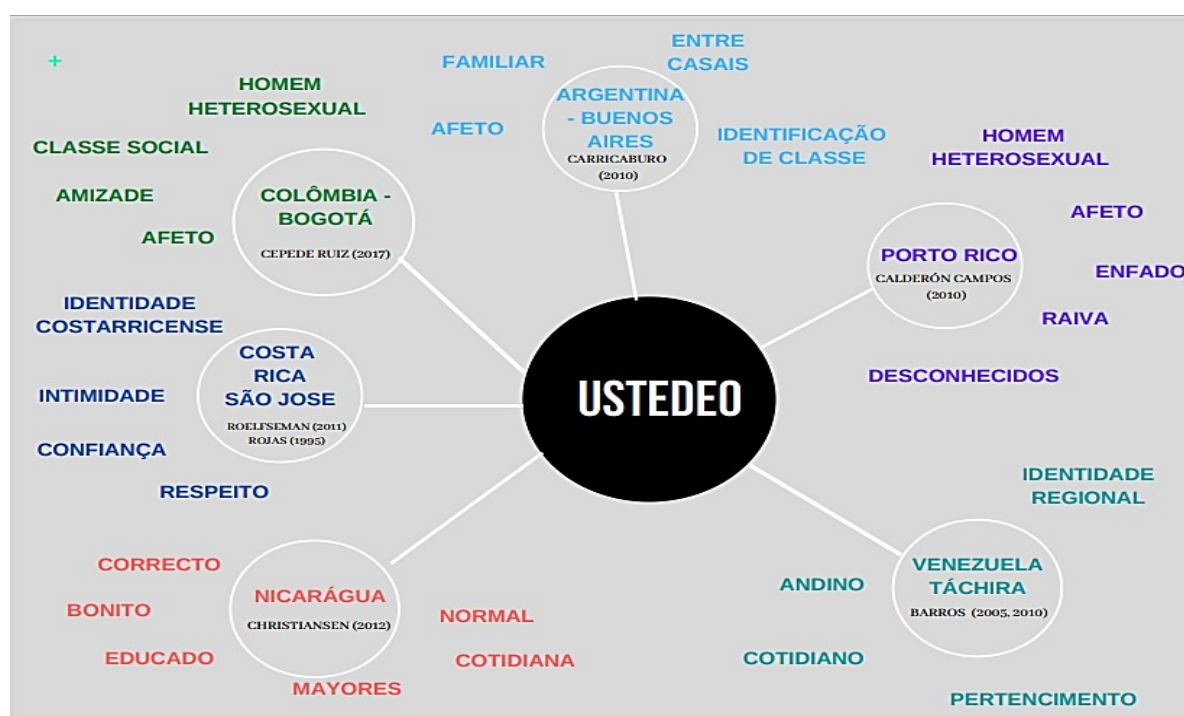
Por sua vez, na análise dos dados qualitativos, observa-se que entre os homens que rejeitavam o uso do *tuteo* entre homens, pertenciam a classe social média ou baixa ou eram migrantes de regiões *ustedeantes* da Colômbia, já os homens que aceitavam o *tuteo* entre homens pertenciam majoritariamente a classe alta. A forma *tuteante* foi percebida pelos participantes como ‘feminina’, ‘homossexual’, ‘ofensiva’, ‘incômoda’. A autora reconhece que o uso das formas *tú/usted* se converte em uma estratégia linguística do bogotano para se aproximar ou se distanciar do ‘homossexual estigmatizado’.

Nesse mesmo viés, temos o trabalho de Zwisler (2017) que busca examinar a relação entre o uso do pronome *tú* entre homens da classe trabalhadora e a percepção da homossexualidade. O autor aplica 20 questionários extensos com jovens de Tolima, Colômbia. Por meio dos dados obtidos, observa-se que a escolha entre as formas *tú/usted* constituem sinais de contextualização para a distância social requerida da identidade heterossexual dos homens, ainda, coincide com os resultados de Cepede Ruiz (2017), ao verificar percepções dos informantes sobre o *tuteo* como algo afeminado, delicado, gay.

Ademais, Calderón Campos (2010, p.234) destaca que o tratamento utilizado para pessoas desconhecidas em Porto Rico é o *usted* e este pronome, também, pode ser utilizado para tratamento em situações de enfado ou raiva, e é mais comum entre homens. Vale

destacar que apesar de tentarmos dividir os estudos a partir dos resultados acerca dos usos das formas de tratamento como marca de identidade, esses estudos contemplam mais de uma das formas. A partir do exposto, compilamos o segundo campo indicial para a forma *usted*.

**Figura 7 – Campo indicial dos significados sociais do *usted***



Fonte: autoria própria.

### 3.1.2.3 O uso do tuteo como marca de identidade

Em seu turno, o *tuteo*, de uso bastante estendido no mundo hispano-americano, também tem assumido valores estilísticos diversificados, a saber: como um trato do âmbito da intimidade média, em sistemas tripartidos, ou com usos pautados no gênero sexual ou idade dos falantes. Carricaburo (1997, 2015) aponta o seu uso extensivo e pautado no sexo do interlocutor em Porto Rico, para a pesquisadora, o *tuteo* abarca todas as categorias sociais, sendo possível seu uso mesmo nas esferas em que seria esperado o pronome *usted*, ademais, apresentam-se duas pautas gerais que influenciam o uso de *tú* ou *usted* nesse país: o sexo do locutor/interlocutor e a idade. Assim, os homens que iniciam o *tuteo* em uma situação comunicativa e o utilizam com mais frequência que as mulheres em todas as categorias sociais, além disso, as mulheres se *tutean* mais entre si do que os homens. No âmbito familiar

porto-riquenho, os homens *tutean* mais às mulheres que a outros homens. Quanto à idade dos interlocutores, os mais velhos utilizam um *tuteo* não recíproco com os mais novos (*tú-usted*).

Outro contexto de *tuteo* estendido socialmente é a cidade de Guadalajara, Região de Jalisco em México. Orozco (2010) explica que alguns fatores que implicam no aumento do *tuteo* nessa cidade são: maior escolaridade, faixa etária jovem, nativos de Guadalajara e maior tendência liberalista. A autora investiga o fenômeno por meio da aplicação de questionários e análise de dados com o programa estatístico *Goldvarb*, concluindo que o *tuteo* pode ocorrer tanto no eixo de poder (simétrico ou assimétrico) quanto no eixo solidário (familiar), entre os jovens, com escolaridade média ou superior, de origem urbano e com tendência liberalista moderada. Ainda, aponta que as mulheres de Guadalajara, escolarizadas média ou superior e de origem urbana estão na vanguarda da extensão do *tuteo*. Nessa pesquisa, ao elaborar o questionário utilizado, a autora também incluiu aspectos sociais como vestimenta, simpatia/antipatia do falante, sexo, idade, profissão, etc., aspectos que também englobam a identidade como um sistema performativo mais amplo.

Ao investigar o contexto valenciano, em zonas da Espanha, Lima (2018) apresenta resultados similares acerca do aumento dos usos *tuteantes* na região. O autor utilizou como fontes de dados entrevistas sociolinguísticas do *corpus Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia* (PRESEVAL), através do qual alcançou 1.286 dados. Os grupos de fatores considerados foram: variáveis linguísticas (tipo de referente, tipo de frase e tipo de discurso), sociais (idade, sexo e escolaridade), com a inclusão de variáveis estilísticas (complexidade do tema, estilo discursivo e relação de proximidade entre os interlocutores), diferentemente do estudo de Orozco (2010). O pesquisador conclui que há o predomínio do *tuteo* nos usos pronominais do *corpus* analisado, e através de uma análise estatística, com o programa *Goldvarb X*, identifica-se como fatores que favorecem o *tuteo*: a faixa etária jovem e adulta, escolaridade alta, o referente indeterminado, tipo de assunto menos complexo, estilo discursivo expositivo e argumentativo, relação entre os interlocutores (próxima ou distante), entre outros.

Na hispano-américa, outro país *tuteante* é o Peru (HUMMEL, 2010b). Após uma revisão bibliográfica acerca dos usos pronominais de tratamento nas regiões peruanas, Hummel (2010b) aponta que nesse país a influência colonial peninsular impactou historicamente o uso pronominal, com um *tuteo* estendido nas classes altas urbanas a partir do final do século XVIII, expandindo os usos *tuteantes* para as outras classes sociais e regiões.



Esse processo extinguiu quase por completo os usos *voseantes* nas regiões peruanas, embora sobreviva em regiões rurais com valores estigmatizados nas periferias do norte e sul do país. O autor chama a atenção, ainda, para a manutenção do *usted* como forma resguardada a situações formais, de respeito e deferência, embora este seja rapidamente substituído pelo *tú* e seu paradigma verbal se surgir um sinal de confiança ou aproximação etária, familiar, entre outros fatores.

Em seu turno, cabe pontuar os valores sociais estigmatizados que o *tuteo* pode apresentar em regiões como Bogotá e Tolima, na Colômbia; Nicarágua e Costa Rica. No estudo de Cepede Ruíz (2017), com jovens bogotanos, observa que o *tuteo* é mais frequente quando a informante ou a interlocutora é mulher, ainda, a pesquisadora identifica que os bogotanos homens heterossexuais da classe média e trabalhadora entendem o uso do *tú* como um tratamento incômodo, ofensivo, que é associado a fala de homossexuais.

Em seu turno, na região de Tolima, Zwisler (2017) aponta que o *tuteo*, na percepção de jovens universitários pode ser associado a questão da classe alta e escolaridade alta, além de poder carregar valores sociais que expressam a construção da masculinidade heterossexual, entre a classe trabalhadora, uma vez que os homens evitam o usos desse tratamento para dirigir-se a outros homens por considerar o *tuteo* típico da fala gay, homossexual, delicada, afeminada. O autor afirma que: “[...] as palavras *tú* e *usted* não são apenas pistas de contextualização para posição e relação social, mas também de identidade sexual social” (ZWISLER, 2017, p. 58, tradução nossa).<sup>61</sup>

Ainda, na pesquisa de Christiansen (2012) sobre as crenças acerca das formas de tratamento pronominais na Nicarágua, o autor identifica os seguintes valores e crenças dos participantes para a forma *tú*: elegante e bonita, correto, educado e profissional, da classe alta, associado ao meio escrito, diferente e alheio a identidade nicaraguense, estrangeiro. De modo semelhante, Roelfseman (2011), ao investigar as atitudes linguísticas sobre as formas de tratamento na Costa Rica, identifica entre seus resultados gerais, que o *tuteo*: “*lo asocian con pedantería (45%). Muchos piensan además que un hombre que lo usa suena afeminado (42%) y es cursi, o sea, presume ser más fino y elegante de lo que es.*” (ROELFSEMAN, 2011, p.15), além de ser associado ao estrangeiro.

---

<sup>61</sup> Citação original: “Among working-class men in Tolima, Colombia the words *tú* and *usted* are not only contextualization cues for social position and relation but also cue social sexual identity” (ZWISLER, 2017, p. 58)

Hummel (2010) também aponta que, no caso boliviano, pela escassez de estudos, nos primeiros mapas geolinguísticos de tuteo e voseo em Hispanoamérica, Bolívia aparecia como um país majoritariamente tuteante. No entanto, com a ampliação de investigações, observa-se maior predomínio do voseo, em especial na zona camba, e da coexistência do tuteo e voseo na zona colla. Sobre os valores do tuteo em La Paz, zona colla, a forma tú pode possuir valores sociais como: familiar, educado, correto; por sua vez, na zona camba, em Santa Cruz, o uso do tú pode ser associado como ‘colla’ ou ‘estrangeiro’ (HUMEL, 2010, p. 406).

Mediante as pesquisas resenhadas nessa seção, podemos vislumbrar um campo indicial ou indexal dos significados sociais do *voseo* (Figura 6), embora limitado, e adiante também esboçamos um possível campo indicial para o *tuteo* nas regiões das pesquisas mencionadas nesta seção.

**Figura 8 – Campo indicial dos significados sociais do tuteo**



Fonte: autoria própria.

Destacamos que não objetivamos generalizar a complexidade do fenômeno por meio da Figura 8, mas ilustrar possíveis valorações sociais do tuteo explicitados nas pesquisas supracitadas. O mundo hispano-falante é vasto e apresenta uma infinidade de usos de tratamento pronominais, os quais não temos a pretensão de abarcá-los em sua totalidade,

tampouco consiste em nosso objetivo. Mais especificamente, por meio desta seção buscamos subsidiar o entendimento de que, no âmbito nativo, os usos variados das formas de tratamento também são entendidos como traços linguísticos de diferenciação identitária.

Em suma, retomando a reflexão de Creus e Baladão (2008) e direcionando-a para o âmbito do aprendiz de LE, acreditamos que a escolha entre as formas de tratamento pronominais também reverberaram posições e vínculos identitários com distintas variedades do espanhol. No entanto, no contexto de LE, como aponta Rajagopalan (2003), o aprendiz tem medo de perder a sua identidade materna, ao aprender uma LE, assim, é possível que a esses esquemas identitários na LE sejam considerados os paradigmas pronominais da LM do aprendiz e as possíveis tensões identitárias que também se apresentem. Com isso, embora o *voseo* possa ser corrente e demarcar identidade de muitas variedades hispano-americanas, esse pronome pode ser evitado pelo aprendiz brasileiro, dependendo do seu conhecimento acerca desse pronome, do seu vínculo identitário e da distância com o paradigma pronominal para trato de 2ª pessoa singular na sua LM.

Na questão dos usos linguísticos das formas de tratamento pelo aprendiz, a abordagem didática do fenômeno também pode influenciar as escolhas do aprendiz, além de suas experiências, crenças e vínculos identitários com a LE, é nessa direção que esta tese visa promover inteligibilidade, isto é, averiguar como o fator identitário pode atuar na escolha das formas de tratamento pronominais e sua correlação com as crenças em relação às variedades linguísticas e as atitudes referentes a essas formas linguísticas.

No caso do ensino de espanhol a aprendizes brasileiros, é importante apresentar a carga identitária que os sistemas de tratamento pronominais hispânicos podem conter, possibilitando maior reflexão ao aprendiz para a escolha dessas formas diante de cada contexto situacional e cultural em que se encontre. Para tanto, os estudos sociolinguísticos nas variedades em espanhol podem ser úteis para fomentar reflexão informada e embasar propostas de atividade didática nas diferentes variedades linguísticas. Ressaltamos, no entanto, que temos consciência da complexidade de inserir tal abordagem no âmbito do ensino do espanhol/LE no contexto brasileiro, seja no âmbito escolar – devido à reduzida carga-horária e a questão dos materiais didáticos – seja no contexto universitário – com a necessidade de ampliar o currículo e programas de disciplinas, além de repensar o papel do professor formador no sentido de sensibilizar os discentes para a construção de suas crenças e vínculos identitários.

Desse modo, pensando na relação LE-LM e vínculos identitários no ensino e aprendizagem de línguas, adiante discutiremos como tem se dado a abordagem didática dos usos das formas de tratamento pronominais nas variedades do espanhol e seu contraste com os sistemas de tratamento pronominais de 2ª pessoa singular do português-brasileiro.

### 3.2A ABORDAGEM DIDÁTICA DAS FORMAS DE TRATAMENTO EM ESPANHOL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta seção buscamos discorrer acerca da relação entre a abordagem didática das formas de tratamento pronominais, a normatização e os possíveis impactos na formação de vínculos identitários, além de apresentar uma breve síntese dos paradigmas pronominais de tratamento no PB, haja vista ser essa a língua materna dos sujeitos de nossa pesquisa.

Como exposto em capítulo anterior, discussões no âmbito da Sociolinguística Variacionista têm contribuído no âmbito do ensino de línguas, em especial, em relação à discussão sobre as normas linguísticas. Ao direcionar essa discussão para o contexto didático das formas de tratamento pronominais no espanhol/LE, é pertinente considerar que a sua abordagem nos materiais didáticos<sup>62</sup> e o uso em salas de aula podem estar vinculados ou influenciados pela norma linguística adotada no material, por exemplo, se o material adota ou apresenta uma norma monocêntrica, pluricêntrica ou com ideologias pan-hispanistas.

A perspectiva normativa contemplada no material didático influenciará, por exemplo, a presença ou ausência do *voseo* e sua diversidade, podendo ter impacto significativo sobre a atitude em relação à variação linguística nessas formas e a veiculação de identidade para o falante aprendiz estrangeiro. De igual modo, o *ustedeo*, que se apresenta em comunidades colombianas e venezuelanas como indexador de identidade regional e de gênero, dificilmente é abordado em LD de espanhol/LE, associando o seu uso apenas a relações assimétricas ou situações de cortesia ou formalidade. Portanto, nos questionamos se a norma presente em LD de espanhol LE seria uma norma-padrão (espelhada numa perspectiva monocêntrica) ou norma(s) social(is) compartilhada(s)? No que diz respeito às formas de tratamento, parece ser uma norma-padrão, que pode ser erroneamente interpretada como a norma compartilhada em

---

<sup>62</sup> Entendemos que este termo pode se referir a qualquer material usado em situação de ensino e aprendizagem com finalidade didática e embasada, como dicionários, material audiovisual, livros didáticos (LD), jogos, entre outros. O LD é apenas uma das possibilidades de material didático, porém nesta seção enfocamos o LD por, geralmente, auxiliar o docente na escolha de conteúdos e abordagem em situações formais de ensino de LE.

distintos países hispano-falantes. Tal compreensão surge pelo que se observa em pesquisas que tomam o LD de espanhol/LE em diferentes níveis de ensino como objeto de estudo e elencam a limitação na abordagem da variação linguística no uso das formas de tratamento como: Sousa (2013), Brasil (2014, 2020), Pinho (2014) e Souza e Pontes (2019).

Acerca das pesquisas supracitadas, Sousa (2013) analisa um LD usado no ensino de espanhol da rede pública do estado de Roraima, “*Espanhol: série novo Ensino Médio*”, volume único com 248 páginas, de autoria de Martin (2010), empreendendo uma análise direcionada à abordagem da variação linguística no nível fonético, lexical, morfossintático. No que tange à abordagem das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa do singular, a autora assevera que os comandos das atividades utilizam o *tuteo* para se dirigir aos alunos, uso que se assemelha à norma peninsular, segundo a autora. No LD apenas se menciona a existência do *voseo*, exemplificando países em que se utiliza tal forma linguística, e destacando a existência do fenômeno de modo superficial, como uma “curiosidade”, nas palavras da autora.

Nessa mesma direção, Pinho (2014) questiona a norma-padrão presente nos livros didáticos, muitas vezes, usando um tratamento nos comandos das atividades, e mesmo na abordagem das formas de tratamento, que ignoram o paradigma *voseante*. A autora elenca alguns LD em que o *voseo* também é ignorado, como *Español Lengua Viva* (2007), *Punto final* (1997), *Hacia el español* (2004) e *Listo* (2006), nos quais se apresentam apenas as formas *tú* e *usted* como possibilidades de tratamento em singular e *vosotros* e *ustedes* em plural. Ainda, elenca-se as obras didáticas *Voces del Sur* (2006) e *Aula del Sur* (2011), em que o *voseo* está presente tanto nos diálogos quanto nas atividades e apêndices com a conjugação verbal. Desse modo, percebemos uma clara escolha de norma nos LD e como esta repercute na abordagem dos fenômenos linguísticos.

Já no caso de Brasil (2014), temos a possibilidade de constatar uma análise específica acerca da abordagem das formas de tratamento em livros utilizados no ensino de espanhol no contexto brasileiro, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011), no nível fundamental II. A autora analisa as coleções *Español ¡Entérate!* e *Saludos – Curso de Lengua Española*, e leva em conta tanto os critérios específicos aos livros de Língua Estrangeira Moderna (LEM) do PNLD quanto um questionário com perguntas específicas acerca da variação no uso das formas de tratamento. Como resultados, a autora constata que as coleções apresentam limitações ao abordar os pronomes de tratamento de segunda pessoa,

tais como: a não contextualização histórica das motivações que influenciam os usos das formas de tratamento, a não exploração de aspectos linguísticos e extralinguísticos que influenciam a escolha dessas formas de trato, apresentando os usos dos pronomes em situações irrealis na língua, além da não exploração dos possíveis mal-entendidos que podem ocorrer devido ao uso inadequado desses pronomes.

Nesse mesmo viés, Brasil (2020) investiga como são abordadas as formas *tú*, *vos* e *usted* nas coleções *Enlaces* e *Cercanía Joven*, aprovadas no PNLD (2012-2018), empreendendo uma análise sociolinguística. Como resultados, a autora afirma diferentes tendências de abordagens do fenômeno nas coleções, embora em ambas os valores e contextos de usos das formas de tratamento sejam abordados de forma breve, além de desconsiderarem fatores estilísticos. Na coleção *Cercanía Joven*, por exemplo, apresenta-se a forma *vos* no sistema pronominal espanhol, sem restringir à Argentina, no entanto, concebe o *voseo* como fenômeno linguístico homogêneo, também contextualiza a forma *usted* como forma de poder, mas menciona que também pode ser usada como forma solidária. Já na coleção *Enlaces*, a autora identifica que os contextos de usos das formas de tratamento são expostos a partir da oposição formal e informal, sem dar direcionamentos sobre os possíveis fatores que podem influenciar essas dimensões, a existência do *vos* é vista de modo pontual e propõe reflexão sobre o condicionamento linguístico diatópico no uso dessas formas.

Por sua vez, no contexto do ensino superior, Souza e Pontes (2019) tomam como objeto de análise o LD “*Cinco Estrellas: español para Turismo*” (1994), usado no curso de bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a fim de averiguar se contempla: a norma-padrão e não-padrão, condicionadores linguísticos e extralinguísticos em textos autênticos, fenômenos de variações em diferentes níveis da língua e a língua espanhola como língua heterogênea ou homogênea. Como resultado, os autores alcançam que o LD aborda apenas a norma-padrão, sem aprofundar a abordagem de condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, priorizando a variedade madrilena. Segundo os autores, o material proporciona um modelo linguístico limitado para o campo de formação turística, visto que para esta área de trabalho o ideal seria considerar um modelo plurivariacional. No que diz respeito às formas de tratamento, há a presença das formas *tú* e *usted*, sendo a primeira usada para estabelecer proximidade e informalidade e a segunda resguardada para dirigir-se aos consumidores de forma mais formal, a forma *vos* é apontada como uma

possibilidade de pronome de 2ª pessoa singular apenas na tabela e apêndices com conjugação verbal.

Por meio das pesquisas mencionadas, é possível vislumbrar que a didática da variação linguística em livros, em relação às formas de tratamento em espanhol, é, em muitos casos, superficial, seja em LD direcionado ao ensino fundamental, médio ou superior, como as pesquisas apontadas. É contundente argumentar que o LD influencia/ dá subsídios ao trabalho docente, no entanto, afirmar que o livro não contempla a variação linguística desse fenômeno não significa dizer que o professor também não possa complementá-lo e apresentar a variação linguística no uso dessas formas em sala de aula através de outros meios e recursos didáticos. Caso o professor conheça o fenômeno e possua contato com pesquisas sociolinguísticas sobre o tema, terá subsídios para empreender a abordagem didática, e nesse caso, a Sociolinguística Educacional na formação docente inicial é relevante, de modo a proporcionar maior embasamento teórico e metodológico.

Um exemplo de que a variação linguística se faz presente na prática de professores está na pesquisa de Alberti (2018), na qual em muitos relatos docentes o fenômeno de variação linguística mais citado como presente em suas práticas foi o *voseo*. A autora investiga como se efetiva o ensino de língua espanhola em um enfoque sobre variações linguísticas e as múltiplas identidades culturais e sociais dos povos hispano-falantes. Para tanto, o referencial teórico é a SV e como metodologia realiza-se entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na Educação Básica, de escolas públicas e privadas da cidade de Ponta Grossa – PR. Como resultado, a autora indica que os professores valorizam a variação linguística da língua, porém, devido a fatores variados, como as políticas linguísticas atuais que trazem insatisfação e insegurança, o número de aulas reduzido, o desinteresse dos alunos, nem todos trabalham como deveriam. Ainda, sobre as questões de identidade, estas estão atreladas à abordagem da variação linguística e o LD utilizado pelos profissionais participantes mostrou-se uma ferramenta incompleta para um trabalho de qualidade sobre o assunto em questão.

Refletir sobre a forma como os livros didáticos abordam o fenômeno de variação linguística, em nosso caso as formas de tratamento para 2ª pessoa singular, é relevante para esta pesquisa visto que, apesar de não condicionar totalmente, influencia, muitas vezes, a atividade docente, haja vista ser um dos recursos norteadores da prática pedagógica. Como apontam Rojo e Batista (2003, p.43), o livro didático seria um material que “[...] condiciona,

orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”. Além disso, o livro didático é também um apoio para o discente, possibilitando uma narrativa de aprendizagem, isto é, um percurso que pode ser seguido, com textos, exercícios e conteúdos para compreender melhor os elementos linguístico-culturais e seus usos. Portanto, ao ser um apoio linguístico e cultural tanto ao docente quanto ao aprendiz, a depender da apresentação das variedades linguísticas e representações culturais, este material também poderá influenciar a formação de vínculos linguístico culturais com a LE.

Em Coracini (2003), investiga-se as relações entre o eu e o outro na formação da identidade nacional brasileira e sua percepção do estrangeiro. A autora destaca opiniões de professores e estudantes sobre o outro (o estrangeiro), em que há exaltação do estrangeiro, em especial do americano e do europeu, a qual se faz presente também em LD de inglês e francês como LE. Nesses materiais, a autora sinaliza que sempre são apresentadas visões positivas e coerentes do país e do povo estrangeiro, que podem influenciar o imaginário de professores e alunos, simplificando a realidade cultural e social dos países que falam tais línguas e corroborando à visão de que no estrangeiro tudo é melhor em comparação ao Brasil. Ainda, sobre a identidade brasileira, a autora argumenta:

A partir dos resultados aqui comentados, é possível reconhecer, então, pontos de identificação de uns e de outros que nos permitem afirmar algo sobre a “identidade” do brasileiro: constituídos pela imbricação de discursos outros (região do interdiscurso) – dentre os quais o discurso do estrangeiro –, os sujeitos brasileiros são atravessados, por um lado, pelo mito do falante nativo e do estrangeiro (o que vem de fora é sempre melhor) e, de outro, por um nacionalismo exacerbado que se traduz por elogios e qualidades atribuídas a todo produto nacional e, portanto, à língua oficial do país de origem, o que também aponta para a falta constitutiva e para auto-representações “negativas” que se desejaria apagar a todo custo, mas que ali permanecem mutilando e perturbando a auto-imagem. (CORACINI, 2003, p.218).

A partir dessa citação, percebemos que a conclusão da estudiosa corrobora os estudos apresentados no capítulo anterior, indicando que a concepção da identidade brasileira pelos brasileiros, assim como qualquer identidade nacional, é deslocada, contraditória e fluida. Coracini (2003) alcança tal compreensão por meio da linguagem e dos discursos presentes nas opiniões dos participantes de sua pesquisa. E, embora não trate especificamente de materiais didáticos de espanhol/LE, através de seu texto, notamos o potencial dos LD para construção



de identidades de aprendizes e professores de línguas, inclusive, reforçando discursos provindos da colonialidade, ao camuflar a realidade de problemas sociais compartilhados em todos os lados do globo. No livro didático de LE, a representação do outro (do nativo estrangeiro) também povoa o imaginário de estudantes e professores, como um modelo de identidade do outro, portanto, retomamos as contribuições de Silva (2006), ao elencar a necessidade de refletir sobre e questionar as identidades e suas formações por meio de práticas pedagógicas.

Ainda, sobre a questão da didática das formas de tratamento, cabe retomar que mesmo no contexto nativo a abordagem desse fenômeno é fortemente influenciada por uma normatização que se impõe sob a questão identitária, como vimos nas pesquisas de Christiansen (2012), Roelfseman (2011) e Rojas (1995), em que mesmo o *voseo* sendo de uso generalizado e uma marca de identidade nacional, no âmbito escolar as formas *tuteantes* e *ustedeantes* ganham preferência na didatização. Esse aspecto também embasa a percepção de Rincón (2009), ao afirmar:

Então, se existe um respaldo histórico, literário e linguístico e se é frequente na fala das pessoas nas cidades, visto que constitui parte de sua própria identidade, por que em algumas regiões tradicionalmente voseantes se ensina o *tú* e o *usted* com suas respectivas conjugações verbais como a única forma de comunicação do castelhano? E por que seus meios de comunicação continuam reproduzindo expressões que não são as habituais das pessoas em detrimento da transmissão da própria identidade? (RINCÓN, 2009, p.283, tradução nossa).<sup>63</sup>

O autor aponta para a ausência do paradigma *voseante* nos contextos escolares de muitos hispano-falantes, ainda que as pessoas o utilizem e essa forma esteja presente na história e na literatura de muitos países. Ao evitar o uso da forma *voseante* no âmbito escolar e acadêmico, o falante que tem esse tratamento em seu vernáculo sente-se inseguro de seu uso linguístico, como pontuado na pesquisa de Rojas (1995), pois foi ensinado que o “correto” seria o uso das formas *tuteantes* ou *ustedeantes*. A força da padronização se impõe na abordagem didática desse fenômeno linguístico, espelhando uma norma-padrão, mas norma de quem e para quem?

---

<sup>63</sup> Citação original: “Entonces, si existe un respaldo histórico, literario y lingüístico y si es el habla frecuente de la gente de los pueblos, puesto que constituye parte de su propia identidad, por qué en algunas regiones tradicionalmente voseantes se enseña el *tú* y el *usted* con sus respectivas conjugaciones verbales como la única forma de comunicación del castellano y por qué sus medios de comunicación continúan reproduciendo expresiones que no son las habituales de las personas, en detrimento de la transmisión de la propia identidad.” (RINCÓN, 2009, p.283).

Acerca da influência da normatização sob a abordagem didática desse fenômeno, chama-nos a atenção a pesquisa de Creus e Baladão (2008), as quais expõem que um dos grupos investigados por elas, formado por argentinos e uruguaios em contexto educativo e imigratório que ensinam espanhol/LE, afirmou tomar as seguintes atitudes, ao abordar as formas de tratamento: (i) anular totalmente o *voseo* como tratamento com alunos e colegas docentes que não são de sua mesma comunidade linguística (isto é, argentinos e uruguaios); (ii) se são questionados acerca do paradigma *voseante*, dão poucas explicações sobre seu uso e conjugação verbal; (iii) se limitam a mostrar o *voseo* como aparecem nos livros didáticos, com informações gramaticais básicas.

Essa atitude de evitar o uso do seu paradigma de tratamento natural por parte de professores nativos que tem o *voseo* como norma social e marca de identidade resulta da imposição de uma norma-padrão específica que exclui tal paradigma do âmbito educativo e desestabiliza a sua autoimagem e identidade ao ter que adotar um paradigma que não é o seu, para ensinar a sua própria língua materna, ainda que o vernáculo do docente nativo também possa emergir em alguns momentos, sem monitoramento em sala de aula.

Essa questão também impacta o contexto de ensino de espanhol/LE, chegando ao ponto de alguns alunos estrangeiros de espanhol (e até mesmo professores estrangeiros de espanhol) desconhecerem a existência do *voseo*, seus usos e sua variada conjugação verbal ou evitá-lo. O apagamento do *voseo* por parte do docente também pode ser motivado por buscar facilitar o ensino do paradigma verbal e pronominal na conjugação verbal do espanhol, com a apresentação de um sistema pronominal de trato binário (*tú-usted*). No entanto, tal atitude pode impactar no conhecimento sociolinguístico do aprendiz, visto que o *voseo* é um fenômeno sociolinguístico presente em muitas comunidades linguísticas.

O paradigma *voseante* não é exclusivo de uma dada região, identificando apenas uma variedade determinada, mas a partir dos contextos regionais apresenta-se com diferentes níveis de aceitação e identificação dos falantes, como se observa nos estudos já mencionados na seção 3.1.2.1. No caso de aprendizes brasileiros que possuem maior contato linguístico com as normas presentes em gramáticas e livros didáticos muitas vezes importados da Espanha, como o LD para nível superior analisado por Souza e Pontes (2019), conhecer os usos do *voseo* como marca de identidade é relevante, inclusive para o questionamento de crenças e atitudes, além de evitar preconceito linguístico por julgar tal fenômeno como não pertencente à norma ou como uma forma errada, equivocada. Essa percepção é identificada

em Cárcamo García (2016), em que o *voseo* é tido pela maioria de estudantes brasileiros investigados como forma incorreta em relação ao *tuteo*.

Tradicionalmente, ao iniciar o estudo da língua espanhola, quase sempre as formas de tratamento pronominais são distinguidas no polo da formalidade-informalidade, embora o entendimento do que seria uma situação formal ou informal seja relativo e dependa dos sistemas culturais compartilhados em cada sociedade, como apontam Campos e Rodrigues-Moura (1998). Ainda que a cultura brasileira compartilhe semelhanças no trato familiar, íntimo e de confiança com as culturas hispano-americanas e peninsulares, em muitos países as formas de tratamento indexam significados sociais que reverberam variados fatores extralinguísticos, para além do formal e informal. Sobre essa questão, Oliveira (2020) também destaca a multifuncionalidade da forma *usted* e a forma simplificada com que alguns dicionários monolíngues definem esse pronome de tratamento no marco do respeito e da cortesia. A autora chama a atenção para a polissemia do termo ‘respeito’ e como este é compreendido em diferentes comunidades, tornando ainda mais complexo os usos e as decisões tradutórias entre as formas de tratamento de uma cultura para outra. Assim, no que tange à questão didática dessas formas, é relevante ampliar a gama de fatores que são apresentados aos alunos, sensibilizando os aprendizes para questões pragmáticas e sociais.

No ensino de LE, há uma preocupação por aproximar-se da língua realmente falada da comunicação real. No caso do ensino de espanhol/LE no Brasil, os documentos educacionais norteadores – tais como as OCEM (2006) – demonstram tal preocupação ao elencar competências e habilidades relacionadas com o conhecimento das diferentes variedades linguísticas e representações culturais, desse modo, demonstrar tal diversidade em um fenômeno linguístico tão básico na comunicação com o outro (a forma de tratamento), pode auxiliar na conscientização acerca da pluralidade dessa língua e de suas identidades. As formas de tratamento explicitam o outro, que pode ser *tú*, *vos* ou *usted*, a depender de variados fatores, inclusive o forasteiro, que não pertence à minha região, com quem não se quer, ou não há, uma identificação. Essas formas linguísticas, relevantes discursivamente e gramaticalmente, também carregaram identidade e indexam significados sociais.

Vale mencionar que elaborar um livro didático não é tarefa fácil, e seria irreal que um único material desse conta de contemplar toda a variação linguística da língua espanhola, inclusive abordando todos os fatores que influenciam os usos das formas de tratamento para 2ª pessoa. De acordo com Leffa (2008), na elaboração do material didático, é importante

contemplar elementos como: a definição de objetivos, de abordagem, de conteúdos, de recursos, a ordem das atividades, a motivação e a avaliação. Dentre esses elementos, a amostra de língua é importante, em especial para a escolha dos recursos e conteúdo, em que o autor sinaliza a importância da concepção de língua na formulação dos recortes linguísticos (por exemplo, frases e léxico, eventos comunicativos, lista de tarefas comunicativas, etc.) a partir de materiais autênticos. Nesse processo, dependendo da definição dos elementos mencionados, o material também promoverá uma norma da língua, que como destacou Fanjul (2011) pode ser monocêntrica, policêntrica ou pan-hispânica.

Embora seja improvável, e pouco didático, um LD utilizar diferentes formas de tratamento para fazer os comandos e interações com os discentes e o professor que o utilizem, através dos variados textos e tarefas propostas, é possível abordar a diversidade presente no uso dessas formas, em uma perspectiva, talvez, que se aproxime da normalização pluricêntrica, contemplando fatores diatópicos, identitários, diacrônicos e diastráticos. No entanto, parece-nos que os materiais optam por apresentar e usar um paradigma “mais geral”, que provavelmente seja compreensível na maioria dos países de fala espanhola, aproximando-se de uma norma pan-hispânica, que não exclui o *voseo*, mas que também não o apresenta como foco didático principal, pois é apresentado como um trato de menor frequência de uso.

Diante desse contexto, e a partir das pesquisas supracitadas, nota-se a certa negligência da abordagem dos fatores sociais na presença das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa em LD. No entanto, retomamos que tratar de variação linguística também é tratar de seus significados sociais e a expressão de identidade (ECKERT, 2018). A relação língua/identidade deve ser presente tanto na formação docente quanto nos livros didáticos, embora os estudos destacados nos sinalizem que ainda há lacunas a serem preenchidas, por exemplo, como: apresentar os paradigmas de tratamento pronominais destacando valores sociais do *tuteo*, *voseo* e *ustedeo*, sem privilegiar um paradigma específico; ir além do formal/informal e relações hierárquicas ao apresentar os grupos de fatores que influenciam os usos das formas de tratamento pronominais, usar textos autênticos interativos para abordar os usos desse fenômeno, promover atividades que objetivem a reflexão acerca da relação língua/identidade e o questionamento das identidades nacionais no

ensino de espanhol/LE<sup>64</sup>. Como observamos em Venâncio (2020), em sua investigação sobre os PPC de cursos brasileiros de licenciatura em Letras –Espanhol, na maioria encontramos um discurso positivo sobre a diversidade linguística e identidades, no entanto possuem uma prática diferente ao contemplar poucas disciplinas sobre o tema.

Tendo em vista tais lacunas, entendemos os resultados da pesquisa de Cárcamo García (2016) como uma possível consequência da abordagem didática no uso das formas de tratamento que vem sendo feita no ensino de espanhol/LE no Brasil. Apesar de muitos estudantes afirmarem valorar positivamente as variedades linguísticas hispano-americanas, não apresentam atitudes favoráveis ao uso do *voseo*. Dentre as atitudes encontradas pela autora em 39 estudantes de curso de idiomas, pontua-se: (i) a maior parte dos informantes afirma usar normalmente a forma *tú* e *usted* e considerar a forma *vos* desnecessária; (ii) metade dos estudantes consideram a forma *tú* como a mais correta e apenas 29,2% dos estudantes consideram o *vos* como uma forma correta, (iii) grande parte dos estudantes relacionam a forma *vos* com a Argentina, embora 39% dos estudantes também tenham relacionado essa forma com a Espanha, país em que essa forma é praticamente inexistente nas interações comunicativas. Essa associação do *voseo* com a Espanha parece surgir de uma confusão entre as formas *vos* e *vosotros*<sup>65</sup>, contraste pouco abordado nos materiais de ensino. A pesquisa de Cárcamo García (2016) não corresponde ao contexto de ensino superior, uma lacuna que a presente tese também pretende preencher, no entanto, sinaliza a valoração de estudantes brasileiros de espanhol sobre o uso das formas de tratamento pronominais (*tú*, *vos*, *usted*).

No entanto, usar uma forma ou outra não é uma escolha qualquer, não se tratam apenas de formas linguísticas, mas também demarcam nas interações posições identitárias dentro do mundo hispano-falante. Não refletir sobre a relação língua e identidade no ensino de línguas pode contribuir para a superficialidade da abordagem da variação, uma vez que esta indexa valores sociais e identitários de indivíduos e comunidades sociais. A ausência dessa reflexão no fenômeno das formas de tratamento, por exemplo, impacta na compreensão do uso dessas formas nas diferentes regiões e situações comunicativas, provocando confusões

---

<sup>64</sup> No âmbito acadêmico, há muitos artigos e trabalhos que elaboram propostas didáticas alternativas para o ensino das formas de tratamento. No entanto, devido ao objetivo desta pesquisa, não mapeamos ou analisamos tais propostas.

<sup>65</sup> A forma ‘*vos*’, como vimos em 3.1.1, no espanhol atual corresponde ao tratamento pronominal para 2ª pessoa do singular em muitos países hispano-falantes, enquanto a forma ‘*vosotros(as)*’ corresponde ao tratamento pronominal para 2ª pessoa plural, usado especialmente em variedades linguísticas da Espanha.

entre as formas *vos* e *vosotros*, assim como pode levar à equivocada visão de que as formas *tú* e *usted* são as mais corretas e usuais nos países hispano-falantes, enquanto o *vos* é pouco usado e relacionado apenas com países do Rio da Prata.

No entanto, levando em conta o contexto de espanhol/LE e que na aprendizagem de uma LE há o confronto entre os conhecimentos da LE e LM, assim como nas identidades dos aprendizes, essas atitudes ou crenças linguísticas também podem estar povoadas por questões linguísticas e identitárias da LM dos aprendizes. Desse modo, na próxima seção, discorreremos acerca do uso das formas de tratamento também na língua portuguesa e os possíveis impactos entre o contraste desses paradigmas maternos e estrangeiros para o ensino de espanhol/LE.

### **3.2.1 Os usos das formas de tratamento pronominais em português: possíveis implicações didáticas e identitárias para o ensino de espanhol/LE**

A evolução das formas e usos de tratamento pronominais para 2ª pessoa em língua portuguesa foi objeto de investigação de muitos estudiosos, como Biderman (1960), Menon (1995), Faraco (1996) e Scherre et al. (2015) A evolução diacrônica desse fenômeno reflete a inter-relação entre língua e fatores sociais, uma vez que historicamente essas formas pronominais serviam para diferenciar identidades sociais específicas, demarcando posições sociais e hierarquias. Por exemplo, as formas de tratamento *vós* e *tu*, herdadas do sistema latino, inicialmente possuíam contextos de uso diferenciado, em que o *tu* era reservado para situações simétricas e íntimas, enquanto o *vós* era utilizado para indicar o polo de poder, em especial a realeza, nas sociedades medievais. O uso de tais formas para o trato de pessoas que não se enquadrassem nesses contextos poderia ser considerado um desrespeito ou uma ofensa.

No tocante às mudanças sociais e sua relação com a evolução nos usos das formas de tratamento em português, observamos um processo semelhante ao ocorrido na língua espanhola. Faraco (1996) expõe que a generalização da forma *vós* como forma de poder e respeito resultou, entre os séculos XIV e XV, na necessidade de uso de outras formas para identificar *status* sociais, tais como as formas nominais de tratamento acompanhadas de verbos na terceira pessoa do singular, na estrutura VOSSA + N (*Vossa Mercê*, *Vossa Senhoria*, *Vossa Alteza*, *Vossa Excelência*, *Vossa Majestade*, etc). O autor assevera que essas formas eram inicialmente usadas para tratar a figura do rei, no entanto foram gradualmente utilizadas para identificar pares aristocráticos com o surgimento da burguesia e formalidades

da corte no período de expansão colonial. Nesse contexto, assim como surge na língua espanhola a forma “*vuestra merced*”, no português a forma “vossa mercê” passa a ser corrente e, posteriormente, sofre evoluções fonéticas e de gramaticalização, transformando-se na forma “você”. No Quadro 7, podemos observar um comparativo das formas de tratamento em espanhol e em português durante dos séculos XVI, XVII e XVIII.

**Quadro 7 – Panorama das formas de tratamento, adaptado de Biderman (1972/73)**

Díades	Séc. XVI		Séc. XVII e XVIII	
	português	espanhol	português	espanhol
<b>Entre reis</b>	<i>vós, tu</i>	<i>tú</i>	<i>vós, tu</i>	<i>tú, vuestra majestade (3.a.p.)</i>
<b>Reis -&gt; nobres</b>	<i>vós</i>	<i>tú, vos</i>	<i>vós</i>	<i>vos, vuestra merced</i>
<b>Reis -&gt; povo</b>	<i>tu</i>	<i>tu</i>	<i>tu</i>	<i>tú, vos</i>
<b>Nobres -&gt; reis</b>	<i>El-Rei DD., Senhor, Vossa Alteza, Vossa Majestade (3ª p.s.)</i>	<i>vuestra majestad; señor (3ª p.s.)</i>	<i>vós, senhor, vossa alteza, sua majestade (3ª p.s.)</i>	<i>vos, señor, vuestra majestad, vuestra Alteza (3ª p.s.)</i>
<b>Entre nobres</b>	<i>S vós, senhor, V. mercê, tu</i>	<i>tú, vos (2.a p.); vuestra merced (3ª p.s.)</i>	<i>senhor, vossa mercê, tu, vós, você</i>	<i>tú, vos, señor, caballero, vuestra merced, usted</i>
<b>Nobres -&gt; povo</b>	<i>tu / vós</i>	<i>Tú</i>	<i>tu, vós, você</i>	<i>tú, vos</i>
<b>Povo -&gt; Reis</b>	<i>Senhor, Vossa Alteza, Vossa Majestade (3.a p.)</i>	<i>vuestra majestad, tu, real Alteza (3ª p.s.)</i>	<i>senhor, vossa alteza, vossa majestade (3ª p.s.)</i>	<i>vuestra majestad</i>
<b>Povo -&gt; nobres</b>	<i>vós, senhor, vossamercê, vossasenhoria (3.a p.)</i>	<i>Vos</i>	<i>vós, Senhor, Senhor D., Vossa Mercê, Vossa Senhoria, a menina, etc.</i>	<i>tú, usted, vos, vuestra merced, señor, vuestra excelencia</i>
<b>Povo -&gt; Povo</b>	<i>vós, vossa mercê, tu</i>	<i>tu</i>	<i>sô mestre, sô amigo, vós, você, tu</i>	<i>tú, vos, vosotros</i>

Fonte: Biderman (1972/73).

O quadro anterior, baseado em Biderman (1972/73), expõe um intento de comparação entre as formas de tratamento para 2ª pessoa em português e em espanhol ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, no qual podemos observar os usos pronominais que identificavam tipos sociais em cada época. Nesse contraste, é possível observar os usos das formas “Vossa Mercê/ *Vuestra Merced*” e suas posteriores formas inovadoras “você/*usted*”, as quais inicialmente eram usadas no polo da assimetria ou simetria do polo de poder (entre nobres, por exemplo). No entanto, enquanto a forma “*usted*” no período do séc. XVII e XVIII

ainda era preservada para usos assimétricos e honoríficos, no caso do português, a forma “você” já era usada no trato simétrico do polo solidário, entre o povo, perdendo gradualmente o seu caráter honorífico.

Sobre esse contraste diacrônico da evolução das formas de tratamento em português e espanhol, Oliveira (2009, p.17) também destaca que a introdução das formas *vuestra merced* e *vossa mercê* no sistema pronominal dessas línguas era uma exigência das mudanças que essas sociedades vinham passando a partir do século XII. A autora também assevera que algumas divergências observadas entre os idiomas, são: (i) o fato de o espanhol preservar a concordância verbal canônica na oposição *tú/usted* ou *vos/usted* e o grau de (in)formalidade ser marcado tanto nos pronomes (sujeito, clítico e possessivo) quanto nos verbos; (ii) no português, a forma *tu*, em muitos casos, não acompanha a concordância verbal canônica, sendo recorrente o uso desse tratamento acompanhado da conjugação em terceira pessoa do singular, bem como o acompanhamento de clíticos e possessivos relativos à segunda pessoa do singular, (iii) no português a presença do pronome sujeito precisa ser marcada, visto que nem sempre o verbo mantém a marca de pessoa na desinência, enquanto no espanhol há a tendência de manter o parâmetro *pro-drop*.

Ainda uma perspectiva diacrônica, Faraco (1996) explica que, com a evolução social e as mudanças no paradigma pronominal, o sistema de trato para 2ª pessoa no Brasil e em Portugal apresentaram diferenças consideráveis. Corroborando a essa questão, Menon (1995) expõe que, no período da colonização brasileira por Portugal, o processo de arcaização do pronome “vós” já havia começado na metrópole, assim como a mudança fonética e de valor da forma de tratamento “vossa mercê”, que já era utilizada entre os não-nobres em Portugal, fato que pode ter contribuído para a expansão de uso do “você” como forma de tratamento íntimo em muitas regiões brasileiras. Com isso, em Portugal, a forma “vossa mercê” continuou vigente no polo da formalidade, enquanto o pronome “tu” ainda é a forma íntima mais usual e a forma “você” é usada no trato entre iguais não solidários ou trato não solidário com interlocutor de status social inferior. No Brasil, por sua vez, a forma “você” é usada amplamente como forma de tratamento íntimo, convivendo ou não com a forma “tu” em diferentes variedades brasileiras.

Retomar esses usos diacrônicos é relevante ao pensar no processo de mudança linguística desencadeado com esse fenômeno em ambas as línguas, pois como expõe Faraco



(1996), a gramaticalização desses pronomes provocou um rearranjo no sistema pronominal das línguas portuguesa e espanhola, as quais são relevantes também para o ensino, pois,

[...] há um traço particular das línguas da Península Ibérica. Nelas, a mais antiga dessas formas (Vossa Mercê/ Vuestra Merced) evoluiu ao ponto de gerar um novo pronome de segunda pessoa (você/usted), com sua contraparte plural (vocês/ustedes). Esse fato teve diferentes repercussões no interior das gramáticas daquelas línguas. O novo elemento gramatical, em razão de sua principal característica (pronome de segunda pessoa do discurso, mas estabelecendo concordância com a terceira pessoa verbal) – característica que o colocou em forte contraste com os pronomes antigos (que estabeleciam concordância com a segunda pessoa verbal), desencadeou diferentes rearranjos nos sistemas verbal e pronominal das línguas em questão [...]. (FARACO, 1996, p.116).

Nessa citação, o autor elenca uma característica importante na hora de ensinar as formas de tratamento, as formas “você/usted” gramaticalizaram-se como pronomes de 3ª pessoa verbal, no entanto exercem a função de pronome de 2ª pessoa do discurso, podendo ocasionar confusão ao misturar conjugações verbais e pronomes possessivos e de complemento, no ensino e aprendizagem dessas formas para estudantes estrangeiros. Ainda, Faraco (1996) assevera que entre os rearranjos gramaticais resultantes da evolução nas formas de tratamento pronominais do português brasileiro, estão: (i) a reorganização do sistema de tratamento pronominal da 2ª pessoa do discurso, com a arcaização de “vós” e a entrada da forma você(s); (ii) rearranjo do sistema pronominal, sem a correspondência exata entre pronomes nominativos, acusativos, dativos e possessivos, podendo ocorrer mistura de tratamentos entre 2ª e 3ª pessoa; (iii) mudanças na conjugação verbal, como a arcaização das formas de 2ª pessoa do plural, ampliação de valores das formas de 3ª pessoa verbal e alteração na composição do imperativo; (iv) na estrutura sintática, uma forte tendência de explicitar o pronome nominativo.

Nessa mesma direção, Bagno (2019) discute tais reorganizações pronominais, asseverando que impactam na explicitação do pronome sujeito nos enunciados de modo a evitar ambiguidades. Além disso, expõe diferenças entre o português brasileiro e o português europeu em relação ao uso das formas de tratamento para 2ª pessoa do singular, argumentando que enquanto a forma você tem tido amplo uso para o trato íntimo em 2ª pessoa do singular em muitas variedades do português brasileiro, no português europeu permanece a forma “tu” e sua conjugação canônica, sendo o pronome você uma forma intermédia no contínuo entre tu e senhor, com difícil sistematização de uso. Ambos os sistemas pronominais são contrastados pelo autor do seguinte modo:

**Quadro 8 – Pronomes de 2ª pessoa singular no Português Brasileiro e Europeu**

Variedades	Sujeito (nominativo)	CP (obliquo)	Possessivo (genitivo)	CD (acusativo)	CI (dativo)
Português Brasileiro	Tu	ti, contigo	teu(s), tua(s), seu(s), sua(s)	te, lhe, se	te, lhe
	você/cê	você, ti, contigo	teu(s), tua(s), seu(s), sua(s)	você, te, lhe, se	a/para você, te, lhe, se
Português Europeu	Tu	ti, contigo	teu(s), tua(s)	te	te
	você	você, si, consigo	seu(s), sua(a)	o, a, se	lhe

Fonte: adaptado de Bagno (2019, p.108-109).

No quadro anterior, podemos visualizar o contraste entre os paradigmas pronominais em amplas variedades da língua portuguesa, que podem influenciar os aprendizes no momento de aprender uma LE, por exemplo, misturando pronomes possessivos de 2ª e 3ª pessoa singular, já que pode ocorrer em sua variedade de LM.

Devido às reorganizações provocadas pela entrada da forma “vossa mercê/você” no sistema pronominal, na hora de abordar as formas de tratamento em espanhol no contexto brasileiro, o aprendiz pode ter dificuldade em compreender os usos e a conjugação das formas “tú” e “vosotros”, uma vez que em muitos subsistemas de tratamento pronominais brasileiros, como explicitamos adiante, não usam as formas verbais de segunda pessoa do singular/plural, tampouco os pronomes tu/vós. Desse modo, o aprendiz pode fazer o que muitos gramáticos nominam de “mistura pronominal” ou mesmo confundir conjugações verbais entre a 2ª e a 3ª pessoa na LE, posto que em sua LM é frequente.

Outro exemplo é a confusão entre as formas verbais imperativas para *tú* e *usted*, uma vez que Faraco (1996) aponta a alternância entre as formas de 2ª e 3ª pessoa e as especificidades pragmáticas para cada forma<sup>66</sup>. Ainda, na questão sintática, as formas de tratamento na função sujeito em PB são quase obrigatoriamente explícitas, ao contrário do espanhol em que a explicitação nem sempre é obrigatória e, em especial nas interrogações, a ordem SVO não é a norma geral<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Para o autor, o imperativo em português tem, para a segunda pessoa do discurso, três pares distintos: canta/ não cantes, cante/ não cante, canta/ não canta. Este último par seria corrente no PB e coocorre com a forma padrão, sendo de fato imperativas e não indicativas, e são usadas especialmente quando se quer modalizar a força ilocutória do ato de fala, para fazer um pedido suave, uma súplica humilde ou uma ordem rude. (FARACO, 1996, p.129).

<sup>67</sup> De acordo com Fanjul (2014), no que diz respeito às frases interrogativas, na maior parte das variedades do Espanhol, seria improvável haver sujeito entre o pronome interrogativo e o verbo (*cómo se sentía usted?*), com exceção de Cuba, Porto Rico e República Dominicana. Em contrapartida, no Português Brasileiro, temos a ordem inversa (Como você se sentia?).

Ainda, a semelhança entre a forma “vos” e “vós” pode ser motivo de confusão, se o aprendiz não for levado a refletir sobre os seus usos e recorrer a uma transferência negativa a partir de seu conhecimento da LM, entendendo o *vos* da língua espanhola como expressão de 2ª pessoa do plural, vós, do português. Porém, como vimos, o *voseo* refere-se ao trato em 2ª pessoa do singular e em muitas regiões é um pronome que marca identidade local, regional ou nacional. Algo semelhante ao que acontece com os “tus” em diferentes regiões brasileiras, este pronome pode ocorrer com ou sem concordância e expressar valores sociais de identidade local ou regional. Por exemplo, podemos mencionar o uso dessa forma com concordância canônica baixa em falares do Rio Grande do Sul ou o “tu” com concordância alta em Florianópolis/SC, sendo um fator que pode diferenciar e identificar o subsistema de tratamento dos falantes dessas cidades (SCHERRE *et al.*, 2015).

No Rio de Janeiro e na Grande Brasília o “tu” também se apresenta com valores sociais específicos, a saber: (i) no Rio de Janeiro, há o imaginário de um “tu” suburbano ou de classe social baixa; (ii) em Brasília, há um “tu” como marca identitária nas regiões administrativas, como a Ceilândia, devido a maior concentração de nordestinos (os candangos), ou em função do estilo de vida alternativo do falante que não exerce profissão no serviço público (SCHERRE *et al.*, 2015, p.160).

Sobre as implicações para o ensino, discorrer sobre a diacronia no uso das formas de tratamento nas duas línguas pode auxiliar, ainda, na percepção das diferenças de uso entre a forma “você” no português brasileiro e “usted” nas variedades da língua espanhola, evitando que o aprendiz promova uma equivalência literal entre essas formas. Como ressaltam Campos e Rodrigues-Moura (1998), na aprendizagem de espanhol por brasileiros, há confusão em relação ao uso do pronome *usted*, sendo utilizado de forma generalizada e desconsiderando o seu caráter de distanciamento e formalidade, na maioria dos países hispânicos. O *ustedeo* também é uma realidade em regiões hispano-falantes, sendo um fenômeno complexo, que exige sensibilização pragmática em sua didatização. Oliveira (2020) demonstra que mesmo dicionários monolíngues impressos e *online* não dão conta de contemplar as matizes da dêixis social dessa forma em distintas comunidades hispano-falantes, portanto a analogia direta entre as formas *usted* e você pode trazer problemas de comunicação ao aprendiz.

Como vimos, o pronome “você” perdeu, em muitas variedades do PB, o seu caráter de formalidade, convertendo-se em um pronome de intimidade, enquanto a forma “o senhor/ a senhora” representa o polo da formalidade. Já a forma “usted” preserva o valor de trato formal

e deferente em muitas variedades do espanhol, embora, como vimos na Seção 3.1, também seja usado como uma forma íntima, de identidade e como um tratamento geral (desde o polo da intimidade até a formalidade), por exemplo, em variedades colombianas e andinas. Nesse contexto, concordamos com Fanjul (2014) quando reconhece que, na comparação entre as línguas, principalmente, de línguas tão próximas como o Português e o Espanhol, é necessária uma comparação funcional, além de reconhecer a heterogeneidade linguística. Para ele, ao comparar a ocorrência dos pronomes pessoais com base na norma-padrão, apresentada pelas gramáticas tradicionais, entraria em questão o abismo existente entre os atos de fala reais e uma norma ideal imposta pela escola, e acrescentamos, entraria em jogo a importância de reconhecer os valores sociais de uso das formas pronominais de tratamento para 2ª pessoa em ambas as línguas.

Essa questão também impacta o ensino de português como LE, visto que o entendimento que a crença de que o pronome “você” é um tratamento padrão e geral pode conduzir ao uso dessa forma de modo abarcador pelo aprendiz estrangeiro, como aponta Santos (2003) em sua dissertação, a qual investiga a relação entre as escolhas dos pronomes ‘tu e você’ no aprendizado de português brasileiro como segunda língua em contexto universitário nos EUA e no Brasil (Rio de Janeiro). A autora identifica um constante uso do pronome você, considerado como forma padrão, sendo associado a títulos como diretor, doutor, professor, entre outros, caracterizando uma tentativa de proximidade ou de distanciamento durante os contextos. Ainda, a autora afirma que construção da identidade linguística dos alunos americanos deu-se a partir de suas identidades culturais maternas, influenciadas por fatores específicos, como características pessoais, interação direta com nativos, choque entre culturas e línguas, transferência do espanhol e aprendizado em sala de aula. Se tomarmos o contexto dessa pesquisa como exemplo, a (re)construção da identidade dos aprendizes brasileiros de espanhol também pode passar por diferentes fatores, incluindo a transferência de seu sistema de tratamento pronominal materno na expressão do trato pronominal na LE.

É relevante ponderar, ainda, que o uso das formas de tratamento no PB apresenta uma distribuição diatópica variada, pautada especialmente na coexistência ou não das formas pronominais tu/você. Acerca desses subsistemas, Scherre *et al.* (2015) apresentam uma divisão em seis subsistemas de trato pronominal no PB (exposta no Quadro 9). Tal divisão é elaborada em pesquisas sociolinguísticas sobre o tema, assim, consideram os aspectos sociais,

tais como o gênero do falante, a faixa etária e a escolarização, além dos aspectos interacionais e linguísticos, tais como tipo de discurso (direto ou relatado) e referência (genérica ou específica), grau de intimidade com o interlocutor etc., podem ter papéis importantes na escolha de uma forma ou outra. (SCHERRE *et al.*, 2015, p.135-136).

**Quadro 9 – Subsistemas dos pronomes “tu” e “você” no Português Brasileiro**

<b>Subsistema só você</b>	Uso exclusivo das variantes você/cê/ocê, ocorrendo na Região Centro-Oeste (exceto Distrito Federal); na Região Sudeste, na maior parte de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo; na Região Nordeste, a capital baiana; na Região Norte, a parte central, sul e sudeste de Tocantins; e, na Região Sul, Paraná.
<b>Subsistema mais tu com concordância baixa</b>	Frequência do uso de “tu” acima de 60% com concordância verbal abaixo de 10%. É encontrado na Região Norte, em Amazonas (por exemplo, Tefê), e na Região Sul, o estado do Rio Grande do Sul (por exemplo, as cidades de Porto Alegre e Flores da Cunha).
<b>Subsistema mais tu com concordância alta</b>	Uso médio de “tu” acima de 60%, com concordância verbal entre 40% e 60%. Este subsistema é encontrado na Região Norte, no estado do Pará (Belém e Mocajuba) e na Região Sul, no estado de Santa Catarina (por exemplo, Florianópolis).
<b>Subsistema tu/você com concordância baixa</b>	Uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância verbal abaixo de 10%. É encontrado na Região Nordeste (norte e nordeste do estado do Maranhão), Norte (algumas partes de Tocantins) e Sul (nas cidades de Chapecó e Concordia, em Santa Catarina).
<b>Subsistema tu/você com concordância média</b>	Uso de “tu” abaixo de 60% com concordância verbal de 10 a 39%. Encontra-se nas regiões Norte (Manaus, Amazonas) e Sul (Blumenau e Lages, em Santa Catarina), e nas capitais de diversos estados nordestinos, tais como Teresina (Piauí), João Pessoa (Paraíba), Recife (Pernambuco), Fortaleza (Ceará).
<b>Subsistema você/tu sem concordância</b>	Uso de tu com 1% a 90% sem concordância verbal. Apresenta-se na região Centro-Oeste, no Distrito Federal, e na Região Sudeste, no estado do Rio de Janeiro, Santos – SP, São João da Ponte- MG. Já na Região Norte, em Roraima e no Acre, e na Região Nordeste, Feira de Santana, Sapé, Rio de Contas e Poções na Bahia, além de Bacabal, Balsas, Pinheiro e Alto Parnaíba no Maranhão.

Fonte: Scherre *et al.* (2015).

A partir do Quadro 9, percebemos que o uso do tu e você no Brasil é um fenômeno com distribuição diatópica descontínua, podendo existir subsistemas diferentes em uma mesma região, portanto, também podem ser recursos de marcação identitária regional ou interacional para o falante. Devido aos interesses desta tese, interessamo-nos pelos subsistemas de tratamento pronominais usados em Santa Catarina e no Ceará, em especial nas suas capitais devido ao contexto de geração de dados dessa pesquisa – conforme especificamos no capítulo referente à metodologia.

### 3.2.2 Subsistemas de tratamento pronominais nos estados do Ceará e Santa Catarina

No estado do Ceará, de acordo com Scherre et al. (2015), seria predominante o subsistema tu/você com concordância média. Cabe destacar que a menção se baseia na dissertação de Soares (1980), mas não apresenta dados que contemplem todo o estado sobre o uso das formas de tratamento em interações comunicativas, limitando a amostra a falantes fortalezenses. No estudo de Soares (1980), as formas de tratamento são estudadas a partir de entrevistas gravadas, questionários e observações assistemáticas, encontrando um paradigma de tratamento ternário, com o uso das formas tu, você e senhor(a). Participaram 72 informantes da pesquisa, nativos fortalezenses e de outras cidades cearenses. Sobre os usos dessas formas, a autora identificou que o trato senhor(a) e você pode dar-se em relações assimétricas e a forma tu em situações assimétricas descendente.

Por sua vez, nas situações simétricas também se usam as formas tu (quando há muita intimidade, ou entre jovens, podendo alternar indistintamente com a forma você), você (quando há pouca intimidade) e senhor(a) (quando não há intimidade com o interlocutor, se o interlocutor é jovem a preferência é o tratamento você). Nesse estudo, Soares (1980) também realizou gravações a fim de verificar a atitude acerca da forma tu, visto que os falantes usavam essa forma, muitas vezes, sem a concordância canônica, identificando que os participantes consideravam essa forma como “matuta, grosseira, dura, antiga”, embora seja uma forma generalizada. Ainda, a autora indicou que é comum a omissão do pronome de tratamento na posição sujeito, compensada com o uso de vocativos.

Em busca de pesquisas mais recentes que indicassem os usos dessas formas no Ceará, encontramos as pesquisas de Guimarães (2014) e Guimarães, Araújo e Pereira (2018). Em primeiro lugar, Guimarães (2014) tem como objeto de estudo as formas de tratamento pronominais e nominais utilizadas na capital do Ceará, objetivando identificar fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciem essas formas bem como a existência de indício de mudança linguística. Por meio da seleção de 53 informantes do banco de dados NORPOFOR (Norma Oral do Português Popular de Fortaleza), a autora estratifica seus informantes em células sociais e usa o programa estatístico GoldvarbX para análise dos dados encontrados – destaca-se que usam-se apenas diálogos entre dois informantes, provenientes do NORPOFOR. Guimarães (2014) expõe como resultados que as formas de tratamento nominais, assim como o tu e você, são mais produzidas nas relações de solidariedade, diferentemente do(a) senhor(a). As formas rapaz e você seriam consideradas neutras, já o uso do cê é escasso e o ocê praticamente não ocorre. Observou-se também que o uso de “cara,

macho e rapaz” não se refere apenas a homens e que as formas em estudo não sofrem estigma na comunidade em estudo.

Em segundo lugar, especificamente acerca das formas “você(s) e cê(s)” no falar de Fortaleza-CE, Guimarães, Araújo e Pereira (2018) averiguam os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam os usos dessas formas. As autoras também usam como corpus mostras de fala do NORPOFOR de 53 informantes. Foram encontrados no corpus delimitado 619 ocorrências, das quais 33 eram da forma “cê(s)” e 586 dados da forma “você(s)”. Assim, constatou-se a preferência pela forma “você(s)” e que a forma cê(s) é considerada uma forma inovadora, influenciada pelos fatores extralinguísticos maior e menor escolaridade do falante – por isso não é considerada estigmatizada –, maior grau de intimidade entre os interlocutores e o sexo masculino.

Referente ao sistema de tratamento de Santa Catarina, Scherre et al. (2015) apontam a coexistência de diferentes subsistemas, como a predominância do subsistema tu/você com concordância baixa em Chapecó e em Concórdia, o subsistema tu/você com concordância média, em Blumenau e em Lages, e no caso da capital Florianópolis, segundo esses autores, seria predominante o subsistema mais tu com concordância alta.

Sobre os usos variáveis dos pronomes “tu” e “você” em Santa Catarina, Coelho e Gorski (2011) expõem resultados de análises de dados de fala e escrita sincrônicos e diacrônicos. As autoras apontam que, na fala catarinense, há uma diferença acentuada entre a região litorânea e a do planalto, na qual Florianópolis usa preferencialmente “tu” e Lages usa mais correntemente o “você”, embora haja um número significativo de informantes que têm ambos os subsistemas. Ainda, concluem que o tu é usado nas situações familiares e que os florianopolitanos, provavelmente, utilizam mais essa forma por influência portuguesa. A variante você, por sua vez, é usada nas relações de poder, possivelmente por influências externas à comunidade, como um conhecimento socialmente adquirido ou aprendido.

No que concerne à alternância entre “tu e você” em cidades de Santa Catarina, Loregian-Penkall (2004) também assevera que a predominância da forma “tu” nas falas de florianopolitanos, sinalizando a maior frequência de uso da forma “tu” com concordância canônica na capital catarinense por influência açoriana, embora o pronome você também se apresente na comunidade sendo escasso o seu uso categórico pelos falantes. A autora expõe que a forma você inseriu-se em Ribeirão da Ilha, um dos bairros de maior influência açoriana, ademais, a variável sexo do falante mostra-se relevante, pois em seus dados as mulheres dão

preferência à forma tu. Vale destacar que a autora investiga um contexto mais amplo a partir do banco de dados VARSUL, contemplando as cidades catarinenses e sul-rio-grandenses: Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja; e Florianópolis, Chapecó, Blumenau e Lages e o bairro Ribeirão da Ilha em Florianópolis. Os resultados de Loregian-Penkall (2004) coincidem com as asserções de Scherre *et al.* (2015) sobre os distintos subsistemas de tratamento na região sul, em que se observa maior uso da forma tu com concordância na região florianopolitana, enquanto em Lages há maior uso da forma você, com ocorrência da forma tu com baixa concordância, e em Chapecó a forma tu, quando usada também apresenta pouca ou nenhuma concordância, devido a influência gaúcha.

Acerca de pesquisas recentes sobre o uso sincrônico das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa em singular em Florianópolis-SC, citamos as pesquisas de Rocha (2015) e Traesel (2016). No primeiro, a autora estuda a variação na concordância verbal de segunda pessoa do singular na fala de florianopolitanos das comunidades da Costa da Lagoa, Ribeirão da Ilha, Ingleses e Região Central (Centro, Coqueiros e Trindade) a partir de dois corpora de entrevistas sociolinguísticas. Um dos corpora foi o chamado “amostra Floripa”, o qual objetivou contemplar questões sobre a identidade “mané”, assim, os informantes eram convidados a falar sobre a temática do ‘manezinho da ilha’, entre outros temas que causassem envolvimento emocional. Embora estudasse a concordância canônica a autora identificou que das 31 entrevistas analisadas, 22 apresentaram somente o uso do pronome tu; enquanto seis informantes apresentaram alternância tu/você; um informante apresentou somente o uso de você; e dois informantes nãoapresentaram nenhum dos pronomes.

Rocha (2015), por sua vez, analisa o uso das formas tu e você em contextos simétricos, por meio de testes de atitudes e de produção realizados em turmas de estudantes do ensino superior e da educação básica de Florianópolis a partir da metodologia variacionista. Foram obtidos 127 testes de participantes de Florianópolis e de cidades metropolitanas, embora a autora tenha analisado apenas 40 testes selecionados por células sociais. Como forma de resultados, a autora identifica a preferência de uso da forma tu em contexto simétrico (65%), enquanto a forma você tem 20% de escolha e a alternância entre as duas formas foi selecionada por 14% dos participantes e 0% de escolha da forma senhor(a) nesse contexto, corroborando com pesquisas anteriores sobre a preferência da forma tu para contextos simétricos em Florianópolis. Quanto aos testes de produção, o programa Goldvarb



X selecionou o tipo de relação entre os interlocutores como o principal grupo de fator para o uso do tu, que também foi a forma mais usada em contextos simétricos.

Em seu turno, Traesel (2016) investiga o uso das formas “tu e você” por um grupo de adolescentes entre 16 e 18 anos, moradores do bairro Ingleses, nascidos em Florianópolis e outras cidades da região sul. Para coleta de dados, foi proposto um debate sobre 10 temas distintos e entrevistas individuais com 5 adolescentes do sexo feminino e 5 do sexo masculino natos em Florianópolis, desses 10 estudantes 1 é nascido em Porto Alegre/RS, 1 em Curitiba/PR, 1 em Santos/SP, 1 em Goiânia/GO e 1 em Vitória da Conquista/BA, retratando a mobilidade característica da capital catarinense. Como resultado, o autor aponta que há um uso majoritário do paradigma de tu pelos adolescentes que são nascidos em Florianópolis/SC ou Porto Alegre/RS, e entre os adolescentes natos em Santos/SP e Vitória da Conquista/BA é frequente a alternância das formas dos paradigmas de Tu e de Você, enquanto que os participantes nascidos em Curitiba/PR e Goiânia/GO apresentam predomínio do paradigma de Você.

A partir do exposto, é possível constatar que fortalezenses e florianopolitanos podem apresentar subsistemas de tratamento diferentes. Em ambas as cidades é possível a ocorrência das formas “tu e você”, embora estas possam apresentar frequência de uso, concordância e sentidos distintos no trato com os interlocutores. Em caráter de síntese, em Fortaleza, há maior alternância entre as formas tu e você, às vezes em um mesmo enunciado, e podem ocorrer com concordância em 3ª pessoa singular. O pronome você nessa cidade é sentido como uma forma neutra e a sua variante inovadora “cê(s)” ainda possui baixa frequência de uso. Na cidade de Florianópolis, em seu turno, é comum a maior frequência da forma tu com concordância canônica, em contraste com a capital cearense. Ainda, a forma você na cidade catarinense também é usual, embora possa ser sentida, em especial nos bairros mais açorianos, como uma forma externa e pode demarcar relação de poder.

Nesse sentido, diante do exposto, retomamos que as formas de tratamento demarcam as posições dos falantes Eu x o Outro, de modo a aproximar ou distanciar posicionamentos identitários. No contexto brasileiro, a realidade linguística diversificada apresenta diferentes sistemas de tratamento pronominais, os quais também demarcam identidades linguísticas entre as regiões sul e nordeste. Assim, ao pensarmos no complexo cenário do ensino e aprendizagem de LE, é relevante considerar a influência do subsistema de tratamento regional dos aprendizes no momento de análise das crenças e atitudes acerca das formas de tratamento

em espanhol e suas variedades, uma vez que crenças em torno dos próprios usos regionais podem influenciar as atitudes dos aprendizes em relação ao uso de formas linguísticas na LE. A identidade é um construto imaginado, fluido e negociável, como assevera Bauman (2005), ainda, recordando o exposto por Woodward (2006), a identidade é marcada pela diferença e pela identificação, e é representada por símbolos e representações históricas e sociais.

Neste capítulo tratamos do fenômeno das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa do discurso na língua espanhola, reconhecendo o caráter identitário que o *voseo*, o *tuteo* e o *ustedeo* assumem em contextos nativos de países de fala espanhola, como Argentina, Costa Rica, Nicarágua, entre outros. Também, discorreremos acerca da abordagem didática dos usos das formas de tratamento pronominais em espanhol, averiguando impactos para a formação identitária de aprendizes brasileiros.

Na sequência apresentamos os delineamentos metodológicos da presente tese.

## 4. METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos de explicitar as escolhas metodológicas para o alcance dos objetivos da presente pesquisa de tese. Uma vez que lidamos com crenças, identidades, atitudes e uso de formas linguísticas em variação na concepção de aprendizes estrangeiros de uma língua, é necessário considerarmos a elaboração de uma metodologia que atenda aos propósitos do estudo, mesclando procedimentos e instrumentos da abordagem qualitativa para empreender uma pesquisa afim com a Sociolinguística Educacional no âmbito do ensino e aprendizagem de espanhol como LE.

Desse modo, elencamos neste capítulo o tipo de abordagem e procedimentos para analisar a correlação das escolhas e atitudes na forma pronominal de tratamento singular de aprendizes brasileiros de espanhol/LE a vínculos identitários a partir das crenças sobre as variedades linguísticas. Assim, inserem-se adiante quatro seções, nas quais descrevemos a natureza teórico-metodológica da pesquisa, a definição do local e os participantes, além da proposição e elaboração dos instrumentos da pesquisa para geração dos dados e os seus critérios de análise.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para Gil (2008), o termo “ciência” etimologicamente é sinônimo de conhecimento, entretanto, a partir das diversas formas de conhecimento existentes (religiosos, filosófico, de mundo, etc.), a ciência passou a ser caracterizada como um tipo de produção de conhecimento distinto, com objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. Essas características implicam numa tentativa de neutralidade do pesquisador, divisão clara entre sujeito e objeto, experimentação, dados quantitativos e existência de leis gerais que governam os fatos estudados. Tal caracterização, no entanto, assemelha-se em muito à concepção de positivismo lógico e estruturalismo europeu, questionadas por Pennycook (1998) como inadequadas para o fazer científico em LA e nas Ciências Sociais em geral, pois,

Esse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre sujeito e objeto e, portanto, na noção de objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais métodos por meios

estatísticos; na crença do progresso cumulativo como um resultado de acréscimo gradual do conhecimento “novo”; na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade e nas teorias que esse modo de pensar produz. (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Assim, esse autor questiona se tal arcabouço teórico-metodológico proporciona subsídios para compreender o caráter social, histórico, cultural e político da pesquisa sobre linguagem. Defende, ainda, uma visão pós-estruturalista de linguagem e de sujeito na qual, “ao invés do sujeito uno, racional, psicologizante, [...] as subjetividades são construídas e assumidas em discursos concorrentes e neles posicionam-se, elas constituem, portanto, espaços múltiplos e contraditórios.” (PENNYCOOK, 1998, p. 37). Essa perspectiva de sujeito pós-moderno é defendida pelo autor para as pesquisas em LA, porém outras áreas da Linguística também assumem tal concepção, conforme verificamos no Capítulo 2 desta tese, com relação à terceira onda de estudos variacionista proposta nos trabalhos de Penelope Eckert.

Desse modo, ao concordar com os argumentos do referido autor, buscamos levar em conta o contexto sócio-histórico e as perspectivas pessoais dos sujeitos que se proponham a fazer parte desta pesquisa, sem fragmentar ou isolar sujeito e objeto; perspectiva também assumida por Bortoni-Ricardo (2008), para quem a pesquisa nas Ciências Sociais não pode negligenciar o contexto sócio-histórico que a envolve.

A autora acrescenta que, na área da pesquisa educacional, assim como nas Ciências Sociais em geral, o paradigma positivista de natureza quantitativa sempre teve prestígio. No entanto, há que considerar o espaço privilegiado que ocupa o cenário educacional para a realização de pesquisas qualitativas de base interpretativista, as quais partem da compreensão/observação do mundo a partir das práticas sociais e significados vigentes.

Ao contrário das pesquisas quantitativas, as qualitativas não se preocupam em relacionar variáveis dependentes e independentes e suas causas e efeitos ou criar leis que possam ser generalizadas. As pesquisas qualitativas se interessam em observar, entender, compreender fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Uma parcela considerável da pesquisa qualitativa parte de uma perspectiva interpretativa em relação ao mundo. As pesquisas dessa natureza, de acordo com Flick (2009; 2013), não se interessam em elaborar hipóteses ou operacionalizações, tampouco partem de modelos teóricos fixos ou fechados. Ademais, o autor acrescenta que esse tipo de pesquisa

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação (FLICK, 2009, p.16).

Interpretamos, assim, que as pesquisas do tipo interpretativista envolvem métodos maleáveis a fim de dar conta do problema ou questões a que se propõem compreender ou observar. Corroborando tal perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que a denominação interpretativismo é ampla e abarca métodos e práticas empregadas na pesquisa qualitativa, como a etnografia, a observação participante, o estudo de caso, entre outros. Entretanto, a autora assevera que todos os métodos e práticas interpretativistas compartilham o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas constroem nas ações da vida social. Em nosso caso, a presente pesquisa de tese gira em torno de contextos específicos de ensino e aprendizagem de línguas na educação superior brasileira, considerando a inter-relação entre língua, crenças e identidade, portanto a natureza desta pesquisa é prioritariamente qualitativa-interpretativista.

Quanto aos objetivos da pesquisa, Gil (2008) discorre o seguinte acerca das pesquisas do tipo descritivo: “[a]s pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28). Ainda, esse autor pontua como exemplo desse tipo de pesquisa aquelas que investigam atitudes, crenças e opiniões de determinada população. Desse modo, a presente pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, uma vez que nos interessa descrever a correlação entre as escolhas linguísticas e atitudes acerca das formas de tratamento pronominais, além das crenças sobre as variedades linguísticas do espanhol de graduandos em Letras Espanhol.

Por sua vez, no que se refere aos procedimentos de geração de dados, uma classificação é a pesquisa de campo, visto que este tipo de investigação possui “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.186). Ainda, as autoras expõem que esse tipo de pesquisa visa à compreensão de vários aspectos da sociedade através do estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos. Portanto, esta tese se aproxima da pesquisa de campo, já que além de levantamento bibliográfico, há

geração de dados junto a pessoas envolvendo a comparação entre dois contextos determinados de ensino e aprendizagem, cursos de licenciatura em Letras Espanhol no Ceará e em Santa Catarina (os quais serão descritos mais detalhadamente na Seção 4.2).

A partir do exposto em nosso referencial teórico (Capítulos 2 e 3), com vistas ao alcance dos objetivos propostos, apoiamos-nos em postulados dos estudos sociolinguísticos de terceira onda, da Sociolinguística Educacional, bem como em Estudos Culturais e debates no âmbito da Linguística Aplicada, recuperando questões concernentes ao ensino de língua estrangeira, crenças e identidades. Por conseguinte, nossas orientações metodológicas partem desse fluxo teórico a fim de desenhar uma metodologia que dê conta da complexidade de nosso objeto de pesquisa, isto é, os usos e as atitudes de aprendizes brasileiros sobre as formas de tratamento pronominais (em singular) na língua espanhola e suas correlações com os (des)vínculos identitários acerca das variedades linguísticas do espanhol e as crenças a estas relacionadas.

Assim, o percurso metodológico escolhido encaminha-se do seguinte modo: (i) delimitação da amostragem dos sujeitos participantes composta por graduandos em Letras Espanhol de diferentes estados brasileiros (detalhada na Seção 4.2); (ii) elaboração dos instrumentos para geração de dados (expostos nos Apêndices e detalhados na Seção 4.3); (iii) geração de dados; (iv) delimitação de critérios de análise e discussão dos dados (detalhada na Seção 4.4). A seguir, especificamos o local da pesquisa e a caracterização dos participantes.

## 4.2 LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Por tratar-se de uma pesquisa de campo, um dos passos necessários para sua realização é a escolha e descrição *de onde e quem* fará parte da pesquisa (GIL, 2008). Com esse ponto em mente, nesta seção, explicitamos a descrição dos locais onde se realizará a pesquisa e quais são os critérios de inclusão/exclusão dos sujeitos participantes.

No tocante à escolha do local para realização da pesquisa, entre o leque de contextos de ensino e aprendizagem possíveis, optamos por realizá-la em ambiente universitário, pois investigar a concepção que futuros professores têm sobre a variação linguística em fenômenos específicos e suas crenças sobre as variedades do espanhol poderá auxiliar na (re)formulação de práticas didáticas universitárias. Além disso, observar as posições identitárias em relação à LE estudada é uma questão pertinente ao desenvolvimento de novas estratégias didáticas que

contemplem a ‘redefinição de identidades’ que ocorre no processo de ensino e aprendizagem de uma LE (RAJAGOPALAN, 2003), inclusive repensando materiais didáticos em circulação.

Esta pesquisa será realizada em dois contextos geográficos brasileiros de ensino e aprendizagem da educação superior, a saber: no estado do Ceará (Região Nordeste) e no de Santa Catarina (Região Sul). A escolha por esses estados pautou-se na experiência discente da pesquisadora em instituições universitárias nos dois estados e na possibilidade de mobilidade entre esses contextos. Além disso, nossa opção por investigar dois contextos baseou-se no interesse em compreender se a localização geográfica brasileira, culturalmente próxima ou distante às comunidades hispano-americanas, influencia ou impacta de algum modo a identificação dos aprendizes com dadas variedades linguísticas do espanhol ou mesmo se impactam as suas crenças e atitudes linguísticas.

O estado de Santa Catarina está localizado na Região Sul do Brasil, composto por 295 municípios. O estado faz fronteira com Paraná e Rio Grande do Sul, além da província argentina de Misiones. Santa Catarina é um estado multicultural, uma vez que possui comunidades descendentes de imigrantes de origem italiana, alemã, portuguesa. Ainda, este é um estado de economia diversificada, destacando-se os setores da agricultura, tecnologia, turismo e serviços. De acordo com dados da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável (SEBRAE, 2013), apenas na macrorregião da Grande Florianópolis, o setor de Serviços, aliado ao potencial turístico da região, é o responsável por 63% da economia, seguido das atividades das Indústrias e da Administração Pública.

A capital estadual, Florianópolis, é considerada informalmente como “capital turística do Mercosul” devido a sua localização e belezas naturais que movimentam o fluxo turístico, principalmente pela população hispânica (SECRETARIA MUNICIPAL DE TURISMO, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, fonte online)<sup>68</sup>. A estação do verão é o período em que mais se recebem turistas na região, no entanto, a cidade também tem atraído estrangeiros que buscam moradia fixa, conforme aponta Jenovencio (2018):

De acordo com os dados do IBGE de 2010, a cada cem moradores da capital, um é estrangeiro. Muito embora o fenômeno de migração seja diferente do fenômeno do

---

<sup>68</sup>Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=a+cidade&menu=5&submenuid=571>. Acesso em 22/04/2019.

turismo, ambos colocam em destaque a nacionalidade mais presente dentro do território florianopolitano, a argentina, a qual ocupa o primeiro lugar, seguida dos uruguayos. No que diz respeito à distribuição desses moradores nos bairros florianopolitanos, conforme dados estatísticos disponíveis pelo site do Jornal Notícias do Dia, os bairros mais procurados pelos estrangeiros são Canasvieiras e Lagoa da Conceição. (JENOVENCIO, 2018, p.100).

O que se observa, portanto, é a instauração de um vínculo cultural com estrangeiros hispânicos, como os argentinos. Jenovencio (2018) também chama a atenção para a presença da língua espanhola na paisagem linguística da região de Florianópolis, especialmente nos bairros de Canasvieiras e Lagoa da Conceição, onde a língua espanhola se faz presente dada a presença expressiva do público hispano-falante (98% dos turistas). Ainda, no ambiente da universidade catarinense também há forte presença de colombianos(as) em cursos de graduação e pós-graduação devido a programas de mobilidade<sup>69</sup>. Por isso, no contexto desta pesquisa, considerar o cenário de Florianópolis torna-se relevante uma vez que a cidade adotou uma identidade mercadológica e turística vinculada ao público estrangeiro, especialmente o hispânico, fato que pode incidir sobre os (des)vínculos identitários com variedades linguísticas de estudantes brasileiros de espanhol nessa cidade.

Diferentemente de Santa Catarina, o estado do Ceará localiza-se na Região Nordeste brasileira, tendo como fronteira os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí, ou seja, sem qualquer relação limítrofe com países hispânicos. Segundo dados do Anuário do Ceará (IPECE, 2018-2019), o Produto Interno Bruto (PIB) do estado é de \$126,05 bi, com predominância do setor econômico de serviços (52,29%) relacionados ao turismo. Durante o ano circulam mais de 3 milhões de turistas, conforme a Secretaria de Turismo do Estado (SETUR,2018); além disso, dados referentes ao ano de 2016, na cidade de Fortaleza, apontam que 89% dos turistas são brasileiros, sendo apenas 11% estrangeiros, em sua maioria provenientes da Itália, França, Argentina, Portugal, Alemanha, Suíça e Espanha (Anuário Estatístico do Ceará, 2017).

**Quadro 10- Demanda turística via Fortaleza, segundo a procedência internacional- Ceará - 2014-2016**

Procedência	Demanda turística via Fortaleza (1)		
	2014	2015	2016
<b>Países</b>	272.794	278.523	265.154

<sup>69</sup> A presença do público colombiano na universidade é comprovada através das notícias divulgadas no sítio eletrônico da UFSC, destacando programas de intercâmbio Brasil-Colômbia em diversas áreas tecnológicas. Disponível em: <[Notícias da UFSC](#)>. Acesso em 22/01/21.



<b>Itália</b>	61.499	58.061	45.033
<b>Portugal</b>	31.847	34.172	33.514
<b>França</b>	32.395	30.831	35.873
<b>Alemanha</b>	27.015	28.655	27.552
<b>Argentina</b>	7.014	24.278	34.307
<b>Suíça</b>	20.001	19.437	15.783
<b>Espanha</b>	13.302	12.618	10.211
<b>(1) Dados atualizados.</b>			

Fonte: adaptado do Anuário Estatístico Do Ceará (IPECE, 2017).

Mediante o quadro exposto, notamos que houve aumento na demanda de turistas provenientes da Argentina durante os anos investigados, enquanto os espanhóis reduziram a busca pela capital cearense. No entanto, pode-se inferir que um ponto em comum a ambos os estados (Santa Catarina e Ceará) é o interesse econômico do setor. No caso cearense, devido ao interesse econômico na atividade turística e à demanda de uso de línguas estrangeiras, o estado tem implementado ações políticas que buscam promover o ensino e aprendizagem de diferentes idiomas, tal como a criação dos Centros Cearenses de Idiomas (CCI) que oferecem, inicialmente, o ensino de inglês e espanhol a jovens do ensino médio da rede pública estadual. Não obstante, vale destacar que a demanda de turistas italianos e franceses na cidade cearense é ainda maior que a dos países hispânicos elencados, de acordo com os dados apresentados, mostrando que na escolha das línguas de ensino nos CCI o peso das crenças acerca do espanhol e inglês como línguas globais e de recurso econômico está presente (PEREIRA, 2019).

De igual forma, abordar distintos contextos geográficos brasileiros também permite a participação de sujeitos com distintos sistemas de tratamento pronominal em sua LM, já que, como propõem Scherre *et al.* (2015), há pelo menos seis subsistemas de tratamento pronominais *tu x você* no PB. Desse modo, ao lidar com diferentes regiões e estados brasileiros, podemos averiguar como o sistema de tratamento pronominal na LM dos sujeitos é percebido e se esta questão impacta de alguma forma explícita os usos linguísticos e as atitudes dos participantes em relação às formas de tratamento na LE<sup>70</sup>. Além do mais, devido à diversidade cultural brasileira é possível que os estudantes das diferentes regiões possuam divergências quanto aos seus (des)vínculos identitários tanto em relação a LM quanto às variedades da LE.

<sup>70</sup> Tal questionamento surge a partir da investigação de Oliveira e Babilônia (2013; 2015), os quais pontuam a influência do sistema de tratamento pronominal da LM de aprendizes hispânicos de português brasileiros nos usos e escolhas de tratamento pronominais na língua portuguesa.

Com esse olhar a cada região, as instituições escolhidas para a geração dos dados foram as universidades federais, posto que ambas possuem cursos presenciais de licenciatura em Letras – com habilitação em Língua Espanhola e sua Literatura. Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece o curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola (presencial) localizado no bairro Trindade, Florianópolis – SC. O curso existe desde 2006, atualmente está composto por oito semestres, e, de acordo com o seu Projeto Pedagógico (2013)<sup>71</sup>, possui ao menos 33 disciplinas obrigatórias que contemplam pilares da Linguística, Tradução e Literatura. Quanto às optativas, de escolha dos estudantes, segundo o Projeto Pedagógico do Curso Letras Espanhol da UFSC, são oferecidas 18 disciplinas, as quais podem ser de tronco comum a todos os alunos de Letras – Línguas Estrangeiras ou restritas ao curso de Língua Espanhola.

Dentre as disciplinas do curso de Letras Espanhol da UFSC, destacamos aquelas em que seus conteúdos programáticos elencam temas referentes ao conhecimento sociolinguístico, de acordo com o PP da Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC, a saber: as disciplinas ‘Introdução aos Estudos da Linguagem’ (1º semestre) e ‘Estudos Linguísticos II’ (3º semestre), ambas obrigatórias de tronco comum a outros cursos de Línguas Estrangeiras; além da disciplina optativa ‘Aspectos linguísticos em Língua Espanhola’, que trata especificamente do estudo crítico de fenômenos linguísticos do espanhol, com ênfase na variação e mudança linguística, mas é ofertada esporadicamente, a depender da disponibilidade dos docentes. Ainda, há duas disciplinas optativas com conteúdo programático aberto à área de especialidade do professor ministrante e que podem tratar de aspectos sociolinguísticos, as quais são: Tópicos especiais em Língua Espanhola I e Tópicos especiais em Língua Espanhola II, as quais também são ofertadas esporadicamente<sup>72</sup>.

Acerca desse contexto de formação docente, e tendo em vista o número reduzido de disciplinas que abordam conhecimentos sociolinguísticos na LE, torna-se um espaço apropriado à reflexão sobre fenômenos de variação linguística no mundo hispânico a fim de conhecer as opiniões desses estudantes, inclusive as suas crenças sobre as variedades linguísticas do espanhol e os seus (des)vínculos identitários com a LE. Assim, para a seleção dos participantes da pesquisa, damos preferência aos estudantes matriculados a partir do

---

<sup>71</sup> Disponível em: <<http://coordlinguasestrangeiras.ufsc.br/files/2012/10/PPC-do-Curso-de-Espanhol-Licenciatura-FINAL.pdf>>. Acessado em 16 de abril de 2019.

<sup>72</sup> Destacamos que nas disciplinas elencadas, os seus programas não explicitam o tratamento da variação linguística no uso das formas de tratamento.

terceiro semestre em diante, com o objetivo dos participantes já terem tido contato com as disciplinas iniciais, desenvolvendo habilidades linguísticas, contato e reflexões na LE e sua variação, e poderem contribuir para pesquisa de forma mais informada e consciente.

Ainda, investigamos no Projeto Pedagógico do curso algumas das competências exigidas para os egressos desse curso que se relacionam aos interesses desta pesquisa por tratar do conhecimento (sócio)linguístico e consciência social intercultural pertinente ao profissional docente que será formado, a saber:

[...] o Curso de Graduação em Letras ESPANHOL - Licenciatura da UFSC pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com a língua(gem) e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade. Em consonância com os objetivos propostos para o Curso, o licenciado em Letras ESPANHOL deve ter competência no uso da língua objeto de seu estudo, em termos (inter)culturais, funcionais e estruturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro. [...] o licenciado em Letras ESPANHOL deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos, literários e tradutórios [...] (PP LETRAS ESPANHOL DA UFSC, 2013, p. 9)

Por sua vez, o curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola e sua Literatura<sup>73</sup>, ofertado no período noturno pela Universidade Federal do Ceará (UFC), está localizado Bairro Benfica, Fortaleza – CE. O curso existe desde 2009 e passou por uma reformulação em 2018, sendo composto por oito semestres atualmente. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2018), há 32 disciplinas obrigatórias que contemplam conhecimentos das áreas de Linguística, Literatura e didático-pedagógicos. Esse curso também contempla a possibilidade de disciplinas optativas, das quais os estudantes escolhem apenas 7 para seu percurso acadêmico. Diferentemente do curso de Letras Espanhol da UFSC, o curso da UFC funciona em período noturno e não apresenta núcleo de disciplina compartilhado com outros cursos de Letras Estrangeiras, assim as disciplinas são direcionadas à língua de trabalho, o espanhol.

Nessa perspectiva, levando em conta o interesse desta pesquisa, destacamos as disciplinas do curso de Letras Espanhol da UFC que abordam conhecimentos sociolinguísticos na LE, de acordo com suas ementas presentes no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFC (2018), as quais são: a disciplina

---

<sup>73</sup> A UFC também oferta uma licenciatura com habilitação dupla português-espanhol em horário integral diurno e uma licenciatura em Letras Espanhol à distância pela UFC Virtual. No entanto, devido ao estudo comparativo com a licenciatura Letras Espanhol da UFSC, optamos por selecionar estudantes apenas do curso de licenciatura com habilitação única em espanhol, que funciona em horário noturno.

obrigatória ‘Variedades Linguísticas do Espanhol’ (6º semestre) e a disciplina optativa ‘Tópicos em Sociolinguística em Língua Espanhola’; ainda, na disciplina ‘Teorias de Língua e Segunda Língua’ (1º semestre) as premissas da Sociolinguística como área de estudo e pesquisa linguística também possam ser abordadas, e as disciplinas de Língua Espanhola I, II, III também possam contemplar fenômenos de variação linguísticas<sup>74</sup>. Igualmente ao contexto do curso de Letras Espanhol da UFSC, no da UFC há poucas disciplinas específicas para a abordagem de conhecimentos sociolinguísticos na LE. No entanto, esses conhecimentos são elencados no perfil dos profissionais docentes a serem formados no curso de Letras Espanhol da UFC. Algumas das competências exigidas para os egressos deste curso são:

- Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- Respeito às diferentes variedades lingüísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma-padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas; [...]
- Capacidade de análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem; [...]. (PPC-LETRAS ESPANHOL UFC, 2018, p. 31-32).

Mediante o exposto, os cursos de Licenciatura em Letras Espanhol da UFC e da UFSC consistem em ambientes oportunos para a realização desta pesquisa, uma vez que buscamos analisar os usos e atitudes em relação à variação nas formas de tratamento pronominais do espanhol de estudantes de Letras Espanhol em correlação com as suas crenças sobre as variedades linguísticas e os seus (des)vínculos identitários. Ambos os cursos apresentam perfis de egressos que possuam domínio linguístico adequado e desenvolvam competência relacionada ao conhecimento e ao respeito das variedades linguísticas na LE, assim o conhecimento sobre os vínculos identitários e as crenças dos aprendizes podem ser relevantes (SOUSA, 2016).

Descritos os contextos onde ocorrerá a geração dos dados, passemos à descrição dos sujeitos participantes. Serão convidados a participar da pesquisa estudantes nativos(as) brasileiros(as), maiores de idade e de ambos os sexos, que estejam cursando os semestres intermediários ou finais do curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola e sua Literatura da UFSC (Região Sul) e da UFC (Região Nordeste) e que já têm/tiveram contato com nativos

---

<sup>74</sup> Apesar de não constar nas ementas, as disciplinas de Morfosintaxe da Língua Espanhola e Fonética e Fonologia da Língua Espanhola também podem contemplar casos de variação linguística a depender da abordagem didática do docente que as lecionem.

ou não e/ou já viajaram ou não a países hispano-falantes. Assim, os participantes que não se insiram nesses critérios serão desconsiderados na pesquisa.

Reiteramos que esta pesquisa, por sua natureza qualitativa, não objetiva uma amostragem quantitativa extensa, no entanto, buscamos que cada cenário considerado contemple quantidade relativamente próxima de sujeitos, indicando proporcionalidade à análise. A opção por estudantes dos semestres intermediários e finais como participantes desta pesquisa se deve ao maior contato destes com a LE no ambiente formal de aprendizagem. Ademais, há maior probabilidade que estudantes a partir do terceiro semestre já tenham cursado disciplinas sobre sociolinguística ou variação linguísticas, levando em conta a grade curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFSC e da UFC. É interessante que os participantes já tenham passado por estas disciplinas a fim de que possuam maior conhecimento sobre o fenômeno investigado e possam dar suas opiniões como futuros professores. Ainda, delimitamos a participação de sujeitos nativos brasileiros devido ao interesse da pesquisa quanto as atitudes e as crenças sobre a LM e o sistema de tratamento pronominal da LM e se estas exercem alguma influência nas crenças e (des)vínculos-identitários com as variantes pronominais e as variedades do espanhol.

Cabe destacar que todos os participantes foram informados sobre os dados básicos da pesquisa e tiveram as suas identidades preservadas sob a opção de um codinome<sup>75</sup>, sendo requerido o aceite de um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Apêndice A) para todos os participantes, de acordo com o modelo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal do Ceará, de modo online. Cada sujeito que aceitou participar da pesquisa de livre e espontânea vontade, escolheu um codinome e somente usamos seus dados para as finalidades da pesquisa. No quadro adiante expomos as informações sociais dos sujeitos participantes da pesquisa.

**Quadro 11 – Informações sociais sobre os sujeitos da pesquisa**

<b>participantes - ufc</b>	<b>informações sociais</b>	<b>participantes - ufsc</b>	<b>informações sociais</b>
Boaventura	brasileño/Crateús/ Ceará /68. masculino. UFC - III sem.	Beriso	brasileiro/Sta Maria, rs/26. masculino. ufsc - vi sem.

<sup>75</sup> Tal posicionamento faz parte da opção metodológica da pesquisa, em que ao lidar com questões identitárias a escolha de codinomes pelos próprios participantes permite que se auto-identifiquem. Evitar o uso de códigos numéricos pode repercutir melhor a inviabilidade da separação entre o participante, sua história e vivências e o fenômeno investigado.

Christian	brasileiro. Mulungu, 21 anos. masculino. ufc - v sem.	Amarillo_V	brasileira. Belém do pará, 32 anos. masculino. ufsc - vi/vii sem.
Santiago	brasileira, nasci em Jaguaruana. tenho 24 anos. feminino. ufc - viii sem.	Gaab	brasileiro, Brasília-df, 18 anos. masculino. ufsc - v sem.
Kira	brasil, Fortaleza (ce), 21 anos. feminino. ufc - v sem.	Geanne	brasileira/Nova Iguaçu/RJ/53 anos. feminino. ufsc - ix sem.
Costa	brasileira - Fortaleza-ce - nordeste - 51anos. masculino. ufc - viii sem.	Lulu	brasileira, RJ. 45 anos de idade. feminino. ufsc - vi sem.
Ronaldo	brasileira/nordeste/Ceará/Sobral - 48 anos. masculino. ufc - vi sem.	<b>Hispanoluso</b>	argentino, Buenos Aires, 58 anos. masculino. ufsc
Bd	brasileira - Fortaleza/ce - 31 anos. feminino - ufc v sem.	Luiz	brasileiro, 32 anos, Maringá, PR. masculino. ufsc - iii sem.
Victor	brasileiro. nasci em Fortaleza, ceará. tenho 21 anos. masculino. ufc - v sem	Mahd	brasileira, Florianópolis/sc, 25. feminino. ufsc - v sem.
Line Rodrigues	brasileira, nascida em Maracanaú-ce. tenho 21 anos. feminino. ufc - v sem.	Geofloripa	brasileira, Santana do Livramento/rs, 43 anos. feminino. ufsc - v sem.
Vivian	brasileira, Fortaleza, CE, 20 anos. feminina. ufc - v sem.	<b>Jenn</b>	Chile - Valparaíso 40 anos. masculino - ufsc vi sem.
Decastro	brasil, Ceará, Fortaleza, 33. masculino. ufc - ix sem.	Marcos	cidade: São José uf: SC Brasil. masculino, ufsc - v sem.
Andreia Machado	brasileira, Ceara, Fortaleza. 24 anos. feminino, mulher cisgênero, ufc - vii sem.	Clau	brasileira - Machadinho/rs. feminino. ufsc - v sem.
El Cafuzo	brasileira, nordestino, masculino, ufc - v sem.	Guille	brasileiro, masculino. ufsc - v sem.
Thais	brasileira - Fortaleza - 34. feminino. ufc - v sem	Sebastián	brasileiro, Serra gaúcha, 23. masculino. ufsc - vii sem.
Brisa	brasileira, Itapipoca/ceará, 23 anos. feminino. ufc - v sem.	<b>Sheila</b>	brasileira, Florianópolis-sc, 46 anos. feminino. ufsc - vi sem.
Leonardo	brasileiro, masculino. ufc - vii sem.		
Leticia	brasileira. feminina. ufc - v sem		
Karol	brasileira/Fortaleza-ce/25. feminino. ufc - v sem.		
Helena	brasileira, Fortaleza, ce. feminino. ufc - v sem.		

Fonte: formulário online.

Em suma, tivemos 34 participantes da pesquisa, dos quais 15 são estudantes do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC e 19 são estudantes do Letras Espanhol da UFC<sup>76</sup>. Como é possível observar no quadro anterior, dois estudantes da UFSC não eram de origem brasileira (Hispanoluso e Jenn), portanto as suas respostas ao instrumento da pesquisa

<sup>76</sup> É importante esclarecer que o formulário eletrônico foi compartilhado também pelos e-mails das coordenações dos cursos, e no contexto da UFC, pode ter a possibilidade de alunos do Letras Espanhol Português-Espanhol (diurno) tenham recebido o formulário por estarem matriculados em alguma disciplina pertencente a Licenciatura em Letras Espanhol (noturno).

foram desconsiderados da análise desta tese. Destacamos que o formulário online coletou respostas entre os meses de maio e junho de 2020<sup>77</sup>.

Ainda, sobre as características sociais dos sujeitos da pesquisa em ambos os contextos, cabe destacar que no âmbito da universidade cearense nota-se maioria de alunos da própria região, isto é, naturais do estado do Ceará, principalmente de sua capital e região metropolitana, fato que contrasta com o contexto da universidade catarinense em que há estudantes de diversos estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Pará) e de outras nacionalidades. Assim, destacamos que essa maior diversidade na naturalidade (origem) dos estudantes da universidade catarinense dificulta uma comparação mais ampla a partir do fator regional (Ceará x Santa Catarina) no tocante às atitudes dos sujeitos sobre as formas de tratamento na LE e a influência de seus subsistemas de tratamentos em sua LM. Embora nos aventuremos a relacionar tais fatores a partir de um olhar minucioso às respostas individuais no grupo dos estudantes da UFSC/UFC em busca de resposta as nossas perguntas de pesquisa.

A seguir, especificamos o instrumento de coleta de dados que foi utilizado para a efetivação da pesquisa.

### 4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, textualizamos questões referentes à elaboração e à composição dos instrumentos de geração dos dados para a pesquisa. Para o alcance dos objetivos expostos na introdução desta tese, optamos pelo uso de um questionário online<sup>78</sup> para geração de dados dirigidos aos sujeitos participantes da pesquisa. Esse questionário está composto por três partes, a saber: a primeira parte contém perguntas pessoais sobre crenças e (des)vínculos

---

<sup>77</sup> Como forma de contribuição social da pesquisa, ao final do período de geração de dados, no dia 30/06/2020, a pesquisadora ofertou uma mesa-redonda virtual, juntamente com outros dois professores pesquisadores sobre o tema das formas de tratamento pronominais em espanhol. A mesa-redonda virtual teve o título “Debates sócio-pragmáticos sobre o uso das formas de tratamento do espanhol: em foco, aprendizes brasileiros”, e ocorreu por meio do Google Meet, contando com a frequência de alguns estudantes que participaram como sujeitos da pesquisa relatada nesta tese.

<sup>78</sup> Inicialmente, os instrumentos seriam aplicados de modo presencial, no entanto, devido ao contexto epidemiológico que abateu nossa sociedade a partir do primeiro semestre de 2020, os calendários letivos foram suspensos e o contato com os participantes somente foi possível de modo *online*. Cabe destacar que em 2019.2 realizamos a aplicação de um teste piloto com uma turma de 16 alunos do IV semestre da Licenciatura em Letras Espanhol da UFC, com resultados apresentados na qualificação desta tese, no entanto, devido às alterações no instrumento de coleta de dados ao meio virtual, não incluímos os dados desse teste piloto na análise da presente tese.

linguístico-culturais de identidade com a LE; a segunda parte consiste em um teste de produção acerca da variação no uso das formas de tratamento pronominais em língua espanhola; e a terceira parte será um teste de atitude sobre o uso das formas de tratamento pronominais do espanhol e da LM dos sujeitos.

As partes constituintes do questionário online envolvem as atitudes e as escolhas linguísticas no que se refere ao fenômeno das formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa singular, além das crenças sobre as variedades linguísticas. Por esse motivo, estão consonantes com os objetivos desta pesquisa, tendo em vista que as atitudes linguísticas podem ser baseadas em um conjunto de crenças acerca da realidade sociolinguística. Ademais, as atitudes linguísticas possuem relação com as línguas, variedades e as identidades de grupos que as utilizam, por isso, “as atitudes sobre grupos com uma identidade determinada podem ser em parte atitudes acerca das variedades linguísticas usadas por esses grupos e sobre os usuários de tais variedades” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009).

Ainda, ao investigar vínculos identitários, optamos pela inclusão de perguntas relacionadas às crenças e ao imaginário dos sujeitos participantes, uma vez que para Hall (2006), a ideia de uma identidade unificada e estável somente se concretizaria no imaginário. Esse autor assevera que devemos pensar na identidade como um processo de identificação constante, algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, permanecendo sempre em formação. Além disso, por ser “incompleta”, a forma como a externalizamos e acreditamos ser visto pelos outros passa a “preenche-la”, pois psicanaliticamente continuamos procurando recapturar o prazer da plenitude, da unidade dos nossos ‘eus’ divididos. Nesse aspecto, investigar as crenças, atitudes e escolhas de formas linguísticas em contextos de interação, ainda que simulados, pode sinalizar a externalização de vínculos identitários, embora estes estejam em constante construção.

Para Gil (2008), o questionário como instrumento de geração de dados tem o propósito de: “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (op.cit. p. 121). O autor também elenca vantagens ao usar esse tipo de instrumento, por exemplo, atingir maior número de pessoas, menor gasto para aplicação da pesquisa, facilitar na garantia do anonimato, permitir a flexibilidade de tempo para os sujeitos participantes responderem as perguntas em momento oportuno, impossibilitar que o pesquisador influencie as opiniões dos sujeitos participantes, e acrescentamos possibilitar coleta de dados segura em



época de distanciamento físico causado pela pandemia de Covid-19, fator que impossibilitou a coleta de dados em sala de aula presencial.

Sobre esse tipo de instrumento, o autor também apresenta a desvantagem da não garantia de respostas completas e não possibilitar o esclarecimento de questões, caso o participante não entenda os enunciados ou mesmo envolver o risco de não ser respondido, caso seja de longa extensão. Diante dos riscos da aplicação de um questionário longo, buscamos utilizar perguntas abertas, mescladas com opção de respostas curtas e perguntas objetivas com múltipla escolha, indicando a relevância da sequência das partes do questionário online.

Sobre esse instrumento, Barcelos (2001), ao discorrer sobre a metodologia de pesquisa em crenças linguísticas no âmbito da LA, elenca a realização de questionário como um instrumento clássico na investigação sobre as experiências de aprendizagem e suas crenças. No âmbito da sociolinguística, especificamente nas investigações sobre crenças e atitudes acerca das variedades linguísticas, esse tipo de instrumento também é utilizado, como inferimos a partir das pesquisas de Cárcamo García (2016), Moreno Fernández (2017), Alberti (2018), as quais foram resenhadas nos capítulos anteriores.

A primeira parte do questionário consiste nas perguntas sobre crenças e vínculos identitários, portanto são perguntas de cunho pessoal e sobre as experiências dos sujeitos. Para a elaboração das perguntas, baseamo-nos em Santos (2005), Oushiro (2014) e Carraro (2016), que também utilizaram esse instrumento em seus estudos sobre crenças e/ou atitudes linguísticas. Sobre a divulgação do questionário, compartilhamos o convite de participação da pesquisa através de listas de e-mails, disponibilizadas por professores de disciplinas de ambas universidades, e grupos de WhatsApp e Facebook compostos por estudantes de Letras Espanhol dessas universidades. Vale reiterar que, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a quantidade de participantes não será determinante para a análise empreendida, contudo, buscamos convidar sujeitos de níveis de língua intermediário ou avançado e em quantidade semelhante para cada contexto de ensino-aprendizado escolhido, como antes mencionado. As perguntas da primeira parte do questionário versam sobre:

- a) As informações pessoais dos sujeitos, como idade, sexo, região e cidade de origem, universidade e semestre matriculados;
- b) a experiência pessoal dos sujeitos em relação à viagens ao exterior e contato com nativos da LE;
- c) a escolha de variedades linguísticas da língua espanhola, quais simpatizariam ou não;
- d) a escolha de países hispânicos para estudo e moradia no exterior;

- e) o consumo de materiais audiovisuais e midiático em língua espanhola, além do contato com nativos hispano-falantes;
- f) a exposição da experiência com o ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras);
- g) a abordagem do sistema de tratamento pronominal em espanhol durante a graduação;
- h) a existência de uma identidade latino-americana e os elementos que a representariam;
- i) a competência intercultural e a adequação do sistema de tratamento pronominal a diferentes contextos e interlocutores;
- j) a concepção dos sujeitos sobre norma culta na língua espanhola.
- k) os fatores de influência no momento de escolha de uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular em língua espanhola e sua justificativa
- l) as opiniões pessoais acerca da: i) Língua Portuguesa; ii) Língua Espanhola.<sup>79</sup>

Para a segunda e terceira parte do questionário, inspirados na metodologia sociolinguística para a captação de atitudes linguísticas, optamos pela utilização de testes de produção e de atitude em relação às formas de tratamento pronominais do espanhol adaptados ao formato online.

A geração de dados é um passo essencial da pesquisa científica, por isso é importante resgatar na literatura como as pesquisas sociolinguísticas lidam metodologicamente com a coleta de atitudes e produção linguísticas<sup>80</sup>. Acerca do desenho tradicional destes testes, Coelho *et al.* (2015) explicam que consistem em uma forma alternativa de coleta de dados sociolinguísticos, ademais apontam que há grande assimetria entre a percepção e a produção da variação, embora ambos sejam relevantes ao estudo sociolinguístico, principalmente para a compreensão de significados sociais.

Segundo Coelho *et al.* (2015), há diversas formas de se propor testes desse tipo, por exemplo, quanto ao teste de produção, pode-se solicitar que o informante organize sentenças, produza textos orais ou escritos a partir de diferentes estratégias. Já no que se refere aos testes de atitude, são aqueles que levam o informante a avaliar socialmente as variantes; identificar características socioculturais ou reconhecer aspectos da personalidade dos falantes através da audição de gravações orais, entre outros.

Esses testes foram descritos por Labov (2008) como alternativas metodológicas para o estudo da língua em seu contexto social. O autor também dá outros exemplos, como o teste de antecedentes familiares, em que os sujeitos são expostos a gravações de áudios para tentar

---

<sup>79</sup> O instrumento na íntegra está disponível no link dos apêndices.

<sup>80</sup> É pertinente esclarecer que optamos por não usar a entrevista sociolinguística (instrumento metodológico clássico na pesquisa sociolinguística), devido à natureza interacional do fenômeno linguístico escolhido para nosso estudo, isto é, as formas de tratamento pronominais; além da incompatibilidade com os objetivos da pesquisa, que se centram nas escolhas linguísticas e atitudes em relação às formas de tratamento pronominais de aprendizes brasileiros de espanhol/LE e a correlação entre crenças sobre as variedades linguísticas e (des)vínculos identitários.

identificar fatores sociais como a origem étnica, classe social, etc. Já o testes de reação subjetiva, teria o intuito de separar as variáveis linguísticas dos fatores pessoais, pedindo-se que o participante escute várias gravações dos mesmos falantes, dando-lhes características pessoais sem saber se já avaliaram o mesmo falante. Se o fenômeno está bem estabelecido ou são conscientes para o falante também é possível utilizar testes de autoavaliação (testes de insegurança linguística) e testes de correção em sala de aula, os quais refletem usos linguísticos considerados pelos falantes como de prestígio ou aceito por modelos escolares.

Moreno Fernández (2009) também enumera algumas técnicas metodológicas usadas para a medição de atitudes linguísticas<sup>81</sup>, as quais se diferem quanto à consciência do informante sobre o fenômeno analisado. O autor aponta que existem métodos diretos ou indiretos, nos primeiros o falante tem consciência de qual é o objeto de estudo, assim, geralmente, utilizam-se de questionários ou entrevistas. Em seu turno, os métodos indiretos levam esse nome por evitar que o falante, ao participar da pesquisa, tenha consciência do objeto investigado.

Dessa maneira, Moreno Fernández (2009) elenca como métodos indiretos mais frequentes: a) *mached guise* (técnica de estímulos pareados), na qual pode-se usar gravações intercaladas de falantes de variedades ou línguas distintas junto com questões distratoras de modo que o informante pense que está escutando várias vozes e julgue o que escuta segundo as características pessoais do falante, aspectos sociais, etc.; b) escala de diferencial semântico, geralmente trata-se da avaliação de conceitos ou estímulos através do uso de pares de palavras opostas com espaços entre si, a demarcação desses espaços representam um contínuo entre as palavras escolhidas de modo a representar o julgamento do sujeito participante; c) *pruebas de autoevaluación*, consiste no julgamento que o falante faz de sua própria forma de falar, a partir da exposição à várias variantes.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> O autor aponta que estas técnicas podem ser classificadas de acordo com a perspectiva condutista ou mentalista. A primeira parte da observação direta do comportamento dos informantes; já a segunda se interessa por um estado mental, utilizando-se de inferências realizadas através da conduta linguística que o sujeito disponibiliza.

<sup>82</sup> Acerca da metodologia em investigações sobre crenças e ideologias linguísticas, Irvine (2001) destaca que se deve ir além da gravação explícita de normas linguísticas dos informantes, e que é pertinente buscar o que está por detrás das cenas ou declarações dos sujeitos, interessar-se por aquilo que não está declarado. A autora defende uma abordagem mais etnográfica, contudo mediante a viabilização de uma pesquisa que considera dois contextos geográficos brasileiros, como é o caso da presente tese, e levando em conta nossos objetivos, acreditamos que também estão adequados os instrumentos que possibilitem a reflexão consciente e atitude responsiva por parte dos participantes, já que as atitudes e as crenças também possuem componentes cognitivos (MORENO FERNÁNDEZ, 2009).

Mediante os procedimentos citados, também recuperamos as pesquisas de Oliveira e Babilônia (2013; 2015), Dias e Oliveira (2018), Cárcamo García (2016) acerca das crenças e atitudes sobre as formas de tratamento pronominais com aprendizes de LE. Oliveira e Babilônia (2013) apresentam uma metodologia envolvendo um teste de atitude com estímulos pareados e entrevistas com o objetivo de verificar as implicações da variação tu/você no uso do português/LE por hispano-falantes. Dias e Oliveira (2018) percorrem a mesma metodologia adotada por Oliveira e Babilônia (2013), aplicando o teste a uma amostra constituída por sujeitos alemães que estudavam na Universidade Federal de Santa Catarina. Por sua vez, Cárcamo García (2016) utiliza um questionário como instrumento metodológico, aplicado de forma *online*, para estudar as atitudes em relação às variedades linguísticas do espanhol e, especificamente, as atitudes acerca das formas de tratamento pronominais em espanhol com estudantes universitários brasileiros. Para a elaboração de nosso questionário também nos embasamos na pesquisa de Orozco (2010), pontuada no Capítulo 3, seção 3.1, especialmente em relação às variáveis de escolhas e apreciação das formas de tratamento nos eixos elencados pela autora, tais como: eixo da distância (família ou contato próximo, ambiente), eixo do poder (idade, profissão, vestimenta) e eixo das características sociais (sexo, idade, escolaridade, aparência simpática/antipática, etc.).

Desse modo, para o desenvolvimento de nosso instrumento de geração de dados, propomos adaptações relacionadas tanto ao fenômeno estudado (formas de tratamento) quanto aos sujeitos participantes (estudantes de Letras) e seus contextos de ensino e aprendizagem (diferentes estados brasileiros). Destacamos, ainda, que o meio de aplicação dos testes será *online*, por meio de formulário eletrônico (Formulário da *Google*), facilitando a geração dos dados com participantes de diferentes regiões geográficas (Ceará e Santa Catarina).

Para a elaboração dos testes de produção e atitude que compõem o questionário *online*, inspiramo-nos nos instrumentos propostos pela metodologia sociolinguística, como os exemplos destacados em Coelho *et al.* (2015), Oushiro (2014) e Carraro (2016). No teste de produção, solicitamos que o participante realize dois textos escritos, em forma de resposta ao contexto comunicativo dado. Buscamos estabelecer contextos informais escritos que viabilizem a produção das formas de tratamento pronominais em espanhol. Assim, primeiramente, disponibilizamos uma mensagem autêntica de uma espanhola que estudará e trabalhará um período no Brasil e solicitamos uma resposta escrita. Em um segundo contexto, expomos o início de uma conversa informal no WhatsApp entre amigos(as) e solicitamos que

os participantes deem continuidade à conversa. Vale destacar que evitamos usar qualquer forma de tratamento nos comandos e perguntas para não influenciar as escolhas dos sujeitos.

No que tange ao teste de atitude, decidimos explicitar o fenômeno investigado, uma vez que este teste será aplicado com estudantes brasileiros de Letras Espanhol, interessando-nos por suas atitudes responsivas conscientes acerca do fenômeno linguístico. No teste proposto, realizamos questões abertas e objetivas, aproximando-se de um questionário, composto por perguntas que versam sobre:

- a) a correlação entre o paradigma de tratamento pronominal e verbal e zonas dialetais dos países que falam a língua espanhola;
- b) as formas de tratamento pronominais em espanhol mais utilizadas pelos sujeitos da pesquisa e suas correspondências no português;
- c) as opções tradutórias das formas *tú*, *vos*, *usted* ao português brasileiro;
- d) a apreciação valorativa manifesta sobre os diferentes sistemas de formas de tratamento em distintas situações e características;
- e) a valoração de áudios de hispano-falantes de duas variedades linguísticas do espanhol, retirados de vídeos públicos do *Youtube* que versam sobre intercâmbio de estudos.
- f) a forma de tratamento pronominal em PB utilizadas pelos sujeitos para se dirigir a distintos interlocutores e situações comunicativas.<sup>83</sup>

Devido a extensão do questionário *online*, acerca dos áudios utilizados na elaboração do questionário, escolhemos apenas duas variedades linguísticas: a variedade mexicana e argentina. A escolha dessas variedades se deu pelo maior número de produções e facilidade de acesso a material audiovisual produzido por falantes dessas variedades, como vídeos e séries, o que talvez possibilite maior contato dos estudantes participantes com essas variedades. Para a selecionar os áudios, utilizamos os seguintes critérios: estar disponibilizado publicamente no Youtube; ter como temática comum estudos e intercâmbio em países hispano-falantes; ter a presença explícita de formas de tratamento pronominais em 2ª pessoa singular (*tú*, *vos*, *usted*). A continuação, no Quadro 12, expomos as transcrições dos áudios selecionados para compor os testes.

**Quadro 12 – Transcrição dos áudios usados no Teste de Atitude**

<b>Áudio 1</b> <b>Variedade</b>	“[...] El cuarto requisito básicamente es el pasaporte con una copia. El quinto requisito que <b>te</b> piden es el INE o la copia y el IFE. El sexto requisito es la
------------------------------------	---

<sup>83</sup> O instrumento na íntegra encontra-se nos Apêndices desta tese.

<p><b>Mexicana</b></p> <p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YxplkBmpXC0">https://www.youtube.com/watch?v=YxplkBmpXC0</a>)</p> <p>Tempo selecionado: (1:16 – 2:04)</p>	<p>documentación que justifique la actividad a realizar. Aquí pueden ser varios dependiendo de <b>tu</b> instancia en España. En el caso de estudiantes de intercambio o movilidad académica, <b>te</b> piden una carta de aceptación y una carta escrita por la universidad donde digan que <b>tú vas a realizar</b> una estancia en el país, en España. Recuerda llevar esta carta de <b>tu</b> universidad, es muy importante, si no <b>te</b> van a regresar y <b>vas a tener</b> que ir a entregarla. Y no importa si la carta de aceptación no es original, <b>puedes</b> llevarla impresa [...]”</p>
<p><b>Áudio 2</b></p> <p><b>Variedade Argentina</b></p> <p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fJsvsHA2MOQ">https://www.youtube.com/watch?v=fJsvsHA2MOQ</a>)</p> <p>Tempo selecionado: (00:52 – 1:45)</p>	<p>“[...] Son parte de mi experiencia, no son significar... no son, no quiere decir que <b>vas a pasar a vos</b>. No quiere decir que sea una verdad absoluta ¿está bien? Así es muy importante que <b>entiendas</b> que es muy, muy, muy necesario que <b>mires</b> diferentes opiniones sobre diferentes estudiantes de ingeniería, y en función de eso tomar, tomar, un pro...promedio, en todo caso: ¿sí? Y de un promedio <b>vos sacás</b> algo que podría tender a la realidad ¿qué <b>te</b> quiero decir? Que lo que yo estoy a decir es que no lo <b>tomes</b> como única cosa ¿está bien? Lo que <b>te</b> digo no es una verdad absoluta, es una opinión más, de un estudiante más. Soy un estudiante más ¿está bien? Bueno, las pautas que yo he retirado van a ser muy concretas y muy concisas, son varias que van a ir apareciendo por acá, bien sencillas, bien concretas, bien directas. Así que <b>presta</b> atención. Primer punto: el mundo es relativo, las personas son relativas, las experiencias son relativas.”</p>

Fonte: recortes de vídeos do *Youtube*.

Por meio da realização do questionário, com testes de produção e atitude concernente ao uso das formas de tratamento pronominais em língua espanhola, será realizada a descrição e análise dos dados, em que os critérios e procedimentos são descritos na seção adiante.

#### 4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Gil (2008), geralmente concebe-se a interpretação dos dados como um processo que sucede a sua análise, porém o autor afirma que esses dois processos estão intimamente relacionados, e, principalmente nas pesquisas qualitativas, não há como separá-los. Nessa mesma perspectiva, conforme Flick (2013), na análise qualitativa o pesquisador lida com grande quantidade de texto, por isso orienta-se que tenha em conta perguntas que ampliem a compreensão dos dados textuais e direcionem a interpretação, tais como: O quê? (qual é a questão, qual fenômeno aparece), Quem? (pessoas, atores, papéis sociais); Como? (que aspectos do fenômeno são mencionados ou não); Quando? (Por quanto tempo, onde); Por quê? (que razões são dadas); Para quê? (com que intenção); Por qual meio, táticas ou estratégias?

Esse autor orienta, ainda, que uma forma de organizar e sintetizar o conteúdo textual desse tipo de pesquisa é a categorização, isto é, a distribuição de respostas ou

posicionamentos em grupos ou categorias afins, por exemplo, respostas positivas; negativas, etc. Sobre essa questão, Gil (2008) aponta, por outro lado, que nem sempre é fácil categorizar os dados, em especial nas pesquisas desenvolvidas sem hipóteses explícitas ou com o auxílio de instrumentos não padronizados. Nessas é conveniente selecionar uma amostra das respostas obtidas para construir hipóteses que sirvam de princípio de classificação; caso em que se enquadra a presente pesquisa.

Diante do exposto, quanto à organização da análise, dividiremos os dados dos participantes segundo as suas regiões e contextos (Ceará e Santa Catarina), para posterior descrição, contraste e inferências das proximidades e/ou distanciamentos entre os usos, atitudes, crenças e construtos identitários de ambos os grupos de futuros professores. Assim, os dados coletados serão interpretados em seu conjunto, levando em conta o seu contexto e sujeitos participantes como partes indissociáveis do objeto; podendo utilizar distintas perspectivas teóricas para corroborar na análise interpretativa dos dados.

Sobre os dados referentes aos testes de produção e atitude, serão analisadas as escolhas de uso das formas de tratamento pronominais feitas por cada participante, tendo em vista o contexto dos testes (situação comunicativa simulada), além das tendências das atitudes referentes a essas formas, averiguando as possíveis coincidências ou contradições. Em seu turno, as questões sobre crenças e vínculos identitários serão analisadas levando em conta a identificação de opiniões/crenças sobre variedades linguísticas específicas do espanhol, além de crenças referentes à LM e as escolhas de tratamento pronominais dos participantes, buscando relações entre os dados que reverberem (des)vínculos indentitários.

De modo geral, em nossa análise seguiremos as etapas básicas de análise em pesquisas qualitativas, estipuladas por Miles e Huberman (1994), que consiste em: redução (selecionar, focalizar, a simplificar, abstrair e transformar os dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos da pesquisa; categorizar), apresentação/exposição (organização dos dados selecionados de modo a permitir análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento) e verificação/conclusão (etapa em que se elabora a conclusão e resultados finais a partir dos dados e ocorre a verificação dessa conclusão, por exemplo se é confiável, se corresponde às questões de pesquisa).

Ainda, em nossa análise, levamos em conta os princípios gerais e práticas orientadoras da análise qualitativa, resumidas em Gil (2008), os quais são: 1. a análise é

cíclica ou concomitante à coleta de dados e não o ponto final da pesquisa; 2. o processo de análise é sistemático e compreensivo; 3. o acompanhamento dos dados inclui uma atividade reflexiva; 4. os dados são segmentados em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo; 5. a segmentação dos dados ou categorização segue um sistema organizado predominantemente derivado dos próprios dados; 6. os procedimentos comparativos são usados nos mais diversos momentos do processo de análise; 7. as categorias para escolha dos segmentos são tentativas e preliminares desde o início e permanecem flexíveis; 8. A manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética e flexível. 9. não existem regras rígidas de análise, na pesquisa qualitativa à interpretação possui um importante papel; 10. o resultado da análise é um tipo de síntese em mais alto nível.



## 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão acerca dos dados gerados através da metodologia explanada anteriormente. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções, conforme as etapas constituintes do questionário online, nosso instrumento de pesquisa, a saber: 5.1 Questionário parte 1: questões sobre crenças e vínculos identitários dos estudantes com a LE; 5.2 Questionário parte 2: a produção das formas de tratamento em contextos escritos; 5.3 Questionário parte 3: as atitudes em relação às formas de tratamento pronominais na LE. Em sequência, iniciamos a primeira seção do capítulo.

### 5.1 QUESTIONÁRIO PARTE 1: QUESTÕES SOBRE CRENÇAS E VÍNCULOS IDENTITÁRIOS DOS ESTUDANTES COM A LE

Conforme exposto no Capítulo 4, esta primeira parte do questionário busca mapear as informações sociais dos participantes da pesquisa, como idade, gênero, região, universidade e semestre em que estavam matriculados (explicitadas na seção 4.2), além de questões relacionadas com a formação de vínculo identitário e crenças sobre a LE, tais como: experiência de viagem e contato com a LE, escolha de variedade linguística, experiências de ensino e aprendizagem, concepção de identidade, entre outros.

Assim, dividimos esta seção em subseções a partir das perguntas presentes na primeira parte do questionário a fim de melhor contrastar as respostas provenientes dos dois grupos de alunos participantes, amostra de SC e amostra do CE. Sobre os grupos para análise, vale destacar que consideramos as respostas dos 19 estudantes de Letras Espanhol (noturno) da UFC e 13 estudantes de Letras Espanhol da UFSC, uma vez que dois participantes da UFSC eram estrangeiros e suas respostas foram excluídas da análise.

Sobre o perfil social dos estudantes da universidade cearense temos o seguinte cenário: onze estudantes que se identificam com o gênero feminino, nove estudantes que se identificam com o gênero masculino, com idade entre 20 a 68 anos. A maioria dos participantes é natural de Fortaleza, no entanto, seis deles indicaram ter nascido em outras cidades cearenses, quais sejam: Crateús (Boaventura), Mulungu (Christian), Jaguaruana (Santiago), Maracanaú (Line Rodrigues), Itapipoca (Brisa) e Sobral (Ronaldo). Outros dois

participantes, Leonardo e Leticia, não indicaram a cidade de origem, e um estudante (El Cafuzo) expôs apenas que era nordestino.

Quanto aos semestres em que os estudantes estavam cursando no momento em que participaram da pesquisa, temos doze estudantes do V semestre, apenas um estudante do III (Boaventura) e um do VI semestre (Ronaldo), dois estudantes do VII (Andreia Machado e Leonardo), outros dois do VIII (Santiago e Costa) e um do IX semestre (De Castro). Essa informação é relevante para a interpretação dos dados, a fim de constatar a maior probabilidade de já terem conhecimento sobre os usos das formas de tratamento pronominais singular em espanhol para 2ª pessoa (*tú, vos, usted*).

Sobre o perfil social dos estudantes da universidade de Santa Catarina temos o seguinte: seis estudantes que se identificam com o gênero feminino, sete estudantes que se identificam com o gênero masculino, com idades de 18 a 58 anos<sup>84</sup>. Diferentemente dos participantes da universidade cearense, os universitários da UFSC são de naturalidade variada: Santa Maria (RS), Belém (PA), Brasília (DF), Rio de Janeiro (duas participantes), Paraná, Santana do livramento (RS), Machadinho (RS), Serra Gaúcha (RS), Florianópolis (SC) (duas participantes) e São José (SC). Ressaltamos que Guille apenas indicou ser brasileiro.

Quanto aos semestres em que os estudantes estavam cursando no momento em que participaram da pesquisa, temos cinco estudantes do V semestre (Guille, Marcos, Geofloripa, Mahd, Gaab), dois estudante do III (Clau e Luiz), três do VI semestre (Sheila, Lulu e Beriso), um estudante que indicou VI/VII (Amarillo\_V), um do VIII (Sebastian) e uma estudante do IX semestre (Geanne). Conforme já destacamos, o cuidado de identificar os semestres dos estudantes deve-se a maior probabilidade de já terem conhecimento sobre os usos das formas de tratamento pronominais singular em espanhol para 2ª pessoa (*tú, vos, usted*). À continuação, expomos as subseções de acordo com as perguntas realizadas para cada amostra de estudantes.

### **5.1.1 Viagem e contato com nativos**

---

<sup>84</sup> Destacamos que não consideramos as respostas de dois participantes da universidade catarinenses para a análise, Hispanoluso (argentino) e Jenn (chileno) por não serem nativos brasileiros.

Após essas informações sociais, lançamos aos estudantes o seguinte questionamento: **“Você já viajou para algum país hispano-falante ou tem contato com nativos? Qual(is)?”**. No que se refere à Amostra do CE, seis estudantes afirmaram ter realizado viagens ao exterior, cinco deles especificando os países que conheceram, a saber: Chile e Argentina (Boaventura), Argentina, Bolívia e Paraguai (Kira), Paraguai e Bolívia (Brisa), Argentina, Chile e Uruguai (Thaís); Argentina (Line Rodrigues); a participante Letícia informou apenas que já tinha viajado sem indicar o(s) país(es). Já os demais estudantes afirmaram não ter viajado para países hispano-falantes, no entanto alguns expuseram ter contato com nativos (Santiago, Victor), com professores leitores da Universidade (BD, Vivian, Costa, Christian) e outros apenas indicaram não ter contato nativo (Leonardo, Ronaldo, Karol, De Castro, Andreia, El Cafuzo e Helena).

Acreditamos que a experiência em outros países de fala espanhola e o contato com nativos das diversas nacionalidades pode impactar de algum modo o processo de (des)vínculos identitários com grupos e variedades linguísticas específicas do espanhol, visto que Woodward (2006) expõe que o processo de identificação envolve uma construção simbólica formada por elementos e ideias que representam a dadas nacionalidades. Assim, é possível que a experiência individual dos estudantes em viagens ou convivência com nativos de dadas nacionalidades possa “influenciar” os seus (des)vínculos identitários, mas não os determinar, uma vez que coadunamos com a ideia de que uma identidade unificada e estável somente se concretizaria no imaginário.

Observamos que os países mencionados pelos estudantes são latino-americanos, o que pode indicar maior simpatia ou aproximação às variedades linguísticas faladas nesses países. Embora o contato com materiais didáticos de origem peninsular, entre outros fatores, também possa impactar no processo de identificação dos estudantes com as variedades da língua espanhola. Buscamos observar essa questão também através da pergunta em sequência.

Ainda, questionamos aos estudantes da Amostra de SC sobre viagens a países hispano-falantes ou contato com nativos. Sobre as respostas, apenas quatro estudantes disseram não ter viajado ou ter tido contato com nativos hispano-falantes (Gaab, Luiz, Mahd, Sheila), e Marcos afirmou ter apenas contato com nativos mexicanos. Acerca dos demais estudantes, elencaram conhecer países da América do Sul, como Argentina (Beriso, Amarrillo\_v, Lulu, Geofloripa, Guille, Sebastián), Uruguai (Beriso, Geanne, Geofloripa,

Guille, Sebastián), Paraguai (Lulu) e Chile (Sebastián), e dois afirmaram ter conhecido a Espanha (Guille e Sebastián).

Diferentemente dos estudantes da universidade cearense, constatamos maior mobilidade dos estudantes da universidade catarinense, o que pode impactar na formação de vínculos identitários com as variedades da língua espanhola, em especial com as variedades da região do Rio de La Plata. Ainda que não condicione a adoção de uma variedade por parte do aprendiz que tenha viajado a tais países (como pudemos observar na subseção anterior com estudantes cearenses), os estudantes com experiência em comunidades de fala podem estar mais sensíveis ao respeito às diferentes variedades e simpatizar com estas, já que a identificação é um processo complexo e fluido.

### 5.1.2 Opção de variedade linguística na língua espanhola

Indagamos aos estudantes da Amostra do Ceará: **“Qual variedade linguística do espanhol você adota? Há alguma outra variedade de que você goste ou com a qual simpatize?”**. Dentre as respostas dos estudantes, observamos a menção dos termos: variedade do México/mexicana (7), variedade linguística da Espanha/espanhol europeu/Castilha y León (6), Colômbia (3), Rioplatense (2), espanhol da América Latina/sotaque latino (3), Argentina (1), Espanhol caribenho (1), Venezuela (1), espanhol chileno (1), variedade padrão (1), espanhol neutro (1). No quadro 13, expomos as respostas dos estudantes.

**Quadro 13 – variedades escolhidas pelos estudantes da amostra do Ceará**

Boaventura	“Adopto la variedad lingüística diatópica (de España), porque quiero aprender el español puro, es decir, el castellano.”
Christian	“México, outra variedade seria a da Colômbia.”
Santiago	“México, (pelo menos tento)”
Kira	“Não adoto uma variedade específica, mas gosto bastante do espanhol caribenho.”
Costa	“A MEXICANA”
Ronaldo	Espanha/ Argentina
BD	“No momento, considero meu espanhol "neutro", porém mais próximo foneticamente do EA (Español de América).”
Victor	“Rioplatense. Gosto muito do Espanhol falado no México e na Venezuela. Gosto bastante do Espanhol europeu porém acho complicado de imitar.”
Line Rodrigues	“Ainda não sei...”
Vivian	“Não tenho uma variedade certa. Gosto muito do espanhol da Colombia e do México.”
De Castro	“ainda não adotei um sotaque, mas gosto do sotaque latino, de maneira geral.”
Andreia Machado	“Geralmente eu sofro grande influencia da variedade do pais México porem tenho contato com materiais vindos da Espanha acredito que eu adote uma mescla dessas duas variedades com maior força. Eu gosto muito das variações latinas como um todo.”

El Cafuzo	“ainda não tenho nenhuma variedade definida, falo um pouco do espanhol da Espanha e da América latina.”
Brisa	Gosto da variedade chilena.
Leonardo	VARIEDADE PADRÃO
Letícia	Adoro a variante de castilla y león.
Karol	ESPAÑHOL DA AMERICA LATINA
Helena	Mexicana
Thaís	Adoto a variedade "aprendiz", que seria uma mistura de diferentes influências. Gosto muito da variedade rioplatense.

Fonte: questionário online.

A partir das respostas expostas, destacamos que alguns estudantes apontaram a variedade da Espanha, mas apenas dois se referiram exclusivamente a essa variedade, Boaventura (III sem.) e Leticia (V sem.). O primeiro justifica a sua escolha devido a pureza do castelhano da Espanha, reverberando a crença, já apontada por Santos (2005, 2010) em sua pesquisa com alunos de cursos de língua e ensino superior, de que o espanhol da Espanha seria mais puro, original e livre de “alterações”. Ainda, Boaventura parece se referir à variedade da Espanha como um todo homogêneo, enquanto a aluna Letícia especifica a variedade de Castilha e León como a sua preferida, talvez por esta se fazer presente em muitos materiais didáticos de E/LE usados no Brasil. Referir-se a uma variedade de modo generalizado, como se fosse homogênea a todo um país, um modo de falar que identifica toda uma entidade nacional, pode ser um reflexo tanto da relação língua-nação (RAJAGOPALAN, 1998), quanto da divisão didática que geralmente realizamos, até mesmo nas divisões dialetológicas, como a de Moreno Fernandez (2010), sobre as zonas dialetais da língua espanhola. No entanto, como apontam Salomão e Meneghini (2014), mesmo professores de espanhol já atuantes apresentam crenças no sentido de entender a variedade da Espanha como algo homogêneo e puro.

A variedade espanhola também foi apontada por outros estudantes, embora tenha sido acompanhada da indicação de outras variedades. A título de exemplificação, Ronaldo, aluno do VI semestre, menciona preferir a variedade da Espanha e da Argentina; já Victor, do V semestre, cita primeiramente a argentina, a mexicana e a venezuelana para então destacar que gosta do “espanhol europeu”, mas afirma que seria mais difícil de “imitar”. Por sua vez, Andreia, do VII semestre, aponta a forte influência da variedade mexicana, além da variedade espanhola, chamando a atenção para o fato de ser influenciada pelos materiais provenientes da Espanha e que gosta das “variedades latinas” como um todo. Em seu turno, El Cafuzo, do V

semestre, afirma não seguir uma variedade específica, mas que se aproxima da “variedade espanhola e da América Latina”.

Tais posicionamentos parecem indicar a fluidez do processo de identificação desses estudantes com as variedades da língua espanhola, demonstrando consciência acerca da diversidade de variedades existentes ao mesmo tempo que parece improvável adotar características linguísticas referentes a apenas uma delas. Nesse sentido, os estudantes destacam vínculos e sentimentos de simpatia múltiplos, isto é, por mais de uma variedade. Essa dificuldade de se vincular a apenas uma variedade está presente também no comentário de Thaís, do V semestre, ao afirmar que fala a “variedade aprendiz”, que seria uma “mistura” de várias influências, apesar de gostar da variedade “rio-platense”.

Como expomos em nosso capítulo 2, a língua espanhola, devido a sua expansão mundial, possui identidades culturais cada vez mais múltiplas e hibridizadas (RAJAGOPALAN, 2013). O que de fato pode impactar a formação de vínculo dos futuros professores com variedades de língua específicas, gerando esse sentimento de falar com uma mistura de influências, uma mistura de variedades, ou ainda acreditar em um espanhol padrão neutro, com ideologia pan-hispânica, como indica a resposta de BD ao afirmar que considera o seu “espanhol neutro” e próximo foneticamente do “Espanhol da América”.

Nas OCNEM (2006) e nos próprios currículos dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol da UFC e da UFSC, há orientações no sentido de formar professores conscientes das variedades linguísticas, portanto, ao longo da licenciatura os estudantes podem receber *inputs* de diferentes variedades linguísticas. Tendo em conta diretrizes dessa natureza, acreditamos que a formação de vínculo identitário com uma variedade ou outra apresenta tanto relação com as experiências individuais com a LE quanto com o processo de formação docente (disciplinas, materiais, professores). A ausência de uma reflexão mais específica sobre a questão identitária pode fazer com que o professor ou futuro professor não tenha consciência de seus processos de identificação com essa língua, como demonstra a resposta de Line Rodrigues, ao afirmar não saber qual variedade prefere.

Cabe destacar, ainda, que a menção da “América Latina” e do “Espanhol europeu” nas respostas de alguns estudantes parece novamente reverberar a crença dos blocos dicotômicos “Espanhol da Espanha x Espanhol da América”, elencada na pesquisa de Silva (2011) com estudantes de Letras Espanhol em Goiás. Essa questão se faz presente também nas respostas de De Castro e Karol, estudantes do IX e V semestre, respectivamente, ao

mencionarem os termos “sotaque latino” e “Espanhol da América Latina” como resposta ao questionamento sobre a adoção ou preferência de uma das variedades da língua espanhola. Sobre essa nomenclatura, trata-se de uma adoção conceitual difundida nas mídias, como na indústria audiovisual, de que se espera certa superação no campo profissional da área de Letras. Em outros termos, assumimos como necessária a consciência do pluricentrismo da língua, especialmente quando em referência estudantes de fases mais avançadas.

Outra variedade elencada e por sete estudantes foi a mexicana (Christian, Santiago, Helena, Costa, Victor, Vivian, Andréia), ainda que tenha sido mencionada de forma exclusiva apenas por três deles. Os participantes Christian e Vivian também destacaram a variedade colombiana, Victor disse gostar da variedade mexicana, além da venezuelana e europeia, embora tenha citado inicialmente a “variedade rio-platense”, a qual também foi mencionada por Thaís. Em seu turno, Brisa afirmou preferir a variedade chilena e Kira indicou não adotar uma variedade específica, apesar de afirmar gostar da variedade caribenha. Neste caso, chama-nos a atenção o fato de tanto Kira quanto Brisa já terem viajado a Argentina, Bolívia e Paraguai, mas não mencionaram tais variedades, fato que indica que o processo de identificação vai além do contato ou vivência com pessoas ou comunidades de dadas variedades.

Dentre as respostas, ainda, destacamos as de Leonardo e BD, do VII e V semestres, os quais usam os termos “espanhol padrão” e “espanhol neutro”, respectivamente. O uso desses vocábulos, apesar de representarem sentidos distintos, pode reverberar um intento desses sujeitos de não se identificar com variedades linguísticas e culturas específicas, como se buscassem se desvincular das diversas representações dessa língua que já simboliza identidades desterritorializadas (GILROY, 2001; DEL VALLE, 2005). Como discutido no capítulo 2 desta tese, Fanjul (2011) assevera que diferentemente do “espanhol neutro”, que busca “apagar” características linguísticas vinculadas a territórios específicos na mídia ou na educação, os processos de padronização do espanhol reconhece e busca conciliar a diversidade linguística do espanhol.

No entanto, almejar tais padrões é legitimar uma proposta de ensino de LE regida pela normatização, uma língua fictícia que não se materializa no uso de nenhuma região. Como falantes estrangeiros, é natural que não alcancemos o domínio das várias variedades do espanhol, tampouco um nativo seria capaz, porém quando se assume o vínculo identitário com uma dada variedade é possível mergulhar mais profundamente em seus usos e dominá-los,

ainda que não isente ao docente a abordagem das variações linguísticas. É um processo que, como discutido em nosso referencial teórico, quando comparamos com o ensino e aprendizagem de LM, não compreendemos como seria possível ensinar uma língua sem uma de suas variedades. Essas respostas mostram a urgência de discutir questões sociolinguísticas levando em conta as particularidades da LE, visto que a tendência à não identificação com as variedades linguísticas pode estar vinculada à dificuldade de lidar com o pluricentrismo da língua espanhola e o embate com a ideologia pan-hispânica, questões que sinalizam a necessidade de uma Sociolinguística Aplicada para a LE.

De modo a contrastar as enunciações dos grupos de participantes, no tocante à amostra de Santa Catarina, obtivemos as seguintes tendências: (i) menção a variedades hispano-americanas, em especial a variedade linguísticas da região do Rio de la Plata (Argentina); México e Colômbia (Beriso, Amarillo\_v, Gaab, Luiz, Geofloripa, Marcos, Sebastián); (ii) menção à variedade linguística da Espanha (Lulu, Clau, Guille); (iii) não pontuaram variedades, mas indicaram formas de tratamento (Geanne, Mahd, Sheila).

**Quadro 14 – Variedades escolhidas pelos estudantes da universidade catarinense**

<b>Beriso</b>	Espanhol rioplatense (adoto), espanhol mexicano (simpatizo)
<b>Amarillo_v</b>	Espanhol mexicano, mas simpatizo com fonemas rioplatenses.
<b>Gaab</b>	Principalmente a variante argentina, porém tenho um gosto maior pela variante colombiana.
<b>Geanne</b>	Uso <i>Tú</i> e <i>Usted</i> , mas simpatizo <i>Vos</i> e <i>Usted</i>
<b>Lulu</b>	Adoto a variedade linguística da Espanha.
<b>Luiz</b>	Não tenho certeza, mas nas aulas da prof Leandra me foi dito que tenho mais aproximação com a variante Mexicana, Colombiana.
<b>Mahd</b>	<i>tú</i>
<b>Geofloripa</b>	Rioplatense
<b>Marcos</b>	Tenho trabalhado com a variante mexicana na oralidade, porém trabalho com as variantes latinoamericanas na escrita
<b>Clau</b>	Padrão Espanhol de España
<b>Guille</b>	Espanhola
<b>Sebastián</b>	Rioplatense
<b>Sheila</b>	<i>tú y usted</i>

Fonte: questionário online.

Acerca dessas respostas, vale comentar que, assim como os estudantes cearenses, poucos mencionaram adotar a variedade da Espanha, apenas três sujeitos. No entanto, dentre esses estudantes, destacamos a resposta de Clau, quem apontou a sua variedade como “Padrão Espanhol de Espanha”. Tal termo reverbera duas problemáticas: 1. Entender o padrão como uma variedade; 2. Entender o padrão como a(s) variedade(s) do espanhol falado na Espanha.

No primeiro caso, recordamos que a norma-padrão é uma norma idealizada que visa a uniformização da língua em meio à diversidade linguística existente nos Estados Modernos



(FARACO, 2008), assim, no caso do ensino e aprendizagem de LE engajado com usos reais da língua, talvez uma concepção de norma mais adequada fossem os usos das normas cultas da LE. Por outro lado, entender o padrão como sendo a variedade falada na Espanha repercute crenças de supervalorização desta variedade frente às demais, a partir de uma visão monocêntrica de norma linguística, como as crenças elencadas em pesquisas como a de Irala (2004), Santos (2005, 2010) e Salomão e Meneghini (2014). Não é incomum encontrar esse tipo de opinião por parte de professores ou futuros professores, devido a tradição da Espanha no mercado editorial no ensino de espanhol/LE, como mostram as autoras. As estudantes Lulu e Gille somente pontuaram a variedade espanhola como suas escolhas.

No tocante às outras variedades elencadas, temos a variedade mexicana, rio-platense/argentina e colombiana. Quanto à escolha da variedade mexicana, foi pontuada por Beriso, Amarillo\_v, Luiz e Marcos, embora não exclusivamente, uma vez que os participantes pontuaram outras. A escolha por esta variedade pode dar-se devido à simpatia pela cultura mexicana e consumo de mídias nessa variedade. Ainda, sobre as enunciações, destacamos o comentário de Marcos sobre adotar a variedade mexicana na oralidade e adotar “as variantes latino-americanas na escrita”, indicando que para ele escrita e oralidade são polos distintos e, portanto, seria possível o uso de diferentes variedades geográficas. Nesse sentido, talvez a opinião do estudante reflita a sua concepção de norma proveniente da experiência de ensino e aprendizagem do Português/LM, em que a norma-padrão usada na escrita distancia-se consideravelmente dos usos orais.

Por sua vez, a variedade rio-platense/argentina foi elencada por Beriso, Amarillo\_v, Gaab, Geofloripa e Sebastián, no caso dos dois últimos de forma exclusiva. Diferentemente dos estudantes cearenses, os estudantes da universidade catarinense demonstraram maior escolha/simpatia pela variedade argentina; talvez, devido ao fator aproximação geográfica e cultural, visto que a presença de argentinos é comum na região de Florianópolis (JENOVENCIO, 2018). Outrossim, chama-nos a atenção o uso do termo pelos estudantes de “variedades rio-platenses”, o qual tende a englobar as variedades do Uruguai, Paraguai e Argentina, ainda que apenas a variedade argentina seja pontuada.

Sobre a indicação da variedade colombiana pelos estudantes Luiz e Gaab, destacamos que pode ter tido influência da presença de colombianos na universidade de Santa Catarina devido a programas de mobilidade acadêmica, como o Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil – Colômbia, da Secretaria de Relações Internacionais (Sinter) da UFSC. E,

por sua vez, as respostas de Geanne, Mahd, Sheila apenas expuseram as formas de tratamento que provavelmente usavam ou com as quais simpatizavam. Percebemos que apenas Geanne explicita a forma *voceante*, embora sua preferência seja pelo paradigma binário *tú x usted*. As estudantes podem ter mencionado as variantes das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular por não ter adotado alguma variedade linguística específica do espanhol, no entanto, infelizmente, não obtivemos mais detalhes.

### 5.1.3 Fenômeno de variação ou variedade linguística que não se gosta ou não simpatiza

Na pergunta seguinte, questionamos aos estudantes da Amostra do Ceará: **“Considere a variação linguística da língua espanhola, há alguma variedade que você NÃO gosta? Por quê?”**. Acerca das respostas, chamamos a atenção para as seguintes tendências: (i) tendência ao respeito à diversidade linguística, negando ou rejeitando a ideia de não gostar/simpatizar de alguma variedade específica (Boaventura, Cristian, Santiago, Kira, Costa, Ronaldo, Victor, Line Rodrigues, Vivian, Leonardo, Letícia, Thaís); (ii) menção a variantes que não lhes agradam, como a interdental, o *voseo* e traços fonéticos (BD, Karol); (iii) afirmação de que não gostam da variedade argentina (De Castro, Andreia Machado, El Cafuzo, Brisa, Helena).

Seis estudantes citaram a variedade argentina, caracterizando-a como (i) estranha ou não confortável aos ouvidos (BD); (ii) difícil (Decastro); (iii) não atraente (Andreia); (iv) com “chiado e *voseo*” (El Cafuzo); (iv) não bonita nem fácil (Brisa); e (v) diferente (Helena). Apesar de a maioria ter se esquivado da e condenado a ideia de não gostar ou simpatizar de alguma variedade, a variedade argentina foi a única a aparecer de forma explícita na manifestação dos participantes. Uma motivação para essa escolha pode ter relação com crenças históricas e o imaginário acerca da rivalidade entre os países “Brasil x Argentina”, pontuada também nas pesquisas de Arnoux (2010) e Santos (2005, 2010). Nesta última, os estudantes caracterizaram a variedade argentina como “diferente, feio, seco, arrogante, etc.” e os argentinos como arrogantes, briguentos, cultos, conservadores, antipáticos, preconceituosos, entre outros.

Santos (2005; 2010) assevera que aquilo se pensa sobre dada nacionalidade impacta o imaginário que se constrói sobre os recursos linguísticos associados a essa nacionalidade. Fato que podemos inferir na resposta de El Cafuzo, ao mencionar fenômenos linguísticos

associados à nacionalidade argentina, como o *voseo*. Assim, essa relação entre o imaginário da nação, seus falantes e sua língua pode influenciar a construção de (des)vínculos identitários, e nesse caso, é possível que esses estudantes evitem ou tenham atitudes negativas em relação ao *voseo*, algo que buscaremos observar nos testes de atitude, nas seções seguintes.

À continuação, sobre as respostas dos estudantes da Amostra de Santa Catarina, podemos observar que: (i) negaram a possibilidade de desgostar alguma variedade (Beriso, Geanne, Lulu, Geofloripa, Guille e Sebastián); (ii) destacaram a variedade espanhola “peninsular ou europeia” (Amarillo\_v, Gaab e Marcos); (iii) mencionaram o *vos/voseo* e variantes fronteiriças (Luiz, Mahd, Clau, Sheila).

Acerca das respostas, percebemos respeito às diferentes variedades linguísticas por parte da maioria dos participantes, ao negar a possibilidade de desgostar de alguma delas. Ainda, diferentemente do que foi observado nas respostas dos estudantes cearenses para essa pergunta, os estudantes da universidade catarinense não mencionaram uma variedade do espanhol específica da região sul, embora Luiz tenha mencionado que possui dificuldade com variantes fronteiriças e o *vos/voseo* tenha sido destacado por alguns estudantes.

No entanto, a menção à variante *voseante* pelos estudantes não significa necessariamente que lhes pareça desagradável ou que desgostem dessa variante. Como constatamos na resposta de Sheila (VI sem.), essa variante é pouco abordada nas aulas de espanhol/LE da graduação, portanto pode causar maior dificuldade de uso e compreensão aos estudantes. Esse mesmo posicionamento parece estar na resposta de Mahd (V sem.), que afirma ser difícil conjugar verbos no paradigma *voseante*. Essas respostas sinalizam que apesar da proximidade geográfica com países hispano-falantes que utilizam esse paradigma de tratamento pronominal, o ensino de espanhol/LE distancia-se da realidade dessas comunidades linguísticas. Assim, repercute novamente questões sobre a concepção de norma adotada pelos estudantes e professores (monocêntrica x pluricêntrica) e a abordagem da variação linguística no contexto do ensino e aprendizagem de LE, em que diversos fatores entram em jogo nesse processo, tais como conhecimento sociolinguístico dos docentes, usos de materiais didáticos, objetivos de ensino, etc.

Por sua vez, ainda sobre as respostas apresentadas, alguns participantes também destacaram não gostar ou ter resistência à variedade “peninsular ou europeia”, o que nos chama a atenção por ir em direção oposta ao que se observa em pesquisas como as de Santos

(2005, 2010) e Salomão e Meneghini (2014), além de diferenciar-se das respostas dos estudantes cearenses. Amarrillo\_v expõe que não produz com naturalidade variantes como o “ceceo” e o uso do *vosotros*, por outro lado, Gaab afirma ter menos contato com essa variedade e que a entende como “formal e ultrapassada”. Já Marcos discorre que sua resistência a essa variedade seria devido a supervalorização dada a ela, embora não mencione em qual contexto. Tais posicionamentos orientam que esses estudantes não se identificam com representações de superioridade da(s) variedade(s) falada(s) na Espanha, as quais muitas vezes estão presente no imaginário de discentes de espanhol/LE (SANTOS, 2005; 2010). Observamos suas enunciações adiante:

**Amarrillo\_V:** Menos gosto da variedade peninsular pelo ceceu e a conjugação de *vosotras/os/es* me sai menos natural que as demais.

**Gaab:** A Espanhola Européia, por parecer extremamente formal e ultrapassada, e por ter menos contato com a mesma.

**Marcos:** Possui uma certa resistência com a variante espanhola devido a supervalorização dada a ela. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

A escolha de palavras de Gaab para caracterizar essa variedade também chama a atenção. Com o uso do termo “formal”, embora todas as línguas tenham registros formais e informais, talvez o estudante queira indicar a presença dessa variedade em contextos formais de ensino. Já em relação ao termo “ultrapassado”, é provável que possa fazer menção ao histórico da evolução da língua espanhola, levando em conta a antiguidade da origem dessa língua no território da Espanha, visto que de acordo com as pesquisas citadas a(s) variedade(s) do espanhol falada(s) na península são associadas à origem, berço da língua espanhola, por isso seria uma variedade antiga e ultrapassada. Entretanto, apenas com uma entrevista mais detalhada poderíamos compreender a motivação do estudante.

#### 5.1.4 País hispano-falante para morar e para estudar

A continuação, questionamos os estudantes da universidade cearense: “**Cite um país hispano-falante que você escolheria nos seguintes contextos: a) para morar; b) para estudar. Por que esses países?**”. Dentre as respostas da Amostra do CE, chama-nos a atenção que os países mais citados no interesse de estabelecer residência foram: Espanha (8), México (4), Uruguai (2), Chile (2), Argentina (1), Porto Rico (1). No que concerne às preferências pelo país/região a realizar tempo de estudo, tem-se: Espanha (9), México (6),

Chile (1), Ilhas do Caribe (1), Uruguai (1), Argentina (1); Peru e Colômbia são citados como segundas opções pelos estudantes Christian e Vivian. No quadro 15, expomos as respostas por completo.

**Quadro 15 – A escolha dos participantes cearenses por países hispano-falantes para estudar ou para morar**

Boaventura	<b>Espanha/Madrid</b> , porque, como dice allures, mi sueño es aprender el español en su manancial, máxime la lengua culta.
Christian	<b>México</b> para ambos itens, porém outras duas opções que me encantariam seriam <b>Colômbia</b> ou <b>Chile</b> . Escolho o México por me identificar mais, pois, desde criança consumo novelas, Chaves e RBD e isso me fez sempre querer visitar, estudar ou até mesmo morar nesse país.
Santiago	A) <b>MÉXICO</b> ; B) <b>MÉXICO</b> . PORQUE AMO A CULTURA.
Kira	Gostaria de morar no <b>Uruguai</b> , porque me parece um país tranquilo. Já no que diz respeito à estudo, gostaria de ir às ilhas do <b>Caribe (Porto Rico, Cuba ou República Dominicana)</b> , pois o sotaque e a cultura das três me interessa bastante.
Costa	<b>Espanha</b> pois gostaria de estudar e conhecer a região da Andaluzia
Ronaldo	<b>Espanha</b> por ser o berço da língua
BD	a) Não faço ideia. b) Talvez <b>México</b> , por simpatia cultural.
Victor	a) <b>Argentina</b> , porque o tempo morando lá iria me ajudar a fixar melhor a variedade com a qual eu me identifico. b) <b>México</b> , por que lá existem ótimas oportunidades e faculdades reconhecidas por toda América Latina.
Line Rodrigues	Escolheria a <b>Espanha</b> para ambos os casos, pois têm excelentes universidades e cursos, e também é um lugar lindo e cheio de opções de passeios.
Vivian	Para morar: <b>Espanha</b> ; Estudar: <b>Espanha ou Perú</b>
Decastro	<b>Espanha, México</b> . O primeiro é por gostar muito da Galícia, história, folclore, e o segundo é por gostar muito de sua cultura.
Andreia Machado	Eu moraria na <b>Espanha</b> e também estudaria la, por questões de segurança.
El Cafuzo	a) <b>Puerto Rico</b> , porque sempre quis conhecer esse país eu gosto de sua história, me encanta muito; b) <b>Argentina</b> , pois acho que é o país mais fácil de se conseguir uma bolsa de estudo.
Brisa	Para estudar <b>Espanha</b> e para morar o <b>México</b> . Espanha por causa do pioneirismo nos estudos em língua espanhola e o México para morar porque eu gosto da cultura e dos lugares turísticos.
Leonardo	<b>Chile</b> .
Letícia	<b>Espanha</b> , por conhecer o estilo de vida e o custo de vida gostaria de morar e estudar tbm devido as universidades centenarias.
Karol	<b>México</b> , acho que falam uma variante mais fácil e acho o país lindo
Helena	<b>Chile</b> , o país me encanta desde quando li a obra "Mi país inventado". <b>Espanha</b> títulos de uma universidade espanhola teria muito peso no meu currículo.
Thaís	<b>Uruguai</b> para ambos. Gostei muito de Montevideu, no quesito de organização urbana e qualidade de vida. E acho que a Universidad de la Republica parece ser uma boa instituição.

Fonte: questionário online.

A partir das justificativas dadas por alguns estudantes, observamos a recorrência de associar a Espanha a noções de “berço da língua espanhola” “seu pioneirismo” e “história” (Boaventura, De Castro, Brisa); “estilo de vida” “universidades boas/centenárias” (Letícia, Line Rodrigues e Helena); “segurança” (Andreia M.). Tais respostas novamente coincidem com os resultados de Santos (2005, 2010) em que mais de 80% dos estudantes que

participaram da referida pesquisa opinaram querer viajar à Espanha, em detrimento de outros países hispano-falantes, por ser a língua desse país “original, pura, ideal, livre de adulterações”.

No caso desta pergunta, constatamos que a Espanha foi o país mais escolhido tanto para morar quanto para estudar na Amostra CE, embora poucos estudantes tenham sinalizado explicitamente a variedade espanhola peninsular como preferida ao se comunicar em LE. Tal escolha parece reverberar a relação das crenças com o macrocontexto do processo de ensino e aprendizagem (ideologia, estrutura de poder, status de uma língua), apontado por Zolin-Vesz e Barcelos (2014), pois as justificativas apresentadas pelos participantes, parecem dotar a Espanha de uma posição “superior” aos demais países no tocante à qualidade de vida e tradição de ensino. Identificamos essa leitura na resposta de Helena, em que, apesar de optar por morar no Chile, afirma que, para estudar, escolheria a Espanha, pois “[...]títulos de uma universidade espanhola teriam muito peso no meu currículo.” (Helena, questionário online). Esse tipo de manifestação, demonstra claramente a percepção de uma diferença de *status* entre os países. Essa participante, como já exposto, também afirmou preferir a variedade mexicana para se comunicar em espanhol, fato que manifesta a complexidade e a dinamicidade das crenças linguísticas e a flexibilidade de vínculos identitários.

Referente a esse resultado, também vislumbramos como possível fator de atuação a liderança comercial da Espanha na produção e venda de material didático em E/LE no Brasil (BRASIL, 2020; PONTES, SOUZA, 2019), embora o mercado venha se diversificando. Associado a isto, há a divulgação dos símbolos culturais espanhóis, tradições e propaganda de seu estilo de vida para o público estrangeiro nesses materiais e em mídias, o que também pode contribuir à formação de crenças e (des)vínculos identitários dos estudantes sobre/com a língua espanhola e suas variedades.

Em seu turno, o segundo país mais mencionado foi o México, sendo associado a: (i) cultura (Santiago, Decastro, Brisa); (ii) oportunidades de estudo (Victor)/ (iii) facilidade de compreensão da variedade (Karol); (iv) consumo de novelas (Christian). Christian e Santiago também optaram pelo México como um país que gostariam de morar/estudar, mas não observamos essa consonância entre a opção de variedade e a escolha de países para moradia e estudo em todos os casos. Como um exemplo, temos Helena que indicou preferir a variedade mexicana, mas mencionou Chile e Espanha como preferências de países para morar e estudar.

Apesar da maior proximidade geográfica do Brasil com outros países sul-americanos de fala espanhola, poucos estudantes mencionaram países dessa região. Assim, o fato de o México ter sido escolhido como preferência em maior medida em relação a outros países mais próximos geograficamente pode estar relacionado ao consumo de material audiovisual proveniente desse país pelo público brasileiro, visto que não é incomum a transmissão de telenovelas mexicanas em canais abertos, ainda que traduzidos, além da presença do México nas plataformas de *streaming*, séries e filmes, que são muito abundantes. O fato de os estudantes destacarem a escolha desse país por sua “cultura” e um dos estudantes mencionar a influência das telenovelas reforça esta hipótese, sinalizando que as mídias são capazes de influenciar a formação de crenças e vínculos identitários.

Em sequência, no que tange às respostas dos participantes da universidade de Santa Catarina, expostas no Quadro 16, temos: (i) os países mais citados para moradia foram Espanha (6), Uruguai (4), México (2), Argentina (2), Colômbia (1); (ii) os países mais mencionados para estudar foram: México (5), Espanha (4), Argentina (3), Colômbia (2), Uruguai (1); (iii) as motivações para as escolhas dos países pautam-se em: identificação e interesse (Beriso, Amarillo\_v, Gaab, Luiz, Mahd, Geofloripa, Guille), proximidade geográfica e cultural (Geanne, Sebastián, Sheila), maior contato e experiência pessoal (Lulu, Marcos, Clau).

**Quadro 16 – A escolha dos participantes da universidade catarinense por países hispano-falantes para estudar ou para morar**

<b>Beriso</b>	a) <b>Argentina</b> porque já morei, gostei e me indetifico muito com o país. b) <b>México</b> para estudar e dessa forma aprender mais sobre seus aspectos linguísticos e culturais.
<b>Amarillo_v</b>	Moraria e estudaria no <b>México</b> . Faço graduação em espanhol pela cultura desse país, o qual pretende visitar nos próximos anos.
<b>Gaab</b>	<b>Colômbia</b> , como dito anteriormente, por questão de ter um certo interesse pelo país e pela a variante linguística, e por sua extensão cultural.
<b>Geanne</b>	Para morar: <b>Uruguai</b> , por sua localização, próximo ao Brasil. E para estudar <b>Argentina</b> , pelo mesmo motivo.
<b>Lulu</b>	a e b ) <b>Espanha</b> . Porque tive mais acesso e contato com a cultura espanhola na minha educação e aulas de danças.
<b>Luiz</b>	A) <b>Espanha</b> talvez. B) <b>Espanha</b> também. Não tenho uma resposta concreta, mas é a referência que me vem em primeiro lugar.
<b>Mahd</b>	Para morar <b>Espanha</b> . Para estudar <b>Colômbia</b> . Porque eles tem o sotaque (acento) muito próximos e esses dois países me encanta, principalmente Espanha.
<b>Geofloripa</b>	<b>Espanha/México</b> admiro a cultura/ diversidade
<b>Marcos</b>	Tanto para morar quanto para estudar, eu optaria pelo <b>México</b> . É um país do qual a cultura me atraí, além das relações de amizades que já possuo lá.
<b>Clau</b>	<b>Espanha</b> por conhecer, ja ter estudado la e por ter amigos que vivem la
<b>Guille</b>	<b>Espanha, Uruguay e Argentina</b> . Para estudar, me identifico mais com esses.
<b>Sebastián</b>	A. <b>Uruguai</b> . B. <b>Argentina</b> . A. Pois mesmo "estando distante" continuo "próximo" da

	minha família. B. Pela qualidade do ensino e devido ao país ser reconhecido na área que pretendo seguir. (Literatura)
<b>Sheila</b>	Para morar o <b>Uruguai</b> por sua proximidade geográfica com o Brasil e para estudar o <b>México</b> por sua riqueza cultural.

Fonte: questionário online, grifos nossos.

Sobre as respostas para essa pergunta, os países mencionados pelos estudantes também coincidem com as escolhas de variedades elencadas na primeira pergunta do questionário, demonstrando uma relação entre ambas, embora a referência a Espanha tenha sido maior nessas respostas do que na primeira pergunta, em que a(s) sua(s) variedade(s) foram mencionadas apenas por três estudantes. Espanha foi escolhida por seis alunos como uma opção de moradia e por quatro alunos como uma opção de lugar para estudo. As justificativas para a escolha desse país são “maior contato e acesso a sua cultura” (Lulu e Clau), “referência que vem em primeiro lugar” (Luis), “identificação/admiração” (Gille, Geofloripa).

Em seu turno, o México se sobressai como o país mais escolhido para estudo (cinco estudantes), além de ter sido destacado por dois estudantes para opção de moradia. A variedade desse país também foi mencionada por Marcos e Beriso, o que pode reverberar uma aproximação identitária com esse país. As justificativas expostas para a escolha desse país para o estudo relacionam-se com a sua cultura, como podemos observar nas respostas de Marcos, Geofloripa e Beriso. Ademais, assim como verificamos com os estudantes cearenses, a menção à cultura mexicana também pode estar relacionada ao consumo de mídias produzidas por esse país e consumidas no mercado brasileiro, além do acesso às redes sociais.

Outros dois pontos que merecem destaques acerca das respostas para essa pergunta: primeiro é a maior citação de países da região do Río de La Plata (Uruguai e Argentina) pelos estudantes da universidade catarinense, o que pode indicar influência da proximidade geográfica e cultural, explicitada inclusive nas respostas de Geanne e Sheila. O segundo ponto é a referência ao país Colômbia nas respostas de Gaab e Mahd.

É provável que a menção a Colômbia e a países da região do Rio da Prata deva-se ao maior contato dos alunos da universidade catarinense com falantes pertencentes a comunidades linguísticas desses países devido a presença de falantes dessas variedades na comunidade local e acadêmica de Florianópolis, como já comentamos, impactando em uma avaliação positiva em relação aos países mencionados. Entretanto, destacamos que esse contato não é fator determinante na identificação dos estudantes com tais variedades linguísticas, visto que, quando indagados sobre as suas escolhas de variedades na LE, as



respostas foram variadas e apenas dois estudantes citaram a variedade colombiana (Luiz e Gaab), o que repercute a complexidade do processo de identificação do aprendiz estrangeiro com variedades e variantes da língua de estudo (RAJAGOPALAN, 1998; HALL, 2006).

### 5.1.5 Consumo de materiais audiovisuais

De modo a continuar o nosso instrumento de pesquisa, também perguntamos aos participantes sobre o consumo de materiais audiovisuais em língua espanhola, através da seguinte pergunta: **“Você costuma ver filmes e séries em espanhol? Tem preferência por aqueles de algum país hispânico em específico?”**. Dentre as respostas da Amostra do CE, apenas Leticia e Karol sinalizaram não ter costume de consumir materiais audiovisuais em espanhol; na fala desta última, indica-se o interesse em criar esse hábito. Nove participantes afirmam consumir material audiovisual em espanhol, e quando mencionam a origem dos materiais, em sua maioria, apontam Espanha, México ou Argentina (Christian, Santiago, Costa, BD, Victor, Brisa, Andreia, El Cafuzo, Thaís). Outros estudantes apontam apenas ter o costume de ver séries e filmes, mas sem preferências (Boaventura, Kira, Ronaldo, Line Rodrigues, Vivian, Decastro, Leonardo, Helena). Apenas Victor mencionou já ter visto um filme cubano, como sendo um fato isolado.

Ao observar as respostas expostas até aqui, notamos certa relação entre dois aspectos considerados: (i) países e regiões de interesse para morar/estudar e (ii) países de origem dos materiais midiáticos consumidos. Espanha e México são países centrais nessas manifestações dos estudantes cearenses. Como ilustração, recuperamos as respostas de Christian e Brisa. O primeiro elencou México como uma possibilidade de país a conhecer, associando sua escolha ao consumo de novelas mexicanas. Brisa, por sua vez, sinaliza que estudaria na Espanha, país também recordado como opção para consumo de mídias.

Filmes, séries, músicas, etc., também podem ser considerados difusores das representações culturais de uma nação. Não é incomum vermos *slogans* publicitários de cursos de idiomas com dizeres do tipo: “aprenda espanhol com séries/filmes, etc.”. Nesse sentido, retomamos Hall (2006) ao indicar que a identidade nacional adota um sistema de representação cultural com símbolos, línguas, memórias e estórias com as quais as pessoas possam se identificar. Portanto, as respostas expostas podem sinalizar certa influência da tradição midiática de países como Espanha, México e Argentina na formação de vínculos

identitários dos estudantes participantes. Schulze (2015) expõe que a indústria cinematográfica mexicana se consolida como uma das mais importantes da América Latina, após uma política de apoio dos Estados Unidos no período da Segunda Guerra Mundial, ainda que o cinema argentino também já se mostrasse no cenário latino-americano. Em seu turno, Gesser (2018) também aponta que a Espanha é um país de tradição dubladora e, no contexto comercial, México têm um forte mercado de tradução áudio visual e dublagem em ‘espanhol neutro’ para o público latino-americano. Fatos que podem ampliar o contato dos estudantes brasileiros com essas variedades linguísticas, visto que quando esses estudantes assistem a produções estadunidenses em espanhol, é possível que acessem a variedade mexicana ou espanhola, ainda que muitas vezes travestida de “espanhol neutral”. É bastante comum encontrar a opção de dublagem em ‘espanhol latino’, mas como Gesser (2018) aponta, tais dublagens muitas vezes são realizadas por empresas mexicanas e, portanto, é possível que se sobressaia variantes linguísticas mexicanas.

Acerca dessa influência exercida pela mídia, a resposta de Santiago também chama a atenção, visto que o participante indica não ter preferência por um país específico, mas aponta o peso da hegemonia da indústria espanhola, ao afirmar que: “[...] a indústria já decide por nós, já que a maioria é espanhola” (Questionário online). O fato de outros estudantes também afirmarem não ter preferência, mas mencionarem as mídias da Espanha e México também corroboram a hegemonia desses países no mercado midiático, como expomos adiante:

**Victor:** Sim. Não tenho preferência, mas percebo que os países dos quais essas séries e filmes que vejo vem são Argentina, México e Espanha. Já assisti um filme cubano e foi o único a não ser desses primeiros países que comentei.

**Christian:** Sim, sempre que posso. Costumo ver mais produções mexicanas e espanholas.

**BD:** Filmes: comédias mexicanas antigas (anos 50/60) e algumas produções de Almodóvar. Não tenho paciência e nem tempo para acompanhar séries. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

O comentário do estudante Santiago e dos demais vai em direção à reflexão de Bauman (1999) sobre a relação entre as identidades e a globalização, sinalizando que um dos polos sobre as “escolhas identitárias” é a da hierarquia global emergente, em que o indivíduo tem a liberdade para escolha/abandono de identidades dentre um leque de possibilidades, em contraposição a aqueles que não têm acesso a essa escolha e que se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros. Radicalizando esses polos, o acesso a mídias “selecionadas” – no sentido de serem mais acessíveis em nosso contexto brasileiro – podem impactar no processo de identificação dos aprendizes brasileiros, visto que é possível observar aproximações entre as escolhas de variedades dos participantes e o consumo dessas mídias.

Convém, contudo, relativizar tal associação, visto que a internet se mostra como um caminho de acesso a mídias de vários locais, ainda, por meio das redes sociais podemos encontrar vários contatos, personalidades e informações sobre diversos países.

No que se refere aos estudantes da amostra de Santa Catarina, as respostas obtidas sinalizam que: (i) oito participantes afirmam consumir mídias em espanhol (Beriso, Amarillo\_v, Geanne, Mahd, Geofloripa, Clau, Guille, Sebastián); (ii) três afirmaram ver materiais audiovisuais raramente (Sheila, Luiz, Gaab); (iii) dois informaram não possuir esse costume (Marcos e Lulu). Sobre as preferências, alguns aprendizes se esquivaram de definir países específicos (Clau, Sebastián, Sheila), e quando mencionam materiais audiovisuais, destacam séries e filmes provenientes da Espanha, do México e da Argentina, também um aluno mencionou séries colombianas.

As variedades dos países explicitados também são mencionadas nas escolhas de variedade que os estudantes da universidade catarinense simpatizam ou adotam, mostrando certa relação entre o consumo desse tipo de material e a identificação linguística dos estudantes de LE. À título de ilustração, temos a resposta de Beriso, que afirmou escolher variedades da região do Rio da Prata e destacou o consumo de material audiovisual argentino. Gaab também expôs a variedade colombiana como opção de escolha e destacou que raramente vê material audiovisual, mas destaca as séries colombianas e espanholas. Ainda, observamos que Mahd não mencionou a escolha de nenhuma variedade, apenas destacou uma forma de tratamento; no entanto, indicou em sua resposta que se identifica bastante com os espanhóis, elogiando a forma que falam, como exposto adiante.

### 5.1.6 Experiência de ensino e aprendizagem de línguas

Outro aspecto abordado em nosso instrumento diz respeito à experiência com o ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Para tanto, solicitamos aos participantes: **“Comente um pouco da sua experiência com o ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras), expondo o porquê de aprender a língua espanhola, se já fez algum intercâmbio a país hispano-falante e se já trabalha com a língua espanhola”**.

Das respostas obtidas pela Amostra CE, sintetizamos: (i) as motivações para o aprendizado do espanhol são variadas; (ii) poucos afirmaram já ter feito intercâmbio (Kira e

Letícia) e (ii) apenas quatro alunos explicitaram já ter experiência docente com o espanhol (Santiago, Victor, De Castro e El Cafuzo). Averiguar as experiências de aprendizagem dos participantes pode corroborar a compreensão de seus vínculos afetivos com o E/LE, e como vimos em nosso capítulo 2, a afetividade, a emoção é um componente inter-relacionado com as crenças e a formação de vínculos identitários (BARCELOS, 2013).

Sobre as motivações para aprender a língua espanhola, encontramos: (i) gosto por estudar línguas (Boaventura, Ronaldo, Helena); (ii) paixão/encanto pela língua (Christian, Costa, Line R., Vivian, Decastro, El Cafuzo); (iii) gosto pela língua devido a cursos/aulas de espanhol (Kira, Victor, Karol, Thaís); (iv) experiência de viagem (Brisa e Letícia); (v) proximidade linguística (BD); e (vi) influência da cultura pop mexicana e interesse pela América Latina (Andreia). O único participante que não respondeu foi Leonardo; Santiago apenas mencionou que já trabalha lecionando espanhol há três anos.

Sobre essas tendências das respostas, algumas escolhas lexicais que transmitem a questão afetiva dos estudantes com o interesse em estudar e lecionar a língua chamam a atenção. Nas respostas de Christian, El Cafuzo, expostas adiante e Vivian, por exemplo, se explicitam variações do termo “apaixonar”. O verbo “gostar” também aparece na manifestação de outros participantes, demonstrando uma relação afetiva que motivou/proporcionou conhecer e estudar a língua. Recortamos algumas enunciações que ilustram essa leitura, em que destacamos léxicos explícitos dessa manifestação de envolvimento emocional/sentimental.

**Christian:** Aprender o espanhol para mim tem sido algo maravilhoso, sou *apaixonado* por essa língua desde criança e, a graduação tem me proporcionado experiências maravilhosas. Confesso que, quando cheguei a graduação achava que conhecia muito do espanhol, porém, na verdade, o que eu sabia era algo muito básico e conforme as aulas foram avançando fui descobrindo um mundo bem diferente daquele que eu imaginava. No entanto, ainda não lecionei, mas sonho com esse dia, onde poderei ensinar e mostrar o quão *maravilhosa* essa língua é. Infelizmente não fiz nenhum intercâmbio, mas está nos meus planos realizar esse sonho assim que possível.

**El Cafuzo:** Minha experiência com o ensino de língua estrangeira foi desde pequeno, no 6 ANO do ensino fundamental, quando tive minha primeira aula de Espanhol, já a língua materna, obviamente tive minhas primeiras aulas na alfabetização do ensino infantil, e sempre fiz um ótimo proveito das aulas de língua desde criança, pois desde que conheci o idioma espanhol *me apaixonei* e hoje vivo pra estudar ele, aprender ele, ensinar ele, enfim, viver dele!!!

**Kira:** Comecei a estudar espanhol aos quinze anos. À época, queria ser jornalista e comecei a estudar várias línguas estrangeiras. No entanto, depois de começar o curso de espanhol, *gostei tanto do idioma* que decidi ser professora. Assim, passei a estudá-lo com mais afinco para conseguir chegar à faculdade de Letras com certa fluência. Atualmente, não trabalho com o idioma, mas em dezembro do ano passado

fiz um intercâmbio para a Bolívia, onde fiquei durante seis semanas ajudando uma ONG. (QUESTIONÁRIO ONLINE, grifos nossos).

Na esteira dessa reflexão, a resposta de Costa também reverbera emoção/sentimento para o querer aprender a língua espanhola, como quando diz: “[...] me encantava a sonoridade da língua e riqueza cultural.” (Questionário online). Em nosso referencial teórico, Freitag *et al.* (2016) considera a questão afetiva como um dos elementos da atitude linguística em relação à variedades da língua, em que é expressa por reações afetivas acerca do objeto, nesse caso, os estudantes se referem à língua espanhola em geral, assim, mesmo que não estejam se referindo a variedades específicas do espanhol, tais reações afetivas positivas sobre a língua podem favorecer o fortalecimento de vínculos identitários dos participantes com essa LE, tendo em vista que somos aprendizes estrangeiros e, por isso, lidamos com um processo de redefinição identitária (RAJAGOPALAN, 2003).

Vale destacar ainda que, apesar de termos contemplado na pergunta a experiência com o aprendizado de línguas em geral, poucos elencam a aprendizagem da língua materna, como Boaventura, Andreia, El Cafuzo e Thaís. Nas respostas apresentadas, percebemos que também há um sentimento favorável em relação ao aprender português, como quando Thaís afirma que: “Sempre tive facilidade com línguas, português era minha matéria favorita na escola.” (Questionário online). Refletir sobre os vínculos identitários com a LM dos aprendizes é relevante devido a influência que pode ter na sua confiança para aprender línguas. Como discutimos em nosso referencial teórico (subseção 2.1.2), o aprendiz brasileiro, devido à abordagem didática da LM e à presença da norma curta, pode ter percepções negativas sobre o seu domínio da LM e também da LE. Na fala de Boaventura, há a menção do seu aprendizado de português: “Desde mi niñez siempre he estudiado mucho la lengua portuguesa, principalmente la lengua normativa. [...]” (Questionário online), repercutindo a perspectiva da homogeneização nas aulas de língua, ainda que sem explicitar como se dava esse ensino.

Em sequência, no que se refere às respostas obtidas para essa questão na Amostra de Santa Catarina, temos a seguinte tendência: (i) elencam aproximações ou dificuldades entre o processo de aprendizagem da LM e LE (Sheila, Mahd e Marcos); (ii) indicam motivação para o ensino de espanhol, apesar de já possuírem outra profissão ou ter estudado outra área (Clau, Luiz, Lulu, Amarrillo-v); (iii) apresentam motivação para o estudo da língua por questões pessoais, por exemplo, contato/vivência/viagem (Geanne, Guille, Geofloripa, Clau); (iv)

pontuam a ausência de realização de intercâmbio e trabalho com a língua, apenas um estudante (Sebastián) aponta já lecionar língua espanhola há dois anos.

Referente à relação entre a LM e a LE, observamos que Marcos expõe que suas experiências de aprendizagem com línguas costumam ser problemáticas, seja a língua materna ou uma língua estrangeira, explicitando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Em seu turno, Maht também destaca que suas dificuldades ao aprender a LM impactam o seu aprendizado em LE, como podemos observar em sua fala, ao expor: “[...]quando entrei na UFSC tive (e ainda tenho) bastante dificuldade pelo baixo aprendizado na língua materna principalmente na minha escrita, que me influencia muito, [...]” (Questionário online). No entanto, Sheila também destaca que o “bom ensino em língua portuguesa” contribuiu para o seu aprendizado em LE. Tais respostas reverberam que para esses estudantes há estreita relação entre o seu laço com a LM e com a LE, o que nos parece relevante ao tratar sobre o processo identitário, visto que a formação de vínculos com a LE também pode perpassar a relação que o aprendiz possui com a sua LM (RAJAGOPALAN, 2003).

Sobre a questão da motivação para a aprendizagem do E/LE, a partir das enunciações dos participantes (algumas expostas abaixo), podemos relacionar a novas possibilidades de trabalho, como observamos na fala de Lulu, que aponta já ter contato com muitos turistas hispânicos devido ao seu trabalho na hotelaria. Ainda, Luiz destaca que atua na área da docência de língua inglesa, mas que decidiu cursar língua espanhola para aprofundar conhecimentos e possivelmente viajar e trabalhar com E/LE. Em seu turno, Amarillo\_v indicou ter iniciado os estudos em E/LE na escola, assim como Gaab, e afirmou já contar com uma primeira graduação em língua portuguesa, mas objetiva lecionar E/LE e já realizou viagens curtas a Argentina.

**Lulu:** Tenho interesse em lecionar a língua espanhola. Sou formada em turismo e hotelaria e tive bastante contato com estrangeiros hispanos hablantes na área.

**Luiz:** Não possuo experiência com a LE. Minha primeira formação foi com Português e Inglês então com elas eu consigo opinar. Atualmente trabalho somente com a Língua Inglesa. Minha vontade de aprender Espanhol surgiu por querer me aprofundar numa língua vasta e profunda, além de aumentar minha proficiência caso viaje ou decida trabalhar com ela.

**Gaab:** No momento ainda não trabalho com a língua e o contato inicial foi na escola, logo em sequência a iniciação em um curso específico e centrado somente para o Espanhol, em uma escola pública lá em Brasília, mas conhecida como o cilg. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Por sua vez, Clau afirma ser engenheira, mas, por já ter realizado uma pós graduação na Espanha, motiva-se ao estudo de E/LE. Essa estudante também menciona que sua vontade

em aprender a língua também está relacionada com a proximidade geográfica com países que falam espanhol. Essa proximidade também se apresenta nas falas de Geanne, Marcos e Sebastián. Diferentemente do que ocorre nas tendências das respostas dos estudantes cearenses, parece-nos que essa “proximidade” com países de fala espanhola é mais sentida pelos estudantes da universidade catarinense, talvez por seu entorno geográfico e a maior circulação de turistas de fala espanhola. A título de exemplificação, Geanne expõe ter feito um curso de três meses no Uruguai, ponderando que aprender o espanhol aumenta a sua admiração pelos países vizinhos. Com isso, destaca a proximidade geográfica como uma facilidade e um elemento motivador. Já Marcos expõe que sua “escolha pela língua espanhola foi inicialmente pela proximidade da língua, não apenas lingüísticamente, más pela proximidade com países hispanohablantes” (Questionário online). Em seus termos, o discente sinaliza para uma dupla aproximação (lingüística e geográfica/cultural) que o fez optar pelo espanhol. Essa aproximação também é percebida na fala de Sebastián, ao indicar a “necessidade da América Latina” como motivação para aprender e ensinar o espanhol, como expomos à continuação.

**Clau:** Desde muito cedo despertou-me a vontade de aprender o idioma, por estarmos próximos de países hispanos. Sou Engenheira e Ja tive oportunidade de fazer um Master na Espanha, país que amo e que fui sempre muito bem acolhida.

**Geanne:** Aprender espanhol me fez olhar com mais admiração aos países vizinhos ao Brasil e mesmo países de outros continentes que falam em espanhol. Fiz um curso de espanhol em Montevidéu/Uruguai por três meses. Uma experiência ímpar. E, pretendo trabalhar utilizando a língua espanhola.

**Sebastián:** A necessidade da América-latina. Nunca fiz intercambio. Sou profê de castelhanu/espanhol há 2 anos e meio. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

A presença desse fator “proximidade lingüística/geográfica” também pode estar relacionada a discursos e práticas vinculados ao Mercosul. Como vimos em Ponte (2016), no Brasil parece haver uma dupla motivação na proposição do ensino de espanhol, primeiro, ao considerar o ensino de E/LE como parte de uma PL do Mercosul, objetivando a aproximação com países de fala espanhola, e segundo, uma PL externa da Espanha. Devido ao entorno geográfico fronteiroço da região de Santa Catarina, é possível que o livre mercado e a livre circulação de pessoas entre os países, proposta pelo Mercosul, seja uma realidade mais concreta, e por isso, impacte também a opinião dos estudantes que buscam lecionar E/LE, ainda que não sejam nativos da região, mas ali moram e estudam.

Acerca da prática de intercâmbio e experiência de trabalho, apesar da proximidade com países hispano-falantes, nenhum participante informou ter realizado esse tipo de

atividade no âmbito institucional, embora Geanne tenha apontado a sua experiência em um curso de três meses no Uruguai, e Geofloripa e Guille apontem ter vivido em países de fala espanhola, Uruguai e Espanha (respectivamente). Também, Amarillo\_v informou já ter viajado duas vezes para Argentina e Clau realizou um curso na Espanha na área da Engenharia. Ainda que apenas Geanne tenha relatado motivos de estudo da língua espanhola em viagem, as vivências desses estudantes em países hispânicos podem repercutir em seus vínculos identitários com variedades da língua espanhola. É o caso de Guille, por exemplo, que morou durante 19 anos na Espanha e apontou adotar a variedade espanhola, assim como demonstra a preferência pela Espanha em suas respostas ao longo do questionário.

### 5.1.7 Abordagem dos pronomes de tratamento durante a graduação

Em sequência, questionamos aos alunos: **“Durante as disciplinas da graduação, em quais você estudou os pronomes de tratamento (*TÚ, VOS, USTED*)? Como foi a abordagem do professor? (ex. usou materiais de que tipo, usou exemplos contextualizados, etc.)”**. Sobre as respostas da Amostra CE, observamos: (i) afirmaram ter estudado os pronomes de tratamento na disciplina Espanhol I (Boaventura, Santiago, Victor, Vivian); (ii) indicaram ter estudado esse assunto nas disciplinas de língua e cultura em geral ou em todas as disciplinas (De Castro, Line Rodrigues, Leticia, Karol); (iii) citaram outras disciplinas como Variedades Linguísticas, Morfologia da Língua Espanhola, Tópicos em Sociolinguística (BD, Brisa, Thaís, Karol); (iv) indicaram apenas que os professores usavam exemplos/materiais variados ou o tipo de abordagem (Christian, Costa, Ronaldo, Andréia Machado e Helena). Leonardo apontou apenas a forma de tratamento *Usted*, talvez por ser um pronome de sua preferência nas interações acadêmicas.

Acerca das respostas apresentadas nessa pergunta, destacamos os comentários de BD, Victor, Leticia e Thaís acerca da abordagem das formas de tratamento (*tú, vos, usted*) e o seu tratamento como curiosidade, exotismo na língua estudada. BD sinaliza o uso de materiais variados, como livros, apostilas, vídeos, mas que: “[...] o *voseo* por vezes é mencionado nas aulas de língua como uma curiosidade ou exotismo” (questionário online). Esse comentário reflete algo que já foi sinalizado em pesquisas que analisam livros didáticos de E/LE, como Souza (2013), Pinho (2014) e Souza e Pontes (2019). Ainda, a abordagem didática exposta pelo aprendiz pode dar-se por diferentes fatores, tais como: o nível inicial dos estudantes na



disciplina como motivação para trato superficial do fenômeno, a demanda de conteúdos da disciplina, a escolha de tratamento pronominal do docente não incluía o *voseo*, entre outros. Vejamos outros comentários acerca do tratamento didático das formas de tratamento no decorrer do curso de graduação, segundo os participantes.

**Victor:** Espanhol I: Língua e Cultura. Tive 2 professoras nessa disciplina por conta de uma professora substituta que chegou um pouco depois. Ambas as professoras diferenciaram o *TÚ* de *USTED* por dizer que eram pra situações informais e formais respectivamente, mas com exemplos do livro. O uso do *VOS* foi explicado apenas por uma das professoras, em uma aula, lendo um texto curso sobre o assunto de maneira histórica.

**Letícia:** Durante todas as cadeiras de Língua e cultura espanhola os pronomes eram abordados, no entanto o *Tú* sempre com mais destaque, os outros pronomes apareciam como meras curiosidades ou particularidades da língua.

**Thaís:** Língua Espanhola IV e Morfologia da Língua Espanhola. Nas duas eu senti um tom mais de curiosidade/conteúdo extra, e não como parte do que seria o estudo "oficial" de espanhol. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Victor expõe que houve a explicação de diferenças entre as formas *tú* e *usted* a partir do embate formal x informal e o uso do *vos* foi pontuado em uma aula por meio de um texto histórico, demonstrando preferência pela abordagem do sistema binário *tú x usted*. Essas formas pronominais estão presentes em diferentes subsistemas de tratamento pronominais no mundo hispano-falante, como aponta Fontanella de Weinberg (1999), no entanto podem apresentar diferentes nuances semânticas e pragmáticas nos diversos contextos comunicativos, principalmente, naqueles em que há convivência com o paradigma *voseante*.

Por sua vez, Letícia expõe novamente o tratamento da variação no uso dessas formas linguísticas como uma curiosidade, e Thaís menciona a sensação de que a abordagem da variação no uso das formas de tratamento era tida como “curiosidade/conteúdo extra”, algo que não fazia parte do estudo “oficial” da língua. Conforme discorreremos em nosso capítulo 3, a questão das normas linguísticas e a didática desse fenômeno de variação apresentam embates até mesmo em contextos nativos dessa língua, como vimos nas pesquisas de Christiansen (2012), Roelfseman (2011) e Rojas (1995). No caso brasileiro, vimos na pesquisa de Salomão e Meneghini (2014) que mesmo professores formados e já atuantes apresentam crenças sobre a variação linguística como sendo “particularidades” que devem ser evitadas em prol de um “espanhol estándar” que deveria ser priorizado para o ensino.

A partir das respostas expostas, os próprios estudantes apontam para a superficialidade com que o fenômeno das formas de tratamento é abordado nas disciplinas iniciais, demonstrando que têm consciência de que o fenômeno é mais complexo do que a

forma com que foi apresentada. Mais adiante, neste texto, recuperamos as respostas dos participantes a nossas indagações sobre o conceito de norma culta, a partir das quais abordamos o fenômeno de variação no uso das formas de tratamento pronominais.

Em seguida, perguntamos aos participantes no tocante às respostas da Amostra de Santa Catarina, têm-se: (i) o tema das formas de tratamento foi abordado nos semestres iniciais do curso (Amarrillo\_v, Gaab, Sebastián); (ii) o tema das formas de tratamento e sua variação foi abordado em disciplinas de língua espanhola – escrita e oral (Lulu, Luiz, Geofloripa, Guille); (iii) o tema das formas de tratamento e sua variação foi abordado no semestre III ou IV (Beriso, Geanne, Mahd, Marcos, Clau); (iv) apontam o uso de materiais variados, tendência a abordagem da variação e pouca atenção ao fenômeno do *voseo*.

Percebemos que os estudantes não entraram em consenso sobre disciplinas e momentos específicos para a abordagem das formas de tratamento pronominais em espanhol e sua variação durante o curso, o que pode ser devido a nossa amostra de sujeitos, formada por estudantes de semestres variados. Apesar disso, por meio das respostas podemos inferir que tal abordagem se deu com mais frequência nas disciplinas iniciais e em disciplinas de língua espanhola - escrita e oral em geral, como destacam Marcos e Lulu, nas enunciações expostas adiante.

**Lulu:** Somente nas disciplinas de compreensão oral e escrita em espanhol que foi abordado o uso de pronomes de tratamento. Os professores esclareceram que dependendo da região, um tratamento é mais utilizado que o outro, sendo mais usual.

**Marcos:** Eu estudo os pronomes de tratamento nas disciplinas de língua estrangeira espanhol escrito e oral constantemente. Em todas as fases que estudei até agora, as formas de tratamento são abordadas em algum momento do semestre em diferentes temáticas. A abordagem mais marcante foi na IV fase, na disciplina de espanhol escrito. A professora dessa disciplina ao longo do semestre solicitou atividades e trabalhos do qual tínhamos que eleger uma variante para trabalhar e pesquisar não apenas o vocabulário mas especialmente a forma de tratamento que marcava aquela variante. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Ainda, os estudantes informaram que a abordagem das formas de tratamento deu-se por meio de diferentes materiais didáticos, como “artigos acadêmicos, capítulos de livros, vídeos” (Beriso), “Filmes, vários gêneros textuais, trabalhos em grupo” (Geanne), vídeos (Luiz), com materiais de conversação e conjugações (Mahd), “seminários, exemplos usando livros, propagandas dos países hispano - falantes” (Geofloripa). Ainda, alguns estudantes também apontam que houve a abordagem didática da variação no uso dessas formas por meio desses materiais, como observamos nas respostas de Gaab, Lulu, Mahd, Luiz e Marcos.

**Gaab:** Desde o primeiro semestre já temos essa abordagem voltada para todas as variantes, nunca nos foi escondido as variedades e diferenças da língua em cada país, e assim cada um surgiu com sua identificação.

**Mahd:** Acredito que foi na língua espanhol III, ela mostrou com materiais de conversação e conjugações e quais países se usa mais e quais não usam tais tratamentos.

**Luiz:** Eu tive poucas disciplinas que abordaram este tema, pois entrei depois dos outros. Mas me recordo que nas disciplinas de línguas (orais e escritas) a abordagem, principalmente da Língua oral, foi de identificar os locais que falam e diferenciam as três abordagens. A professora utilizou vídeos, na maior parte das vezes. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Por exemplo, nas falas de Luiz e Marcos verificamos que seus professores buscaram conscientizar sobre a distribuição geográfica dos usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa, solicitando que os estudantes identificassem locais com diferentes usos do fenômeno, fazendo menção a “três abordagens”, termo que se refere às três variantes *tú*, *vos* e *usted*. Além de indicar aos estudantes que deveriam escolher uma variedade linguística do espanhol para seus trabalhos e pesquisa, com atenção tanto às formas de tratamento como a outros fenômenos de variação das distintas variedades.

Por meio das respostas obtidas, percebemos que não há a adoção de um único material didático para a abordagem didática do fenômeno de variação, fato que viabiliza a agentividade docente, isto é, a atitude e autonomia do professor de apresentar casos de variação linguística por meio de diferentes materiais. Como apontado em Alberti (2018), mesmo com a adoção de um material didático específico, muitas vezes, o professor em sua prática complementa tal material de modo a contemplar variadas mostras de língua e casos de variação. Assim, embora um livro didático facilite a condução do processo de ensino e aprendizagem por proporcionar uma narrativa de aprendizagem, entre outros fatores, o uso de materiais variados também tem suas vantagens, especialmente para proporcionar diferentes percepções sobre o outro, o estrangeiro e as variedades de sua língua.

No entanto, apesar dos usos desses diferentes materiais, também destacamos as respostas de Sheila e Sebastián, visto que expõem a desigual abordagem sobre o *voseo* durante a abordagem didática desse fenômeno. Sebastián sugere que houve primazia do paradigma *tú/usted*, por sua vez, Sheila aponta que houve a abordagem dos usos das formas de tratamento em disciplinas de língua e linguística, embora a forma *voseante* tenha sido pouco abordada.

Tais respostas nos fazem refletir que a abordagem didática da variação no uso das formas de tratamento pronominais vai muito além do material didático, pois também envolve

as afinidades, preferências, identificações, conhecimento sociolinguístico do docente e discentes e contexto macro de PL do espanhol. Desse modo, levando em conta o contexto geográfico da universidade catarinense e a maior probabilidade de comunicação dos discentes com falantes hispano-falantes da região do Rio da Prata, seria esperado maior espaço para a abordagem da variante *voseante* e seus usos ao longo do território hispânico. No entanto, ambos os grupos indicaram menor espaço para abordagem didática do *voseo*, o que pode incidir na baixa preferência e identificação com esse paradigma por parte dos estudantes, que mesmo pontuando simpatizar com as variedades rio-platenses (no caso da Amostra SC), aparentam não adotar a forma *vos* como preferência de tratamento pronominal.

### 5.1.8 Concepção de identidade latino-americana

Outrossim, com relação aos interesses da pesquisa, indagamos aos estudantes: **“Em sua opinião, há uma “identidade latino-americana”? Se sim, o que representaria essa identidade? Você se identifica com “ser latino-americano(a)”?”** Como vimos em nosso referencial teórico, a cultura nacional em que se nasce é uma das principais fontes de identidade cultural e essa identidade depende das representações que fazemos dela (HALL, 2006), portanto entender como os estudantes percebem/concebem em seus imaginários a identidade latino-americana pode ecoar seus vínculos e processos de identificação.

A partir das respostas para a Amostra CE, sintetizamos as seguintes tendências: (i) consideram a existência de uma identidade latino-americana relacionada especialmente pela questão afetiva/sentimental (Christian, Victor, Ronaldo, Leticia, Leonardo, Helena); (ii) consideram a existência de uma identidade latino-americana que compartilha aspectos culturais, sociais, históricos e linguísticos, ora se identificam ora não (Kira, Costa, Boaventura, Vivian, Decastro, Andreia, El Cafuzo, Karol, Thaís, Brisa); (iii) acredita que há uma falsa identidade latino-americana construída pela mídia (BD); (iv) nega-se a existência de uma identidade latino-americana (Santiago).

Essa primeira tendência das respostas pode ser percebida na fala de Christian, ao afirmar que: “Nós latinos somos um povo muito solidário, batalhador e caloroso, além de sermos cheios de vida, e apesar das dificuldades seguimos sempre com um sorriso no rosto e muita fé.” (Questionário online). A enunciação demonstra características afetivas do “ser latino-americano”, algo que seria compartilhado a todos que se identificam nesse grupo,

aproximando-se de uma visão essencialista de identidade (WOODWARD, 2006). Nessa mesma direção, encontra-se a resposta de Ronaldo: “Pessoas "abertas", espontâneas, alegres no sentido de receptividade” (Questionário online), em que novamente apontam-se características do que identificaria o “ser latino”. Leticia também argumenta que a empatia seria o que representaria a identidade latino-americana.

Essas respostas não pontuam o elemento identitário a partir de fatores étnicos, geográficos, históricos ou linguísticos, mas apontam para a identidade como uma questão sentimental compartilhada, em que esta vem à tona especialmente a partir do enfrentamento das dificuldades comuns e compartilhadas a esses povos, como reverbera a fala de Helena, quem pontua a força e a alegria como características da identidade latino-americana. Nesse mesmo sentido, Victor expõe: “Nós latinos somos guerreiros que sofremos e não desistimos. Nós ajudamos e seguimos. Muitas coisas nos une, mas acho que a luta histórica é uma marca bem forte.” (Questionário online). Tais comentários confirmam o entendimento que o elemento emotivo/sentimental faz parte do processo de formação identitário (BARCELOS, 2013).

Por outro lado, temos respostas que mencionam elementos culturais variados, os quais representariam a identidade latino-americana, como a fala de Karol: “Somos miscigenados, uma mistura de povos, cores, sotaques.” (Questionário online), na qual se aponta tanto a questão étnica quanto a questão linguística. Ainda, observemos as respostas de Vivian, De Castro e Andreia M., expostas adiante:

**Vivian:** Creio que há sim uma identidade latino-americana, acho que a cultura é um ponto forte de representatividade e sinto que faço parte das pessoas que se identificam com o termo.

**De Castro:** Acredito que sim, e ela está em nossa música, costumes, culinária, literatura. Eu não me sinto ligado a lugar nenhum, acredito que devido à grande variedade de "costumes" estrangeiros que eu adotei ao longo da vida. Coisas como bonsai e cultura japonesa em geral, muay thai, sou druidista, aquarista, estudante de espanhol, apaixonado pela literatura real maravilhosa.

**Andreia Machado:** Sim, eu creio que existe uma identidade muito forte no nosso povo construída junto a nossa historia de lutas e conquistas, e sim apesar do Brasil se distanciar um pouco dos demais países que compõem a America Latina eu me sinto sim pertencente e me identifico como mulher latina. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Vivian aponta a “cultura” como um elemento de representatividade dessa identidade, embora não tenha explicitado o que ela entende por esse termo. Nessa mesma direção De Castro expõe elementos culturais que representariam essa identidade, como “música,

costumes, culinária, literatura”. Já Andreia elenca a questão histórica e o distanciamento do Brasil com os demais países latino-americanos. Em uma perspectiva diferente, El Cafuzo afirma:

**El Cafuzo:** Sim, para mim ser latino americano vai além de ser descendente ibérico, ou seja, vai além de falar português ou espanhol, ser latino americano é conhecer suas raízes históricas culturais é saber representar e honrar sua nação é entender que o povo brasileiro e os demais que habitam nos 19 países da América do Sul e Central são um só, que estamos no mesmo barco, que outrora fomos colônia de Espanha e Portugal e que hoje, infelizmente somos colônia de um sistema opressor capitalista governado pelos Estados Unidos e que devemos lutar para vencer esse sistema e parar de ser mão de obra barata pros EUA!!! (QUESTIONÁRIO ONLINE)

O estudante argumenta que a identidade latino-americana vai além da questão linguística, histórica, mas parece-nos que a sua resposta repercute a identidade latino-americana como um construto histórico e político, ao afirmar que ser latino americano é reconhecer raízes históricas culturais, honrar nações e povos que formam América (do Sul e Central) como um povo só, que foi colonizado e que seguimos sendo colonizados por um sistema opressor capitalista, destacando o governo dos Estados Unidos. Com isso, El Cafuzo retoma a concepção de identidade a partir de uma narrativa histórica e coincide com a compreensão de identidade latino-americana como elemento político unificador de um continente pós-colonização, adotando uma visão compartilhada no passado por autores como José Martí e Simon Bolívar. Estes, embora apresentem visões distintas, adotavam a perspectiva de uma América Latina unida, construindo-se enquanto um continente imaginário, formado pela América do Sul, Central e México (ORTIZ ALVAREZ, 2010). Visão esta que sustenta o entendimento da identidade como algo fixo, que une diferenças entre povos.

Por outro lado, vale destacar, ainda, os comentários de De Castro e de Thaís, os quais parecem contemplar nuances do caráter inconcluso e fluido do que seria a identidade latino-americana na atualidade. De Castro expõe que não se sente ligado a lugar nenhum, argumentando que adotou variados “costumes” estrangeiros ao longo da vida o que o leva a esse sentimento de não pertencer a um lugar específico. Tal sensação pode se relacionar aos impactos da globalização para o construto identitário, em que surgem identidades hibridizadas e desterritorializadas (BAUMAN, 1999, 2005; GILROY, 2001). Na esteira dessa reflexão, cabe retomar que esse participante, ao ser indagado sobre a sua opção de variedade linguística, afirma não saber, mas que se identificaria com as variedades da América Latina de

modo geral, fato que nos confirma uma necessidade de discussão do elemento identitário na formação docente.

É nesse sentido também que compreendemos a resposta de Thaís, ao explicar que: “Penso na identidade latino-americana como na capacidade de fazer o não-pertencimento ser um pertencimento próprio.” (Questionário online). Thaís elenca o elemento étnico indígena, europeu, negro negado, além da história colonial, no sentido de que a identidade latino-americana é algo próprio, não se restringe a uma dessas etnias ou culturas milenares. Retomando a opção de variedade linguística na LE da participante, é interessante pontuar que ela afirma adotar a “variedade aprendiz”, que seria uma mistura de diferentes influências, repercutindo uma visão de identidade hibridizada. Tal sentimento de não-pertencimento e mistura de elementos identificadores pode fazer com que a estudante também misture diferentes variedades da LE, e que no caso das formas de tratamento também possa usar as variantes de modo indistinto a depender da variedade.

Ainda sobre as respostas expostas, Brisa comenta sobre a sua estranheza ao pensar na identidade latino-americana, pois apesar de escutar o termo na faculdade, em sua formação escolar nunca foi abordado. Essa sensação não é algo particular da participante, visto que a ausência da abordagem de questões identitárias no processo formativo pode acentuar esse sentimento de estranheza, distância, não-vínculo. Esse fato também se faz presente nos memoriais de professores analisados por Irineu (2014), nos quais três docentes de língua espanhola relatam o “silenciamento”<sup>85</sup> da América Latina e/ou a difusão de suas representações como exotismos. Abaixo expomos as enunciações de Brisa e BD:

**Brisa:** É muito estranho pensar que sou "latino-americana". Esse termo escuto muito na faculdade porém ainda não consigo me familiarizar com essa identidade, muito menos tê-la. Pra mim essa identidade é muito distante devido não ter sido abordada pelos meus professores no ensino básico e médio, mesmo sendo mencionado pelos professores da graduação.

**BD:** O que há é uma falsa “identidade latino-americana”, principalmente no Brasil, onde consumimos produtos latino-americanos midiaticizados por meras questões monetárias (exemplos: músicas da Shakira, artigos de venda com a imagem impressa de Frida Kahlo, novelas mexicanas, etc). Ainda estou em processo para entender o que é “ser latino-americano(a)”, pois eu mesma me sinto muito "poluída" por essa midiaticização, embora eu já tenha consciência e reflita sobre o impacto disso em meu cotidiano. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

---

<sup>85</sup> Segundo Irineu (2014), esse silenciamento discursivo se refere a tudo aquilo que não deve ser objeto de ensino e aprendizagem, que não são expostas socialmente ou debatidas, o que contribui para a naturalização do não falar sobre dados elementos sociais, que se tornam “inaudíveis”.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a relação entre a representação da identidade latino-americana e a mídia, elencada por BD. A participante sinaliza que “consumimos produtos latino-americanos midiáticos por meras questões monetárias [...]” (questionário online), e que se sente “poluída” por essa midiática. Anteriormente, indagamos aos participantes sobre o tipo de mídia e a origem das mídias que buscam consumir em língua espanhola, e como pontuaram, a maioria é proveniente de países como Espanha, México e Argentina. Uma mídia de latinos para próprios latinos, mas que também “vendem” estilos de vida e representações culturais.

Produtos midiáticos a partir de Shakira, Frida Kahlo, novelas mexicanas, elencadas por BD, também passam por representações e “comodificação da etnicidade”<sup>86</sup> podendo reforçar narrativas estereotipadas tradicionais (as referências se voltam para América Latina em geral e para o México em particular, com famílias numerosas, que valorizam sua história e lugar de origem), tropicais (refere-se à corrente de imigrantes caribenhos, sujeitos flexíveis, com famílias menores, músicas e mulheres sexualizadas e com agentividade) ou nivelamento das diferenças e ambiguidade étnica (em que se mescla elementos tradicionais e tropicais, como em “Dora, a aventureira”) (VALDIVIA, 2014).

BD também aponta que essa “falsa identidade latino-americana” construída pela mídia é consumida principalmente no Brasil, o que em sua percepção a “polui” para o entendimento do que seria essa identidade real, embora reflita sobre os impactos disso para o seu cotidiano. Sobre essa relação entre o Brasil e a identidade latino-americana, ainda, destacamos as respostas Costa, Andreia e Kira, nas quais notamos percepções em que nosso país se distancia dessa identidade, inclusive por falar outra língua e sua história colonial distinta. É interessante perceber, ainda, que na grade curricular da licenciatura na UFC, há uma disciplina em que pode ser tratada tal questão sobre a América Latina, “Tópicos em estudos culturais dos países de língua espanhola”, porém os alunos não a mencionam.

Por outro lado, acerca das respostas da Amostra de Santa Catarina, destacamos que: (i) a maioria dos estudantes afirma existir uma identidade latino-americana e identificar-se, apresentando diferentes crenças; (ii) as aprendizes Geanne, Lulu e Luiz não sabem opinar ou não concordam com a existência de tal(is) identidade(s); (iii) as crenças sobre a(s) identidade(s) latino-americana(s) se relacionam com sentimentos e emoções, com a língua e

---

<sup>86</sup> Termo usado por Valdívía (2014) para se referir à representação étnica latina nas mídias como produto comercial usado para construir essa audiência étnica.



divisões políticas ou outros elementos culturais e históricos como música, literatura e costumes, algumas vezes indicando um caráter fluido e plural de tal identidade; (iv) apontam o afastamento do Brasil em relação a identificação com a(s) identidade(s) latino-americanas.

Acerca das respostas, chama-nos a atenção as variadas representações que os estudantes elencam sobre a(s) identidade(s) latino-americana(s). A saber, expomos as respostas de Gaab e Sebastián:

**Gaab:** Com total certeza, somos um país colonizado que tentou fugir dessa marca deixada pelos países das línguas advindas do latim, e somos tão colonizados quanto todos os outros países. Nós brasileiros por muitas vezes tentamos fugir disso virando as costas para a america- latina criticando totalmente a nossa cultura, porém não temos para onde correr, somos latino americanos.

**Sebastián:** SIM! é a resistência dos povos que desde muito foram oprimidos, sugados, usurpados, etc etc é a resistência de uma identidade de povos e terras muito exploradas. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Nessas falas, observamos a compreensão da(s) identidade(s) latino-americana a partir de uma narrativa histórica, visto que Gaab retoma a história colonial e suas marcas, como a herança das línguas de origem latina, também indica que o Brasil tenta se desvincular desse histórico, mas para o aprendiz: “não temos para onde correr, somos latino americanos.” (Questionário online), reverberando uma visão essencialista de identidade (HALL, 2006). Em consonância com essa opinião, Sebastián aponta que há a existência de uma identidade latino-americana e que seria representada pela resistência dos povos, nesse caso, também recorrendo à narrativa histórica colonizadora, ao expor a resistência de uma identidade de povos e terras exploradas.

Por outro lado, nas respostas de Amarillo\_v e Mahd já verificamos uma tendência a entender a identidade como uma questão afetiva/sentimental, assim como apontado por alguns estudantes cearenses. Vejamos:

**Amarillo\_v:** Vou começar pelo final (risos): Sou latinoamericano, essa identidade é mais um sentimento de pertencimento a essa cultura, música, regionalismos, afetos e saber que não sou outra coisa, tipo norte-americano.

**Mahd:** Sim, me identifico, pois sou Brasileira e estudo a língua espanhola (mais latina não há. Cada país latino tem a sua identidade que se distingue dos demais, sua cultura, sotaque e a felicidade que os latinos tem. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Por exemplo, Amarrillo\_v afirma que essa identidade é mais um sentimento de pertencimento a essa cultura, música, regionalismos, afetos, diferenciando-se do tipo norte-americano. Assim, apresentando uma visão de identidade a partir da diferença e da

identificação de elementos culturais e afetividade. Maht, por sua vez, aponta o seu local (país Brasil) e o estudo da língua espanhola como marcas de identificação com a(s) identidade(s) latino-americana(s), mas também destaca a pluralidade cultural como um elemento representativo e “a felicidade que os latinos tem”, nesse caso retomando à questão emotiva (BARCELOS, 2013). Vale destacar que, apesar de pontuarem a identidade como sentimento de pertença e emoção, parece-nos que em suas respostas também perpassa uma concepção essencialista de identidade, pois ainda relacionam a identidade a nações, divisões políticas e fixas.

Já nas respostas de Geofloripa, Clau, Guille e Sheila, percebemos a representação da identidade a partir de elementos da cultura, como a língua, e da localização geográfica. Na resposta de Geofloripa menciona-se a música, literatura e costumes como elementos representativos da identidade latino-americana. Em seu turno, Clau indica a forma de falar como um elemento representativo dessa identidade e que “aproximaria” as pessoas, nesse caso podemos vislumbrar a relação entre usos linguísticos e o processo de identificação e indexação social (ECKERT, 2018). Nesse contexto, também na resposta de Sheila verificamos a língua como um elemento representante da identidade latino-americana, embora a estudante apresente insegurança acerca de sua identificação, ao expor que “[...] não sei responder se me identifico como sendo latina embora o Brasil faça parte da latino América porque percebo que quando se fala dos latinos americanos a referência é quase em sua totalidade aos hispânicos.” (Questionário online), assim, a língua nesse caso também poderia ser um elemento diferenciador da identidade.

Guille, por sua vez, aponta a questão geográfica, regional e afirma que “cada país tem suas diferenças”, o que reverbera um elemento plural na concepção da(s) identidade(s) latina(s), retomando as identidades nacionais ao referir-se aos países dessa região. Na fala de Beriso também há referência da diversidade cultural/histórica como representação da identidade latino-americana, assim como em Luiz, que, apesar de afirmar não saber responder, aponta que “Se pensar numa identidade latino-americana como uma coisa fixa, é o mesmo que dizer que todos os índios são da mesma etnia, ou que todos os afrodescendentes são da mesma tribo, origem, etnia, etc. É reduzir demais as características de um povo apenas pela origem comum” (Questionário online), reverberando um elemento plural na construção da identidade da(s) identidade(s) latino-americana(s), aproximando-se da visão da identidade como um processo fluído, incompleto, complexo (BAUMAN, 2005; HALL, 2006). Dentre as

respostas dos estudantes, Geanne e Lulu não opinaram em relação a existência e representação da(s) identidade(s) latino-americana(s).

Ainda, no tocante às respostas a essa questão, destacamos a sinalização para a oposição Brasil x América Latina nas respostas de alguns estudantes, como em Sheila, Marcos e Gaab, que expõem o distanciamento do Brasil em relação a da(s) identidade(s) latino-americana(s). Essa questão também esteve presente na resposta de três estudantes cearenses e pode estar relacionado a questão linguística, já que o Brasil pelo seu processo de colonização adotou a língua portuguesa, como também por posicionamentos políticos e históricos do Brasil em relação aos demais países latino-americanos. Assim, na resposta de Gaab, ao afirmar que os brasileiros tentam fugir dessa identidade virando as costas para a América Latina, referindo-se ao nosso histórico colonial. Marcos também expõe que mesmo sendo tão próximos, os brasileiros vivem isolados do restante do continente, talvez remetendo a dificuldade de uma integração regional e política do Brasil com países latino-americanos.

Essa questão também pode ser relevante para a formação de (des)vínculos identitários desses estudantes com a língua espanhola e os possíveis embates com suas identificações e representações sobre a identidade nacional brasileira, como observado na resposta de Sheila, em que apresenta certa insegurança em relação a identificação com identidade latino-americana, “porque percebo que quando se fala dos latinos americanos a referência é quase em sua totalidade aos hispânicos.” (Questionário online).

### 5.1.9 Adequação do pronome de tratamento à variedade linguística do interlocutor

A continuação, questionamos aos estudantes novamente sobre o fenômeno linguístico das formas de tratamento, levando em conta a adequação de seus usos a falantes de diferentes variedades linguísticas do espanhol, **“Em uma conversa com um hispano-falante, você alteraria o pronome de tratamento para ajustar-se à variedade linguística empregada por seu interlocutor? Por quê?”**.

Sobre as respostas expostas, temos as seguintes tendências: (i) responderam afirmativamente, com argumentos variados como forma de respeito ao interlocutor, melhorar a fluidez da interação, etc. (Boaventura, Costa, Line Rodrigues, Vivian, El Cafuzo, Brisa, Leonardo); (ii) responderam negativamente, com justificativas variadas, como a dificuldade de usar o *voseo* ou diferentes pronúncias, a definição de uma escolha de variedade prévia, etc.

(Santiago, Kira, Decastro, Letícia, Helena, Karol, Thaís); (iii) apontaram apenas condições para que essa adaptação ocorresse, como facilitar a comunicação, correção do hispano-falante, se adotasse a mesma variedade do seu interlocutor, etc. (Christian, Ronaldo, Victor, BD, Andreia).

Ainda sobre essas respostas, vale comentar a tendência favorável à adaptação do sistema de tratamento em contexto de moradia/vivência no país estrangeiro, como nas falas de Vivian e De Castro, expostas adiante, em que sinalizam a adequação da forma de trato pronominal como um intento de aproximação com o outro e sua cultura. Tal posicionamento dos participantes parece indicar que, por estar no “lugar” (geográfico) do outro, adequar-se a seu modo de falar, a sua variedade, o sujeito se inclui nesse lugar também pela língua, isto é, a adequação à variedade (à forma esperada naquele lugar) sinaliza a sua identificação com aquela comunidade de fala e desejo de aceitação (FARACO, 2008), nesse caso, com o falante nativo estrangeiro.

**Vivian:** Sim, seria uma maneira de aprender a se adaptar a cultura do país do hispano-falante.

**De Castro:** Não, a não ser que eu fosse morar em outro lugar, e essa mudança viria com o decorrer do tempo em que eu fosse tendo contato com eles e sua variante.

**Victor:** Na verdade as vezes é difícil. É mais fácil usar o *VOS* no meu caso. Mas sempre pergunto se posso. E explico minha variedade. Acho que isso ocorre por na graduação nós aprendermos como usar os pronomes de tratamento porém não usá-los na prática. Usamos sempre mais os pronomes informais pois os professores permitem, e aí quando precisamos fazer a troca pode se tornar difícil.

**Boaventura:** ¡Sí, con certeza! Porque, para mí, sólo existe comunicación si uno respeta al interlocutor e, por consiguiente, habla en el mismo nivel. Como suele ocurrir, a veces, yo pregunto al interlocutor si puedo tutear con él. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Já as falas de Victor e Boaventura expõem a questão da negociação com o interlocutor sobre a melhor forma de tratamento para a interação, lembrando-nos do esquema de escolha da forma de tratamento proposta por Moreno (2010), ao pesar elementos de igualdade ou desigualdade de poder, nível de proximidade com o falante, grau de discernimento ou volição. Victor ainda sinaliza que, nas aulas da graduação, não se aprende a como usar os pronomes de tratamento na prática, e que acabam usando mais recorrentemente as formas informais e quando precisam adequar-se a outros contextos, torna-se difícil. No entanto, o uso irrestrito das formas mais informais, a depender do contexto comunicativo e variedade linguística, pode causar problemas de comunicação. Mesmo que em atividades orais e avaliações seja comum a abordagem de diferentes situações comunicativas, nem

sempre é requisitada a mudança no registro ou o diálogo com interlocutores de variedades diferentes.

Vale destacar que Boaventura retoma um costume aceito no espanhol que não é compartilhado no PB, o de perguntar ao interlocutor se poderia ser tratado pela forma *tú*. Nesse caso, acionamos a leitura de Kramsch (2017) que discorre sobre a existência de um ‘terceiro lugar’ ou ‘competência simbólica’ para se referir a capacidade que o aprendiz de LE possui de se ver de dentro e de fora a partir do outro (o falante nativo), e assim aprender a LE, refletindo também sobre suas experiências na LM. No caso das formas de tratamento, ao ponderar sobre seus usos e posicionamentos em relação ao interlocutor nativo, o aprendiz ocupa um entre-lugar pois, busca adotar um paradigma pronominal que segue usos outros, diferentes de sua cultura na LM, mas que também perpassa suas experiências linguísticas e pessoais. Desse modo, vai buscando construir suas identificações a partir do outro (nativo) e de seus conhecimentos sócio-culturais nas duas culturas, a sua e a do outro.

Outro aspecto que se fez presente nas falas de Santiago, Kira, Helena e Thaís, é a resistência a essa adaptação do pronome devido a adoção de uma determinada variedade e seu sistema de tratamento, o que dificultaria o uso de outras formas ou sistemas de tratamento. Na fala de Thaís, por exemplo, a estudante afirma “gostar” da variedade rio-platense. Contudo, em suas experiências em países voseantes (Argentina, Chile e Uruguai), afirma não ter se sentido confortável em usar o *voseo* nas interações, pois as formas *tú/usted* lhe soam mais “naturais” na comunicação, repercutindo na concretude da língua o sistema comum das aulas de espanhol. Nessa mesma direção, Kira afirma que não conseguiria usar a forma *vos*, pois já assimilou a forma *tú*. Os recortes das enunciações de Thaís e Kira são trazidos abaixo, junto à manifestação destacada por Santiago.

**Santiago:** Não. Cada um deve seguir sua variedade linguística, pois o importante é a compreensão entre ambas as partes.

**Kira:** Não. Alteraria para ajustar-me ao nível de proximidade que tenho com ele ou se houvesse algum tipo de hierarquia (*tú x usted*). Porém, não conseguiria empregar o *vos*, por exemplo, com um falante *voseante*, porque já assimilei o *tú*.

**Thaís:** Não. Embora goste muito da variedade rioplatense, não me senti confortável em adotar o pronome "vos" em conversas na Argentina nem no Uruguai, principalmente por sentir falta de um conhecimento prévio da variedade. Sinto que por conta de os estudos de gramática focarem sempre em "tu/usted", esses são os pronomes que vêm mais naturalmente quando falo/tento falar. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Com esses recortes, nota-se que o posicionamento das estudantes não se baseia em rechaçar a forma *voseante*, mas em conduzir suas escolhas linguísticas a partir do que lhe é

mais familiar e próximo a uma variedade linguística que se identifica. Fato que se aproxima ao elencado nas OCEM (2006), ao indicar que o professor tem liberdade para escolher a variedade que mais lhe agrade, algo que os futuros professores já buscam delinear (como expomos em resposta às perguntas iniciais), embora nem todos se identifiquem com apenas uma delas. Santiago também se posiciona a favor de seguir a variedade linguística escolhida pelo locutor, sem necessidade de adaptação ao interlocutor, apenas prezando pela realização da comunicação.

Por último, a participante Leticia também defende que não adaptaria o pronome de tratamento em interação com um hispano-falante, pois não saberia fazer tal adequação e “poderia usar quem sabe o *usted*” (Questionário online). Tal comentário da aluna pode indicar o entendimento dessa forma de tratamento como abarcadora, podendo ser usada independente do contexto ou como uma forma que teria menor probabilidade de ser inadequada ao interlocutor e contexto comunicativo. No entanto, como vimos em nosso capítulo 3, a forma *usted* pode indexar diferentes significados sociais, com usos diferentes segundo a variedade linguística.

Em seu turno, sobre as respostas obtidas na Amostra de Santa Catarina, temos as seguintes tendências: (i) responderam afirmativamente, com argumentos variados como forma de respeito ao interlocutor e se adaptar ao meio comunicativo (Geanne, Clau, Sheila); (ii) responderam negativamente, com justificativas variadas, como a ausência de naturalidade e identificação, o falante nativo compreenderia as diferenças de tratamento, etc. (Beriso, Amarrillo\_v, Gaab, Lulu, Guille, Luiz); (iii) apontaram apenas condições para que essa adaptação ocorresse, situação-contexto, o país em que se comunica, etc. (Sebastián, Geofloripa, Marcos, Mahd).

Acerca dos comentários favoráveis a adequação das formas de tratamento à variedade do interlocutor, Geanne e Sheila apontam como justificativa o respeito ao interlocutor. E Sheila explica que assim evitaria constrangimento por parte do interlocutor caso ele não entendesse a conversa. Clau, por sua vez, explica que adequaria “para tentar me inserir ao meio” (Questionário online). Assim, para essas estudantes o desejo de ser compreendido e aceito pelo seu interlocutor parece ser fator relevante para que adaptem o uso das variantes das formas de tratamento para 2ª pessoa, demonstrando que percebem os usos da LE como identificador de grupos e suas inclusões ou exclusões (FARACO, 2008; ECKERT, 2012, 2018).

Cabe-nos também questionar se o vínculo identitário dessas estudantes com variedades da LE tem algum impacto em suas visões sobre a adequação linguística, visto que essas participantes não pontuaram adotar ou simpatizar com uma variedade linguística específica durante o questionário, sendo possível que a sua abertura a essa adequação seja devido aos seus “desvínculos” identitários com a LE. Se tomamos a mesma relação de adequação em nossa LM, é natural que, mesmo em interações com falantes de outras regiões ou países, continuemos usando as variedades linguísticas que nos identificamos, exceto quando se sabe que provocará algum problema de comunicação ou quando intencionalmente queremos aproximar-nos do outro em relação ao pertencimento a grupos em comum, por exemplo. Assim, parece-nos relevante essa associação no âmbito da LE entre a possibilidade de adaptação de variantes linguísticas a partir da variedade do seu interlocutor.

Acerca das respostas negativas à adequação das formas de tratamento aos usos da variedade do seu interlocutor, observamos justificativas variadas. Por exemplo, Beriso afirmou que adequaria os usos das formas de tratamento apenas em relação à formalidade/informalidade da situação comunicativa. Já Amarrillo\_v indicou usar o paradigma *Tú/Usted* de acordo com a idade e grau de intimidade com o interlocutor, mas também relata que quando foi a Argentina usou o *vos* em algumas situações, embora diga que lhe soa menos natural recorrer a variantes que não costuma utilizar, tampouco se identifica. Assim, esse estudante demonstra ter consciência do seu processo de identificação por meio da linguagem, indicando que a sua resistência em se adequar à outra variedade tem relação tanto com a sua prática linguística quanto com a identificação. Adiante expomos as enunciações.

**Beriso:** Não, somente em caso de formalidade e informalidade com o interlocutor

**Amarrillo\_v:** Não altero, via de regra, utilizo *Tú/usted* a depender da idade e grau de intimidade. Porém, quando estive na Argentina, em algumas situações devo ter utilizado "*vos*". Mas novamente, me soa menos natural quando recorrer a variantes que não costumo utilizar, nem me identifico.

**Gaab:** Não, porque estou aprendendo de tal forma, não posso mudar totalmente mudar o que estou aprendendo para agradar terceiros. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Em seu turno, Gaab afirma que não poderia mudar totalmente a forma linguística que está aprendendo para “agradar a terceiros”, também demonstrando uma resistência à adequação devido a suas práticas linguísticas. Já nas respostas de Lulu, Luiz e Guille observamos o elemento do conhecimento sociolinguístico do interlocutor nativo, por exemplo, Lulu afirma que o interlocutor entenderia o que ela falasse, indicando que a adequação não impediria o processo comunicativo.

Luiz, por sua vez, expõe que falaria do modo que costumava, pois se fosse a situação inversa, ele como nativo não se sentiria à vontade para corrigir uma confusão entre os usos das formas tu e você no PB por um estrangeiro. Também, Guille defendeu que por meio da internet todos conheciam as diferenças de uso (referindo-se à variação), portanto não seria necessária a adequação. Desses estudantes, apenas Luiz indicou não ter certeza sobre a variedade linguística que adotaria, mas que se aproximaria da colombiana ou mexicana, assim os vínculos identitários desses estudantes podem ter relação com a resistência apresentada no tocante a adequação ao uso da forma de tratamento diante da variedade do seu interlocutor.

**Lulu:** Não. Porque ele é capaz de entender a informação que quero repassar

**Luiz:** Não tenho certeza. Creio que não. Pois eu talvez não me sentiria a vontade de corrigi-lo caso fosse o inverso, se por acaso ele trocasse o VOCÊ por TU numa conversa informal, conjugando de forma errônea as particularidades da Língua. Acredito que seguiria falando como eu normalmente utilizo.

**Guille:** Não, com a internet, todos sabem as diferenças, então não tem necessidade de mudar. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Por último, vale comentar as respostas de Sebastián, Geofloripa, Marcos e Mahd, os quais pontaram apenas condições para que essa adaptação ocorresse. A saber, Sebastián afirmou apenas que dependeria da situação-contexto, sem mais explicações. Já Geofloripa indicou perceber mudanças nos tratamentos pronominais no Uruguai e na Argentina, assim, inferimos que para a estudante o contexto do país em que se comunica é um fator relevante para decidir a adequação dos usos pronominais à variedade do interlocutor.

Em seu turno, Marcos explicou que talvez adequasse de modo inconsciente, posto que “Quando interagimos com outra pessoa possuímos a tendência de nos ajustar para uma melhor comunicação.” (Questionário online). Parece-nos que esse ajuste mencionado por Marcos ocorreria principalmente diante do contexto de comunicação e de possíveis problemas de comunicação, caso não ocorresse a adequação no uso das variantes. É nesse sentido que Calderón Campos (2010), por exemplo, argumenta a favor do conhecimento sociolinguístico no âmbito do uso das formas de tratamento, para evitar o uso de variantes em contextos de comunicação que seriam inadequadas ou interfeririam na compreensão do interlocutor.

Mahd, por sua parte, argumenta que poderia “experimentar” adequar-se a variedade do interlocutor, mas acredita que falaria normalmente, pois teria medo de prejudicar a comunicação, ao errar e ficar envergonhada, demonstrando, nesse caso insegurança no uso de variantes que não domina. Com isso, parece que o medo de “errar”, ao realizar essa



adequação linguística, também pode fazer com que a aprendiz opte por manter as suas escolhas linguísticas mais usuais.

A partir do exposto, percebemos que os participantes de ambas as amostras não possuem um consenso sobre a adequação pronominal ao falante nativo de diferente variedade, mas reconhecem fatores que podem viabilizar essa adequação ao contexto comunicativo, demonstrando consciência intercultural. Ainda, ao assumir o reconhecimento de aspectos sociais que atuam como influenciadores de uma forma ou de outra na LE, mas negar-se a usar um paradigma pronominal que não domina ou não é de sua preferência, o aprendiz repercute seu entre-lugar ao falar uma LE. A identificação do participante com a LE perpassa o seu imaginário com o nativo e suas experiências linguísticas, assim, mesmo que simpatize com variedades linguísticas *voseantes*, pode não usar o *vos* por se distanciar do que lhe é mais natural, mais próximo de sua LM, como é o caso das participantes Ronaldo e Gaab.

#### 5.1.10 Concepção de norma culta

No que se refere à continuação do questionário online, indagamos aos participantes: **“Em sua opinião, o que seria a NORMA CULTA? No seu ponto de vista, há uma norma culta da língua espanhola? No caso de resposta afirmativa, qual/quais seria/m?”**. No que se refere às respostas obtidas, podemos identificar as seguintes tendências: (i) afirmam existir uma norma culta, embora confundam o seu conceito com a norma-padrão, algumas vezes mencionando a RAE e a Espanha (Boaventura, Santiago, BD, Vivian, Decastro, El Cafuzo, Ronaldo, Brisa, Helena); (ii) afirmam existir uma norma culta que é vinculada à escrita e à formalidade (Christian, Line Rodrigues, Andreia, Karol); (iii) afirmam existir norma(s) culta(s), que seria a mais usual e vinculada à escolaridade (Kira, Costa, Thaís), (iv) negam a existência de uma norma culta, destacando que a norma-padrão é o que se aprende/estuda (Victor, Leonardo, Leticia). Além disso, é possível identificar visões normativas do espanhol a partir do monocentrismo (Boaventura, Santiago, Vivian, El Cafuzo, Helena, Brisa, entre outros), pluricentrismo (Kira, Karol, Victor) e ideologia pan-hispânica (Line Rodrigues e Andreia).

No tocante às respostas sobre norma(s) culta(s), percebemos que não há um consenso sobre o seu conceito, reverberando diferentes posicionamentos que ora tendem ao plano normativo (norma-padrão) ora tendem ao plano do uso normal, corrente (usual) da língua. Tal

duplicidade de sentidos está presente na própria acepção do termo “norma” (normativo x normal), apresentando-se inclusive em materiais didáticos (BAGNO, 2003, 2019). Como vimos em nosso referencial teórico, os termos norma-padrão e norma culta não são sinônimos, visto que buscam representar essa oposição conceitual no que diz respeito ao entendimento da normatização linguística. No entanto, na fala de pelo menos nove estudantes cearenses notamos o entendimento de norma culta como norma-padrão. Observemos algumas falas:

**Boaventura:** A mi juicio, NORMA CULTA es aquella en que se observa un elevado teor de corrección gramatical y, por lo tanto, *actúa* como modelo idealizado y que tiene como objetivo estandarizar el idioma. Para mí, en España hay una norma culta, que es la que observa directrices normativas de la RAE (Real Academia Española).

**Santiago:** Existe uma forma estandardizada, a qual é imposta pela RAE. Com isso, a espanha funciona como o "padrão culto a ser seguido".

**Brisa:** Sim. A norma culta da Espanha.

**Vivian:** Uma maneira correta de falar espanhol. Acho que não só eu tenho esse pensamento, mas o espanhol da Espanha é muito usado como o "espanhol padrão", e até mesmo na faculdade se pode ver isso, a maioria dos estudantes pensam em aprender somente o espanhol da Espanha. (QUESTIONÁRIO ONLINE)

Na fala de Boaventura (estudante do III semestre), por exemplo, constatamos que o estudante concebe a norma culta como algo correto gramaticalmente, um modelo idealizado, um padrão a ser seguido, citando como exemplo a norma da Espanha, e a RAE como instrumento normativo. Nessa mesma linha, encontra-se a fala de Santiago (VIII semestre), quem ratifica a norma culta como sinônimo de norma-padrão, concebendo a Espanha como um modelo de norma a ser seguido. Brisa (V semestre) também aponta a Espanha como um modelo de norma culta; em direção semelhante, Vivian (V semestre) apresenta o entendimento de que essa norma culta seria a forma “mais correta de falar”, e que para ela e muitos estudantes o “Espanhol da Espanha” é visto como norma-padrão, inclusive na universidade.

Tais falas destacam características da norma-padrão, a qual seria “[...]uma codificação abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção[...]" (FARACO, 2008, p.73). O autor fala na perspectiva do português LM, no entanto, a associação que os estudantes realizam entre a norma-padrão da LE e o “espanhol da Espanha” pode estar vinculado ao que o autor destaca como ideologia da língua padrão, a qual promoveu o entendimento de padrão e língua como um todo só, sinônimos, associado aos estados nacionais – uma língua, uma nação. Tal ideologia também está presente nas falas de Leonardo (VII semestre), Leticia e Victor (ambos do V semestre), as

quais negam a existência de norma cultas, afirmando que o que se há no ensino de LE é o padrão, muitas vezes associado a Espanha. Estes estudantes estão em semestres intermediários e avançados do curso de graduação, apresentando concepções da LE a partir de uma norma idealizada, que se distancia do pluricentrismo da língua espanhola. Desse modo, dados como esses sinalizam para a urgência de uma Sociolinguística para a LE, em que a perspectiva pluricêntrica do espanhol tenha papel central.

Vimos anteriormente que esses estudantes reconhecem a diversidade linguística, mencionando adotar distintas variedades hispano-americanas. No entanto, a crença do “espanhol da Espanha” como centro normativo persiste em suas falas, repercutindo, ainda, uma concepção de norma monocêntrica, nos termos discutidos por Fanjul (2011). A fala de Helena (V semestre), exposta abaixo, reflete tal percepção ao indicar que a norma culta é uma norma de prestígio, tida como a mais correta. A discente compreende a variedade madrilena como essa norma de maior prestígio, inclusive por sua expressiva presença nos cursos de língua. Cabe reiterar que essa participante indica o país Espanha como sua opção para estudar, justificando que teria maior peso em seu currículo, ainda que tenha indicado a variedade mexicana como sendo de sua preferência.

**Helena:** Norma culta é a norma de mais prestígio, que é considerada como "a mais correta"; vejo a variação madrilena como a mais prestigiada, é a variação mais abordada nos cursos de língua. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Não obstante, entre as enunciações, também podemos identificar manifestações que destacam o pluricentrismo de normas da língua espanhola, como a de Kira, também estudante do V semestre. Ao tomar como exemplo a norma culta da Argentina e a norma culta da Espanha, a estudante de Letras evidencia seu conhecimento, não apenas das diversas normas compartilhadas no mundo hispânico, como também de questões diastráticas relacionadas a noção de norma, como o nível de escolaridade.

**Kira:** É a língua empregada pelos setores mais escolarizados de um determinado lugar. Acredito que há diversas normas cultas em espanhol, que mudam conforme o país. A norma culta da Argentina não é igual à da Espanha, por exemplo. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Outrossim, identificamos em algumas respostas a relação explícita entre norma-padrão e a escrita/formalidade, como em Christian, Line Rodrigues, Karol (ambos alunos do V semestre) e Andreia (VII semestre). Sobre essa questão, podemos retomar Faraco (2008) ao expor que a “construção” da norma-padrão portuguesa no Brasil deu-se a partir de modelos

escritos de literatos lusitanos do Romantismo, explicando que historicamente o padrão brasileiro não se estabeleceu ou orienta de fato a forma que falamos ou escrevemos, o que gera diversas crenças sobre o domínio da própria língua. Novamente, o autor parte do contexto de português LM, no entanto em uma perspectiva da Sociolinguística para LE cabe considerar as aproximações entre LM e LE que os aprendizes de LE realizam em torno de suas experiências e concepções de linguagem. Desse modo, consideramos que esses estudantes relacionam a norma-padrão da LE à escrita e formalidade devido a sua concepção acerca do português. Tal perspectiva pode ser observada na fala de Christian, ao comparar a norma brasileira com a espanhola e associar essa norma a ambientes formais e documentos escritos. Demonstrando, nesse aspecto, que a abordagem didática da LM também pode impactar a concepção de norma da LE.

**Christian:** Acredito que como a língua portuguesa, a língua espanhola também tenha um norma culta, porém, ela seria aquela empregada em ambientes formais ou documentos escritos.

**Line Rodrigues:** A norma mais utilizada universalmente, a norma formal de tratamento.

**Andreia Machado:** Creio que norma culta seria a forma utilizada em meios de comunicação formal e materiais didáticos que utilizam a Língua Espanhola, e que ela varia de acordo com a região mas sempre mantendo semelhanças.

**Karol:** A norma culta deveria ser uma forma única global para a escrita do idioma, assim como é no português do Brasil. Eu acho o espanhol um pouco complicado nesse sentido, quando existem várias formas diferentes se uso do idioma em diversos países que tem a língua como nacional. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Dessa distância entre o real e o ideal na construção do padrão é que surge o seu imaginário como mais correto, bonito, elegante, formal, assim, tudo o que se difere da norma é considerado erro. Ou como Bagno (2019) destaca, ao analisar alguns materiais didáticos e provas do Enem, “Tudo o que escapa da “norma-padrão” confundida com a “norma culta”, mas ocorre amplamente na língua viva, é atribuído à “informalidade” [...]” (BAGNO, 2019, p.69). Assim, a associação entre a norma-padrão e o registro formal nas respostas dos estudantes pode ser reflexo dessa confusão presente no ensino da língua portuguesa e que aparentemente perpassa os enunciados dos estudantes e seus construtos sobre a LE.

Diferentemente das respostas anteriores, as manifestações de Kira, Costa e Thaís se direcionam ao conceito de norma culta adotado em estudos sociolinguísticos e definida por Bagno (2003; 2019) e Faraco (2008; 2015) como um conceito plural, no sentido de não haver apenas uma norma culta, e basear-se nas variedades da língua usadas por falantes letrados com escolaridade superior e que sempre viveram em ambiente urbano, por isso associada à

normas de prestígio. Como exposto anteriormente, Kira menciona que cada país teria sua norma culta, aproximando-se a uma visão pluricêntrica do espanhol. Em seu turno, a resposta de Costa, exibida adiante, aponta que a norma culta é um termo que pode se referir a língua em uso (em oposição a “língua que deve ser”) e que seria um conceito abstrato.

**Thaís:** Acredito que há, sim, uma norma culta, mas creio que tanto o "vos" quanto o "tu/*usted*" estão adequados.

**Costa:** esse conceito de NORMA CULTA foi cunhado para diferenciar a língua como ela deve ser, daquela que é usada em uso. Muitas vezes esse conceito é abstrato. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Na própria área educacional, a definição do termo norma culta é problemática e bastante discutida (como exemplo a discussão trazida pelos autores supracitados e exposta em nosso referencial), ainda mais complexo quando nos referimos a uma língua global como o espanhol, o que pode ter contribuído para a opinião expressa por Costa. Já Thaís destaca as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, objeto de nosso estudo, mencionando que todas lhe parecem adequadas, o que reverbera também que para ela todas são aceitas pela norma.

No que se refere à Amostra de Santa Catarina, podemos identificar as tendências a seguir: (i) afirmam existir uma norma culta, embora confundam o seu conceito com a norma-padrão (Lulu, Clau, Sebastián, Sheila, Geofloripa); (ii) afirmam existir uma norma culta que é vinculada à escrita e à formalidade (Mahd, Luiz); (iii) afirmam existir norma(s) culta(s), que seria a mais usual e vinculada à escolaridade (Beriso, Amarillo\_v, Geanne, Marcos, Gille), (iv) negam a existência de uma norma culta, destacando que a norma-padrão é o que se aprende/estuda (Gaab). Além disso, é possível identificar visões normativas do espanhol a partir do monocentrismo (Mahd, Clau, Sebastián e Sheila), e do pluricentrismo (Amarillo\_v, Luiz, Marcos, Gille, Lulu).

Por meio das respostas obtidas, constatamos a tendência de os estudantes Lulu, Mahd, Clau, Sebastián, Sheila, Geofloripa considerarem a norma culta e a norma-padrão como conceitos sinônimos. A saber, Lulu, apesar de apontar para a existência da diversidade linguística do espanhol e para o preconceito linguístico, afirma que “há uma padronização da língua espanhola como norma culta padrão” (Questionário online). Assim, para a participante a norma culta tenderia ao que é normativo na língua, e não aos usos correntes.

No que lhe concerne, Clau também reverbera o entendimento da norma culta como uma padronização relacionada à gramática da língua, ao expor que: "Norma culta seria a utilização da gramática na forma padronizado é instituída como sendo a mais adequada para

alcance de um padrão"(Questionário online). Assim, a resposta de Clau pode remeter ao que Faraco (2008) nomeia de “norma curta”, explicada em nosso capítulo teórico, uma norma que tem predominado e servido de referência em boa parte do sistema escolar, e seria a responsável pela nociva cultura do ‘certo’ e do ‘errado’. Na resposta de Sheila, também observamos o entendimento da norma culta como a norma curta, por mencionar o ensino dessa norma no ambiente escolar como “parte de uma gramática constituída” (Questionário online). À título de ilustração, expomos as enunciações de Sheila e Geofloripa.

**Sheila:** Norma culta é a ensinada desde o ensino fundamental até a faculdade. Na Língua espanhola há a norma culta porque seu ensino parte de uma gramática constituída.

**Geofloripa:** Questão polêmica, segundo os gramáticos existe a norma culta para tudo, e esta seria a correta. Acredito que devemos considerar o contexto de quem fala e de que maneira fala, ou escreve, e para quem etc... (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Em sua resposta, Geofloripa afirma que esta seria uma questão polêmica e afirma que para os gramáticos, existiria uma norma culta para tudo e que seria a correta. Ao associar a norma culta como a única correta também relacionamos a resposta da estudante com a compreensão de norma curta, apresentada em Faraco (2008). Entretanto ela também aponta para a questão do uso da língua e sua adequação, ao destacar que se deve considerar o contexto, demonstrando a ambiguidade com que compreende tal norma e, talvez, o que lhe faça compreender como uma questão polêmica.

No que lhe concerne, Sebastián menciona que a norma culta seria a norma imposta pela RAE, portanto também relaciona a norma culta como uma padronização que deveria ser seguida pelas pessoas com maiores poderes econômicos. Com isso, percebemos que o participante também aponta para o prestígio, a avaliação social positiva que essa norma teria, ao relacionar essa norma com uma representação de poder “estão nos topos da pirâmide” e que as pessoas deveriam se adequar a essa norma em ambientes como o trabalho. Nesse caso, parece-nos que há a mescla entre a compreensão entre norma culta como o que é normativo, padrão e o que é normal, usual e prestigiado na sociedade (BAGNO, 2003, 2019). Explicitamos as enunciações de Sebastián, Mahd e Luiz adiante.

**Sebastián:** É a norma imposta pela RAE, seguida pelas pessoas com maiores poderes econômicos e que estão nos topos da pirâmide. Ou as pessoas que precisam se adaptar usando esta variação da língua devido ao trabalho, etc.

**Mahd:** Norma culta seria a uma forma de falar mais formal do que de costume, uma regra de tratamento, de ação e de postura ao seu interlocutor. Conforme a RAE tem, mais algo que é usado na teoria e não muito na prática.

**Luiz:** Norma culta, atualmente é mais empregada de forma documental, falando de relações de trabalho, relações de poder, ou relações formais. Creio que exista sim uma norma culta que se adeque a cada povo. Não creio que exista uma única forma de falar, porque de novo, reduziria a cultura e o contexto diferentes do que é posto como ideal a inferior. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Observamos nas respostas de Mahd e Luiz a associação entre a norma culta e a formalidade e a escrita, assim como verificamos em respostas de alguns alunos da universidade do Ceará, uma relação problemática presente até mesmo em livros didáticos, como destaca Bagno (2019). Na resposta de Mahd, verificamos que, para a estudante, a norma culta seria uma forma de falar mais formal, uma regra de tratamento, de ação e postura do interlocutor, o que indica uma ampliação do conceito dessa norma também ao comportamento social do falante. A estudante também relaciona essa norma com a RAE e expõe que essa norma seria “mais algo que é usado na teoria e não muito na prática” (Questionário online). Por isso, parece-nos que Mahd compreende a norma culta como um padrão, tendendo a compreender a sua aceção como uma normativa distante do uso corrente. Ainda, recai na confusão apontada por Bagno (2019) ao relacionar essa “norma culta/padrão” com o estilo escrito e formal, o que supõe também rotular tudo o que escapa da norma-padrão, com a informalidade e normas populares.

No tocante à resposta de Luiz, percebemos que também se relaciona o conceito de norma culta com o contexto escrito e formal, no entanto, o estudante também pontua a variação linguística e que essa norma culta seria adequada por cada povo, levando em conta os distintos contextos e culturas. Assim, novamente percebemos a compreensão ambígua do termo norma culta, inicialmente relacionado ao que é “mais empregada de forma documental, falando de relações de trabalho, relações de poder, ou relações formais” (Questionário online), e em seguida relacionada também à questão do uso dessa norma por cada povo e sua variação, declarando que não existiria uma única forma de falar.

Até o momento, podemos relacionar essa confusão entre os conceitos de normas também com a questão da política linguística da Espanha e seus intentos de pan-hispanismo, visto que, como aponta, Ponte (2019), na teoria o compartilhamento da ideologia pan-hispânica busca promover uma consciência coletiva de pertencimento a uma comunidade linguística maior, “respeitando a pluralidade e o pluricentrismo” com objetivos de intercompreensões, porém na prática “Se por um lado se prega a promoção e o reconhecimento da diversidade inerente à língua espanhola, por outro, o material usado para sua difusão lhe reserva um lugar marginal e uma visão enviesada” (PONTE, 2019). A partir

da análise de alguns materiais usados em cursos do Instituto Cervantes e da relação entre a RAE e as ASELE, a autora aponta que ainda há a valorização de uma variedade específica da Espanha (madrilenha) e que há presença de discursos controversos sobre a promoção de um espanhol geral, que poderia ser entendido como ‘espanhol neutro, internacional, comum’, entre outros termos.

Em consonância com essa problematização das normas, Gaab nega a existência da norma culta. No entanto, em sua justificativa, essa negação repercute o entendimento da norma culta como norma-padrão, pois o aprendiz afirma que “[...] isso é tudo invenção do Espanhol Europeu, que insistem em dizer que o seu espanhol é o correto.” (Questionário online), expondo que essa norma não existiria por ser considerada como uma forma “correta” relacionada com as variedades da Espanha. Portanto, parece-nos que o aprendiz nega a existência de uma norma culta associada a esses termos, mas estaria negando a existência de uma norma curta, isto é, uma norma idealizada vinculada a uma variedade específica que deveria ser levada como modelo de correção linguística. Nesse caso, é possível que o aprendiz faça essa negação também levando em conta a diversidade linguística do espanhol e a confusão terminológica sobre a norma culta (BAGNO, 2019; FARACO, 2008).

Por sua parte, os estudantes Beriso, Amarrillo\_v, Geanne, Marcos e Guille, sinalizam em suas respostas a compreensão da norma culta como conceito usado no âmbito do estudo sociolinguístico, isto é, uma norma que tem relação com o uso corrente, normal, habitual da língua por falantes letrados de uma dada comunidade linguística em situações monitoradas, que também se diferenciaria nos meios oral e escrito (BAGNO, 2003). Parece-nos que a escolaridade, a aproximação aos usos de falantes letrados e a pluralidade dessa norma são características que se repetem nas respostas dos estudantes.

A modo de exemplificação, Beriso afirma que a norma culta seria “[...] uma das formas com que a língua é expressada por falantes que tem um certo nível de escolaridade” (Questionário online), especificando essa escolaridade como o período escolar básico entre 10 e 11 anos. Geanne, em seu turno, aponta o letramento e o monitoramento linguístico na fala e na escrita como características dessa norma culta, embora ao referir-se ao termo também utilize a nomenclatura “norma standart” (estandar), que também pode ser entendida como norma-padrão, demonstrando insegurança terminológica pela estudante.

No que diz respeito à resposta de Amarrillo\_v, o estudante expõe que essa norma culta seria uma das possibilidades de se expressar em um idioma e que é determinada por



fatores sociais e extra-linguísticos, ainda aponta que “expressa um poder de agenciamento da língua”. Talvez, com isso, o estudante remeta a avaliação com que as normas sociais podem possuir, visto que a norma culta geralmente é associada a variantes de prestígio social e associada a grupos que possuem poder econômico e social (MATTOS E SILVA, 2005). Outrossim, o estudante afirma que na língua espanhola essa norma deve variar “[...] de acordo com o país em que se fala, região e mesmo variante de espanhol empregada.” (Questionário online), o que reverbera a sua compreensão pluricêntrica em relação à norma culta do espanhol.

No que tange aos estudantes Marcos e Guille, também destacam a pluralidade da norma culta espanhola, visto que Guille apenas aponta que cada país definiria a sua norma culta, e Marcos expressa que a norma culta seria “[...]a variante mais difundida e mais próxima da norma-padrão estabelecida no país em que se encontra.” (Questionário online), e por isso questiona a padronização da norma culta do espanhol, indicando que “[...]cada país possua de uma certa forma sua norma culta.” (Questionário online).

Além disso, é possível identificar visões normativas do espanhol a partir do monocentrismo, como nas respostas de Mahd, Clau, Sebastián e Sheila, em que constatamos as menções de “uma” gramática do espanhol e de um órgão de padronização linguística do espanhol, a RAE, representada como teórica (distante dos usos reais) e impositora. Apesar da RAE também ser um instrumento de padronização policêntrico (FANJUL, 2011), a forma com que foi representada nas respostas parece-nos remeter a uma norma monocêntrica, pois nessa visão de norma, ignora-se a existência de conflitos na relação entre Estado Nacional, escola e população, além da própria realidade heterogênea da língua (FANJUL, 2011). Já nas respostas de Amarillo\_v, Luiz, Marcos, Gille, Lulu, observamos uma visão de norma com tendência ao pluricentrismo, uma vez que apontam para a variabilidade da norma culta segundo o país, região, falantes, indo contra a visão de uma sobreposição ou superioridade de norma culta em relação aos demais territórios de fala espanhola.

Em ambas as amostras, percebemos visões mistas entre norma culta e norma-padrão, o que também impacta as visões sobre a língua espanhola em torno do seu pluricentrismo. Desse modo, reiteramos a necessidade de uma sociolinguística no contexto de ensino e aprendizagem de LE, visto que, como observamos na fala de Vivian, a visão monocêntrica do espanhol da Espanha ainda é uma realidade no imaginário de muitos estudantes e professores de espanhol brasileiros.

### 5.1.11 Fatores de influência na escolha pronominal para 2ª pessoa singular em espanhol/LE

Acerca das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular, também indagamos aos estudantes cearenses: **“Os fatores abaixo influenciam na sua escolha pelo pronome de tratamento na interação em espanhol? Assinale o(s) que responde(m) afirmativamente a essa questão.”** e **“Exponha brevemente a razão de selecionar as categorias acima”**.

Em termos quantitativos, em ordem decrescente, listam-se os fatores mais expressivos na escolha pelo pronome de tratamento, a saber: idade (18 estudantes), status social/hierarquia (16), distanciamento (14), afetividade (13), profissão (10), gênero/sexo do interlocutor (8) e simpatia (6). Os fatores vestimenta (3) e aparência (1) foram os menos escolhidos entre os participantes.

Concernente às justificativas para a indicação desses fatores como influenciadores da escolha linguística, deparamos-nos com respostas variadas. Interpretamos esses posicionamentos como uma aproximação aos condicionantes expressivamente marcados nos livros didáticos de E/LE, tais como: idade, status social ou hierarquia e distanciamento entre os interlocutores. Esses fatores coincidentemente são os que se apresentam em capítulos ou atividades de livros didáticos de E/LE na abordagem das formas de tratamento pronominais em espanhol, conforme identificam Sánchez Alvedaño (2004), Brasil (2014), Oliveira e Pereira (no prelo). Dessa constatação, conjecturamos a influência da abordagem didática desse fenômeno nas escolhas de usos realizadas pelos participantes, como demonstram alguns comentários explicativos que recortamos a seguir.

**Andreia Machado:** (gênero/sexo do interlocutor, idade, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia) São características que envolvem as relações humanas e são os critérios que me foram apresentados em meus estudos de língua materna e de línguas estrangeiras.

**Line Rodrigues:** (gênero/ sexo do interlocutor; idade, profissão, status social ou hierarquia.) São características que nos ajudam a iniciar um diálogo sem que cometamos muitos erros.

**Thaís:** (idade/distanciamento) Usaria "*usted*" para pessoas mais velhas ou com quem não tenho intimidade.

**Karol:** (distanciamento) Com pessoas mais próximas costumo usar "tu", com quem não sou muito próxima uso "*usted*". (QUESTIONÁRIO ONLINE).

No comentário de Andréia se explicita que os fatores selecionados foram baseados em critérios de uso das formas de tratamento apresentados em seus estudos formais (escolares). Por sua vez, Line Rodrigues explica que os critérios por ela escolhidos, dentre os quais estão a idade e status social ou hierarquia, são os que levariam a uma menor chance de “erro” ao iniciar um diálogo. Devido ao uso da palavra erro, podemos inferir que a estudante concebe aqueles fatores como mais aceitáveis, talvez reverberando uma norma, assim como na fala de Leonardo, ao defender que se deve “empregar o pronome correto”, ambos os estudantes tendem a uma visão monocêntrica de norma, como expomos anteriormente. Já as estudantes Karol e Thaís explicam em que contextos utilizariam as formas *tú/usted* no tocante ao distanciamento com o interlocutor, entendendo o *usted* como uma forma mais aceitável para tratar falantes mais velhos ou pouco conhecidos – perspectiva muito frequente em livros didáticos de ELE.

Outros estudantes justificaram as suas escolhas a partir de argumentos centrados no respeito ao interlocutor. Como Boaventura e Ronaldo que sem mais explicações selecionam os fatores idade, distanciamento, sexo/gênero do interlocutor e justificam a escolha por uma questão de respeito, o que indica que os participantes entendem esses fatores como balizadores para escolha de formas de tratamento respeitadas. Por sua vez, Kira e Christian fazem comentários mais extensos que os demais, explicitando que em situações de diferença de idade, hierarquia ou relação de proximidade/distanciamento entre os interlocutores deve-se usar uma forma mais respeitosa, embora não indiquem qual forma seria essa.

**Boaventura:** (gênero/sexo do interlocutor, idade, profissão, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia) Yo he elegido esas categorías en respeto al interlocutor, como he escrito allures.

**Kira:** (idade, afetividade, status social/hierarquia) Acredito que idade e status pressupõem um questão de respeito, já que devemos tratar de forma diferenciada os mais velhos e aqueles que estão em hierarquias superiores. No que tange ao distanciamento, creio que, como não há intimidade com o interlocutor, é melhor usar uma forma mais respeitosa, afinal você não conhece a pessoa.

**Christian:** (idade, profissão, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia) As categorías que mencionei serán as responsáveis pela forma de tratamento na qual utilizarei com cada uma, pois, não falarei com uma pessoa próxima da mesma forma que falarei com um desconhecido ou que eu não tenha proximidade. A idade também vai influenciar, pois quando se trata de uma pessoa mais velha, a forma muda por questão de respeito.

**Santiago:** (Gênero/sexo do interlocutor / idade/ simpatia / vestimenta / profissão / afetividade/ distanciamento / status social ou hierarquia) A relação entre cada comunicação é relativa, o que para uma troca comunicativa pode ser decisivo, por exemplo a idade, para outra não. isto é, pode ser que uma avó e uma neta estabeleçam o tratamento formal por uma questão de respeito. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

O fator “respeito” se repete em alguns comentários (Christian, Santiago, Kira, Ronaldo e Leticia), o que podemos associar com o aspecto do discernimento, elencado por Moreno (2010), ao propor um esquema do processo de escolha de uma forma de tratamento. Entendemos o “respeito” elencado pelos estudantes como um balizador do que seria esperado e aceito pela sociedade em dado contexto comunicativo, tendo em vista a diferença etária, diferença de status social/hierarquia ou profissional, por exemplo, os quais foram escolhidos com maior frequência pelos participantes.

No entanto, cabe questionar a presença dessa categoria na fala discente, provavelmente motivada pela simplificação didática da abordagem do fenômeno formas de tratamento pronominais. Na fala de Santiago, por exemplo, o respeito está associado a um tratamento formal, nessa perspectiva, para o aprendiz, o uso do *usted* pode ser interpretado como uma forma respeitosa, enquanto o uso do *tuteo* seria desrespeitoso. Não obstante, essa correlação pode ser escorregadia, visto que o ‘respeito’ em relação ao interlocutor também pode ser definido de acordo com o contexto pragmático da interação, ademais, como Oliveira (2020) destaca, a forma *usted* é multifuncional, não sendo restrita ao âmbito da cortesia, respeito e distância, mas a depender da situação, também pode indicar ironia, raiva, além de denotar intimidade e solidariedade em algumas variedades do espanhol.

Por outro lado, status social/hierarquia (16), distanciamento (14) e profissão (10), aspectos bastante escolhidos pelos sujeitos, também podem indicar o polo de poder. Como vimos em nosso referencial, esses fatores impactam historicamente a escolha no uso das formas de tratamento e pode interferir no processo de inclusão/diferenciação entre grupos sociais (BROWN; GILMAN, 1960; MORENO, 2010). Em relação à profissão, o papel institucional/social desempenhado pelo interlocutor pode repercutir diferença de poder e status social, conforme os autores citados. Assim, parece-nos que os estudantes também percebem a influência da profissão na escolha do tratamento a ser usado, embora apenas El Cafuzo o mencione explicitamente em seu comentário: “Por questão de etiqueta você saber utilizar os pronomes adequados aos mais velhos, ou pessoas conhecidas e não conhecidas, e pessoas importantes como professores, médicos, juiz etc.” (Questionário online).

Por outro lado, encontram-se 13 estudantes que assinalaram a afetividade, e 6, a simpatia. São fatores destacados nas respostas de Vitor e BD, expostas adiante.

**BD:** (gênero/sexo do interlocutor; aparência, idade, vestimenta; profissão; distanciamento; status social ou hierarquia) Se são pessoas que possuo pouco ou nenhum contato, são os fatores que geralmente considero, inclusive para estrangeiros. Simpatia e afetividade só considero em casos específicos e de muita proximidade.

**Victor:** (idade, simpatia, vestimenta, afetividade, distanciamento, status social ou hierarquia) Serei formal se encontrar alguém mais velho que eu, que eu saiba sua posição hierárquica ou que esteja vestido de um modo mais elegante. Se a pessoa for simpática ou mais nova que eu e eu tiver certa afetividade com ela eu seguramente seria mais informal. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Victor relaciona a simpatia e a afetividade ao uso de tratamentos mais informais e BD indica que são fatores considerados quando se tem maior proximidade com o interlocutor. A afetividade e a simpatia por alguém, assim como o fator distanciamento, são do âmbito das relações interpessoais, e que podem ser aspectos associados à volição, nos termos do processo de escolha das formas de tratamento proposto por Moreno (2010). Segundo a autora, a volição entra em jogo quando há intimidade ou afeto na relação entre os interlocutores, sendo fatores que podem se sobrepor, a depender da situação, às normas sociais.

Por sua vez, oito participantes indicaram o fator gênero/sexo do interlocutor, ainda que não mencionassem explicações acerca desse na escolha de trato pronominal para 2ª pessoa singular. Como destaca Carricaburo (1997, 2015) há regiões hispano-falantes em que há maior ocorrência de formas de trato específicas entre pessoas do mesmo gênero/sexo ou não. Ainda, no campo indexical para as formas de tratamento, assinalamos que a forma *tú* pode remeter a uso “afeminado”, e o *usted* indicador de masculinidade (ZWISLER, 2017). Desse modo, a escolha dos participantes por esse fator pode sinalizar que o percebem como condicionador da escolha do pronome de tratamento em espanhol.

Por outro lado, o fator vestimenta foi escolhido por 3 estudantes e a aparência, selecionado por apenas um estudante. Apenas Victor explicitou a vestimenta em seu comentário explicativo, afirmando que a vestimenta “mais elegante” poderia ser uma indicação para o uso de uma forma de tratamento mais formal. Orozco (2010), em sua investigação sobre o *tuteo*, também analisa esses fatores, identificando que podem impactar na definição da forma de tratamento ao indicar uma aparência mais formal ou não.

Ademais, cabe destacar os comentários de Vivian, De Castroe Brisa. A primeira menciona que a escolha dos fatores selecionados (idade, simpatia, afetividade, distanciamento, status social ou hierarquia) seriam os mesmos que ela escolheria no caso de uma interação em LM. Nesse caso, é provável que a estudante tenha esta percepção por serem

fatores envolvidos no discernimento e na volição do processo de escolha do tratamento pronominal e cortesia verbal, como mostra Moreno (2010). Sendo importante lembrar que o fenômeno da cortesia verbal é algo compartilhado entre as línguas (LM, LE); no entanto, as normas sociais que a regem pode variar a depender das tradições culturais, e, assim, outros fatores podem atuar na escolha das estratégias de cortesia.

De Castro elenca os mesmos fatores escolhidos por Vivian e justifica tais escolhas devido a uma questão linguística. Infelizmente, o participante não oferece maiores explicações, o que nos dificulta interpretar, já que aparentemente os fatores mencionados centram-se no âmbito social, mas que impactam a escolha da linguística do falante. Em seu turno, Brisa elenca quase os mesmos fatores, embora não mencione a simpatia e adicione o fator profissão, indicando que os fatores escolhidos (idade, profissão, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia) são os que ela considera essenciais na escolha do pronome.

Sinteticamente, sobre os fatores explicitados pelos estudantes e sua maior e menor frequência de escolha, temos a maior consideração de fatores relacionados às relações sociais de poder e solidariedade (distanciamento, afetividade e status social/hierarquia) e fatores diastrásticos (idade, profissão, gênero/sexo do interlocutor). Ainda, sobre as justificativas mais salientes temos o respeito, a comunicação e adequação ao contexto, o tratamento correto e a proximidade entre as línguas. Os fatores vestimenta, aparência e simpatia foram os menos sinalizados, indicando menor consideração destes nas escolhas dos estudantes cearenses.

No que diz respeito aos estudantes da universidade de Santa Catarina, conforme as respostas obtidas, podemos observar o seguinte: (i) todos os estudantes indicaram o fator idade, 11 selecionaram a afetividade, 9 participantes apontaram o status social/hierarquia, o distanciamento foi escolhido por 8 alunos, e 7 sujeitos apontaram o fator profissão; (ii) os fatores gênero/sexo do interlocutor, escolhido por quatro alunos, simpatia, indicado por 3 alunos e vestimenta, selecionado por apenas um aluno foram os menos escolhidos entre os participantes; (iii) as justificativas para a indicação dos fatores de escolhas das formas de tratamento são variadas, sobressaindo argumentos relacionados ao respeito ao interlocutor, formalidade e proximidade com o interlocutor.

Acerca das respostas, primeiro comentemos os fatores mais escolhidos e suas justificativas, logo os fatores menos escolhidos e suas justificativas. Em relação aos primeiros, temos os fatores idade, afetividade, status social/hierarquia, distanciamento e profissão, os

quais também coincidem com fatores mais escolhidos pelo grupo de estudantes cearenses. Como vimos em nosso capítulo 3, Brown e Gilman (1960) compreendem o comportamento individual do falante acerca das escolhas dos pronomes de tratamento como um reflexo do comportamento de grupos, ainda que o falante tenha papel autônomo e relevante em suas escolhas linguísticas para composição de suas personas em distintas interações comunicativas. Assim, sabemos que sem um contexto de comunicação específico, real, tais opções de escolhas indicam apenas as crenças dos aprendizes acerca dos fatores que levariam em consideração no momento dessa escolha.

O grupo de estudantes não nativos, apesar de alguns já terem viajado e terem tido vivências em comunidades linguísticas de língua espanhola, também podem considerar a abordagem didática nas suas compreensões desse ‘comportamento de grupo’ a que se refere Brown e Gilman (1960). Levantamos esta hipótese devido a que fatores como idade, *status* social/hierarquia e distanciamento/afetividade serem comumente abordados em materiais didáticos de ensino de espanhol/LE (SOUZA, PONTES, 2019; BRASIL 2014, 2020), e também terem sido fatores mais escolhidos pelo grupo de estudantes cearenses. Podemos relacionar este processo de escolha como o proposto por Moreno (2010), em que o comportamento social, as escolhas que seriam esperadas em cada situação corresponderiam ao ‘discernimento’, e o papel autônomo dos aprendizes em suas distintas personas na LE estariam relacionados ao aspecto volitivo. As informações sociolinguísticas e abordagens didáticas podem auxiliar na compreensão desse aspecto de discernimento por parte dos aprendizes, visto que não estão inseridos em uma comunidade linguística real.

No que tange às justificativas de escolhas apresentadas pelos alunos, vemos essa relação entre a escolha dos fatores de influência e a questão escolar na resposta de Amarrillov, ao expor que: “[...], se falo com alguém que não conheço ou estou sendo apresentado nesse momento ou é mais velho opto naturalmente por *Usted*, o que pode ser reflexo do modo como aprendemos o idioma espanhol dentro do ambiente controlado da escola.” (Questionário online). Ainda, em sua resposta, o aprendiz reconhece a variação linguística existente na escolha pronominal, mas afirma que não saberia identificar os fatores sem estar nas regiões, isto é, na comunidade linguística. Por isso, acreditamos que a abordagem didática que se tem sobre a variação no uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular é tomada como referência no momento do aprendiz discernir e escolher qual forma utilizar.

Na resposta de Gaab, justifica-se a escolha dos fatores idade, simpatia e afetividade a partir da relação com o interlocutor e do medo de errar, assim, ao mencionar a questão do erro, o aprendiz reverbera a preocupação em seguir o esperado para a situação/interlocutor de acordo com as normas sociais que aprendeu. Em sua resposta o estudante também relaciona o fator afetividade com proximidade e o sentimento de liberdade para expressar-se livremente, isto é, de ser quem é, o que pode indicar o aspecto volitivo no processo de escolha da forma de tratamento apontado por Moreno (2010). Por sua vez, Geanne também afirma que mantém as formas de tratamento que utiliza em sua língua materna, demonstrando que, para ela, seu vínculo com a LM impacta no momento de escolhas no tratamento pronominal na LE.

Ainda sobre as justificativas apresentadas pelos estudantes, cabe destacar a menção à formalidade/informalidade, respeito e tipo de relação com o interlocutor, aspectos que também são expostos como condicionadores da escolha dos pronomes de tratamento em alguns materiais de ensino, como o LD analisado por Souza e Pontes (2019). A modo de exemplificação, expomos as respostas de Mahd e Beriso,

**Mahd:** (idade, profissão, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia) algumas opções serei mais formal, onde utilizaria *USTED*, e em outras opções como a afetividade seria *Tú*.

**Beriso:** (idade, afetividade, distanciamento) Idade e distanciamento: maior formalidade, afetividade: mais informalidade.

Lulu: (idade, distanciamento, status/hierarquia) Os pronomes de tratamento podem revelar respeito, formalidade ao se reportar alguém. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

Beriso seleciona os fatores ‘idade, afetividade e distanciamento’ e justifica essas escolhas relacionando a idade e ao distanciamento com maior formalidade e a afetividade com maior informalidade. Mahd, por sua vez, além dos fatores escolhidos por Beriso, indicou os fatores profissão e status social/hierarquia, justificando sua escolha também a partir da formalidade e afetividade. Em sintonia com as respostas anteriores, Lulu sinaliza os fatores idade, distanciamento e status social/hierarquia e justifica suas escolhas também mencionando a formalidade e o respeito. Reforçamos que a concepção do que é respeitoso e do que é formal pode variar de um contexto cultural para outro e envolve outros fatores interacionais, como ambiente, público, etc. (CAMPOS, RODRIGUES-MOURA, 1998; BRIZ GÓMES, 2010). Desse modo, devido à forma de coleta de dados, não podemos inferir a concepção da estudantes desses fatores.

Em outra perspectiva, nas respostas de Sheila, Marcos e Geofloripa observamos justificativas de suas escolhas de fatores a partir da relação destes com o respeito e a



proximidade com o interlocutor. Os estudantes são concisos em suas enunciações, Geofloripa e Marcos escolhem fatores em comum, como o gênero/sexo do interlocutor, a idade e a afetividade e ambos fundamentam essa escolha com base no respeito e na proximidade com interlocutor. Assim como ocorreu nas justificativas de escolha de fatores dos estudantes cearenses, Geofloripa e Marcos parecem entender o ‘respeito’ ao interlocutor como um balizador do que seria esperado e aceito pela sociedade em dado contexto comunicativo, tendo em vista a diferença etária, diferença de gênero e a diferença entre a relação social que os interlocutores podem ter, os quais foram escolhidos pelos participantes.

Sheila, por sua vez, escolheu fatores semelhantes aos de Marcos e Geofloripa, os quais foram: “idade, profissão, afetividade, distanciamento, status social/hierarquia”, justificando que tais fatores tinham relação com a proximidade/distanciamento e a hierarquia. Já Gille, Sebastián e Luiz apresentam justificativas variadas, respectivamente ‘adequação ao contexto’, ‘cortesia’ e fatores comuns e não pejorativos. No que se refere a essas justificativas, também são balizadores da escolha de tratamento pronominal para 2ª pessoa, a cortesia e a adequação ao contexto, os quais inclusive são acionados no esquema de escolha de tratamento pronominal proposto por Moreno (2010).

Acerca dos fatores menos escolhidos pelos estudantes, temos gênero/sexo do interlocutor, simpatia e vestimenta. A frequência de indicação desses fatores é semelhante à realizada pelos estudantes cearenses, com a diferença do fator ‘gênero/sexo do interlocutor’, o qual aparece na indicação de apenas quatro estudantes (Luiz, Geofloripa, Marcos e Clau), e o fator aparência, que não foi selecionado pelos participantes da universidade de Santa Catarina, mas foi escolhido por um estudante cearense. Vimos no Capítulo 3 que o fator gênero/sexo do interlocutor pode ter influência na escolha do tratamento pronominal em comunidades linguísticas de fala espanhola (CARRICABURO, 1997; 2015).

Já o fator vestimenta, escolhido exclusivamente por Guille, pode reverberar a sua justificativa com base na ‘adequação do contexto’, uma vez que por meio da vestimenta também nos vinculamos à formalidade ou informalidade (OROZCO, 2010). Já a simpatia foi apontada pelos estudantes Gaab, Marcos e Sebastián, e pela justificativa dos estudantes, expostas adiante, pode ser um fator pautado pelo relaxamento e perda do medo de errar, proximidade e cortesia, respectivamente.

**Gaab:** porque não sei se a pessoa a que me refiro se sente confortável como uma pessoa mais jovem com quem converso, uma pessoa simpática me deixaria mais

relaxada e sem medo de errar e uma pessoa próxima faz com que eu seja quem realmente sou.

**Marcos:** Valorizo o respeito e o quão próximo a pessoa é

**Sebastián:** cortesia. (QUESTIONÁRIO ONLINE).

A partir do discutido, de modo generalizado, os fatores mais e menos relevantes de acordo com as escolhas dos estudantes da universidade catarinense parecem indicar maior consideração de fatores relacionados às relações sociais de poder e solidariedade (distanciamento, afetividade e status social/hierarquia) e fatores diastrásticos (idade, profissão), de modo bastante semelhante aos estudantes cearenses. Ainda, os estudantes justificam as suas escolhas a partir de argumentação pautada na formalidade/informalidade, na adequação ao contexto, no respeito e na proximidade entre os interlocutores.

### 5.1.12 Crenças acerca da língua portuguesa e espanhola

De modo a finalizar essa primeira parte do questionário, **solicitamos aos estudantes que caracterizassem as línguas portuguesa e espanhola, dando-lhes três adjetivos.** Por meio das respostas é possível perceber as seguintes tendências: (i) elencam características distintas para as duas línguas (Thaís, Leonardo, Letícia, Boaventura, Santiago, Victor, Line Rodrigues, Kira, El Cafuzo, Karol), usando palavras com a carga semântica positiva em relação a sua LM e a sua LE; (ii) mencionam termos relacionados a complexidade da LM e sua diversidade (variação); (iii) usam palavras que indicam envolvimento sentimental com a LE e sua diversidade.

Referente às características mencionadas para a Língua portuguesa e a quantidade de vezes que foram citadas pelos estudantes, temos: bela (5), difícil (5), complexa (4), complicada (3), rica (3), encantadora (2), plural (2), bonita (2), variada (2), cultura (2). Ainda, as características que foram mencionadas apenas uma vez pelos participantes: interessante, versátil, importante, ambígua, paradoxal, organizada, rápida, ilhada, forte, amiga, especial, inesquecível, extensa, poética e social, latina, americana, romântica, identidade e pertencimento, desafiadora.

Por meio do exposto, objetivamos identificar de modo geral como os estudantes representam a sua LM. Notamos alguns adjetivos coincidentes com a pesquisa de Santos (2005, 2010), como os adjetivos, difícil, bonito e rico. Em geral, a carga semântica das palavras elencadas dirige-se para uma percepção positiva em relação a sua LM, ao considerá-

la como bela, encantadora, rica, bonita, importante, interessante, amiga, especial, inesquecível, ainda, uma estudante a menciona como identidade e pertencimento, indicando o seu sentimento de pertença com a LM. Por outro lado, também é recorrente a menção sobre sua complexidade, através dos termos: difícil, complexa, complicada, ambígua, paradoxal e desafiadora, o que parece indicar um sentimento controverso em relação a língua. Outrossim, nota-se que sete estudantes usam vocábulos que remetem à diversidade da língua portuguesa, ao usar os termos rica (3), plural (2) e variada (2).

Acerca da frequência das características indicadas para a língua espanhola de acordo com os estudantes, temos: bela (4), rica (4), bonita (3), encantadora (2), plural (2), difícil (2), complexa (2), linda (2), apaixonante (2). Já as características mencionadas apenas uma vez pelos participantes foram: espiritual, diversidade, cultura, diversa, bacana, importante, versátil, ambígua e paradoxal, melódica, divertida, elegante, alegre, *amable*, *respetable* y *inolvidable*, enganosa, diversificada, extensa, emotiva, global, diferente, objetiva, dramática, redundante e sensual.

No caso da língua espanhola, percebemos a ocorrência de termos semelhantes aos usados para caracterizar a língua portuguesa, tais como: bela, bonita, encantadora, plural. Diferentemente de Santos (2005, 2010), não especificamos uma variedade de língua específica, assim os estudantes puderam elencar características de modo geral, assim como para a sua LM. Sobre a carga semântica das palavras usadas percebemos que também foram em sua maioria uma representação positiva, indicando envolvimento sentimental com a língua, ao usar os termos: linda, apaixonante, divertida, elegante, alegre, *amable*, *respetable* y *inolvidable*, emotiva e sensual. Nesse sentido, também podemos retomar as respostas dos estudantes do Ceará, quando solicitados a falar de sua experiência de ensino e aprendizagem de línguas, em que Christian, Costa, Line R., Vivian, Decastro, El Cafuzo argumentaram ter paixão/encanto pela língua espanhola. A afetividade é um fator relevante na formação de vínculos identitários, como expõe Barcelos (2013), desse modo, ainda que as respostas se dirijam à língua espanhola como um todo e não a uma variedade específica, acreditamos que uma visão positiva e afetiva sobre a LE pode contribuir para facilitar seu aprendizado e construção de identidade com a LE.

Em menor medida que a caracterização da língua portuguesa, para a língua espanhola também observamos o uso de adjetivos como: difícil, complexa, enganosa, ambígua e paradoxal. Em seu turno, o caráter diverso e pluricêntrico da língua espanhola também foi

contemplado através do uso de palavras como: plural, diversidade, diversa, diversificada, global, rica, diferente.

Por fim, de modo a finalizar essa primeira parte do questionário, sobre a Amostra de Santa Catarina, é possível perceber as seguintes tendências: (i) os participantes apontam características diferentes para cada língua, usando palavras com carga semântica positiva e de certo modo sentimental (Amarrillo\_v, Gaab, Beriso, Luiz, Mahd, Marcos, Sebastián); (ii) usam vocábulos que denotam a variação linguística e elementos da oralidade do português e do espanhol; (iii) alguns estudantes usam palavras que indicam dificuldade e complexidade da língua portuguesa, que se ausentam em relação a LE.

Na caracterização da língua portuguesa, os participantes da Amostra SC tenderam a usar palavras com carga semântica positiva e de certo modo sentimental, como rica/riqueza (citada por três alunos), linda (dois estudantes), encantadora/encantada (dois aprendizes), envolvente, abrangente, suave, forte, alegre, materna, familiar, exuberante, mencionadas apenas uma vez. Também identificamos a presença de palavras como dificuldade, gramática/difícil (dois aprendizes), complexa (dois alunos), explosivo e impositivo, mencionadas apenas uma vez, as quais podem indicar um vínculo ambíguo com a LM.

Por outro lado, também identificamos o uso de palavras que remetem a características relacionadas a oralidade da língua, como sonora/sonoridade musical (4) e melodiosa, além de palavras que reverberam a diversidade linguística do português mencionadas por sete estudantes, caracterizando-a como: variada, flexível, versátil, ampla, vasta, plural, popular. Tal caracterização da LM é relevante no contexto da pesquisa a fim de identificar a visão que os estudantes apresentam sobre a língua portuguesa. Nesse caso, verificamos que os estudantes tendem a concebê-la de forma positiva, embora também tenham apontado para a sua complexidade e dificuldade, diferente do que ocorre para a LE.

Por sua vez, no que tange às palavras usadas para caracterizar a língua espanhola, os graduandos da Amostra SC não se distanciaram das que foram utilizadas para caracterizar a língua portuguesa. Identificamos expressões com carga semântica positiva e sentimental em relação à língua espanhola, tais como: alegre (citada por dois estudantes), forte (citada por dois participantes), apaixonante, bela, exuberante, linda, rica, romântica, agradável, familiar, envolvente, elegante, sensível, imponente, além das palavras difícil e estrangeira, cada uma citada apenas uma vez. Ainda, também observamos palavras que se referem a características linguísticas da oralidade e da escrita, como sonora (citada por dois aprendizes), melódica,

rápida/ritmada, musical, pronominal, ditados populares, forma, além de palavras que se referem a pluralidade da língua espanhola, como diversificada, vasta, diversa, diversidade.

A escolha de palavras para caracterização da língua portuguesa e espanhola não se distanciou das escolhas dos estudantes cearenses, ambos os grupos usaram palavras semelhantes às presentes no estudo de Santos (2005, 2010). Por meio da caracterização realizada pelos estudantes, inferimos um vínculo positivo com ambas as línguas, ora mencionando características sentimentais ora destacando características linguísticas referentes a fala ou escrita. Vale destacar também a opção pelo uso de palavras que denotam a variação linguística presente em ambas as línguas. No entanto, como apontado anteriormente, para alguns estudantes, a LM parece ser complexa e difícil, adjetivos que não se repetem para a LE, o que pode sugerir crenças em torno de sua LM, como os mitos elencados por Othero (2017), por exemplo, ‘a língua portuguesa é uma das mais difíceis do mundo’, ‘ninguém fala o português correto’, entre outras. Contudo, esta é apenas uma hipótese, visto que nosso instrumento não permitiu a identificação de crenças relacionadas a LM.

### 5.1.13 Síntese das respostas dos graduandos na primeira parte do questionário

Buscamos sintetizar de modo geral alguns aspectos associados a crenças e identificações dos grupos de estudantes participantes, retomando para isso, nossas questões de pesquisa:

#### **Quadro 17– Síntese de crenças e identificações dos grupos de estudantes da universidade do CE e de SC**

**Que tipo de crenças sobre as variedades linguísticas os graduandos do CE e de SC em Letras-Espanhol possuem sobre a língua espanhola? Estas crenças demonstram ou implicam em (des)vínculos identitários com alguma variedade específica?**

Alguns estudantes não indicaram variedade específica na Amostra do Ceará, mencionando o espanhol neutro, espanhol padrão, variedade aprendiz e dicotomia Espanha x América. Não obstante, a maior parte dos estudantes cearenses e catarinenses acredita adotar variedades hispano-americanas, destacando-se as variedades mexicana e colombiana em ambas as amostras. Percebemos comportamentos diferentes em relação a variedade argentina nos dois grupos de participantes, visto que na Amostra do CE sete estudantes afirmaram não gostar ou não simpatizar essa variedade, enquanto na Amostra de SC a variedade é de maior preferência pelos graduandos como opção de variedade a ser adotada, apesar de essa variedade também ser mencionada por quatro estudantes que afirmam desgostá-la e outros três estudantes mencionam a variedade espanhola ou europeia como variedade que desgosta ou não simpatiza. A variedade da Espanha continua tendo destaque no imaginário dos estudantes de ambas as amostras, visto que é o país é o mais indicado como opção para moradia e para estudo, assim como país de origem de materiais audiovisuais, seguido do México, para a Amostra de CE, e do México e Uruguai/Argentina para a amostra de SC. Sobre a existência de uma identidade latino-americana, a maioria dos estudantes acredita que existe e se identifica, apresentando diferentes representações associadas a

elementos culturais e históricos, como a música, literatura, costumes, lugar geográfico e questões afetivas. Em algumas respostas indicia-se um caráter fluido e plural dessas identidades, além de apontar o afastamento do Brasil em relação a identificação com as identidades latinas. Em relação à caracterização das línguas, são caracterizadas de modo semelhante e na maioria positiva, destacando características em relação à sonoridade, diversidade e afeto.

**Destacam-se concepções neutrais ou pan-hispânicas nas crenças em torno da variação linguística no uso das formas de tratamento da língua espanhola?**

A maior parte dos estudantes da Amostra de CE e de SC acredita existir uma norma culta, mas confundem o conceito com a norma-padrão, alguns estudantes também associam a norma culta à escrita e à formalidade. Parece predominar uma visão monocêntrica de norma, embora alguns estudantes, em ambas as amostras mencionem o pluricentrismo da língua espanhola e reverberem tendências pan-hispânicas.

Acerca da adequação do pronome de tratamento para 2ª pessoa, nos dois grupos de participantes há posicionamentos variados, no entanto, a maior parte nega a tendência a adequar o tratamento com motivações variadas, envolvendo negociação com o interlocutor, lugar do outro e aceitação, resistência devido a sua variedade, conhecimento de seu sistema de tratamento. Em menor medida, alguns estudantes mencionam condições para que a adequação ocorresse. As justificativas dadas pelos estudantes demonstram sensibilização às condições de interação, o que se distancia da tendência a uma crença de uso neutro das formas de tratamento.

**Fatores relacionados ao percurso formativo dos estudantes, como os professores ao longo da formação, o currículo dos cursos e o material didático utilizado impactam as crenças dos participantes?**

Sobre as experiências de ensino e aprendizagem da LE e LM, a Amostra do CE demonstra motivações variadas para o estudo da língua espanhola, sobressaindo o envolvimento afetivo positivo (gostam, se encantam, se apaixonam pela língua). Na Amostra de SC alguns alunos também elencam motivações pessoais, além da aproximação e dificuldade entre os processos de ensino e aprendizagem de LE e LM, e quatro deles destacam já possuir outra formação profissional, mas que se motivam ao ensino de espanhol.

Quanto à abordagem didática das formas de tratamento, os estudantes não apresentam um consenso nas respostas, mas indicaram que foi abordado desde os semestres iniciais. Na Amostra do CE destacam disciplinas de língua e de Variedades linguísticas, Morfologia do Espanhol e Tópicos Sociolinguísticos do Espanhol. Na Amostra de SC indicam as disciplinas de língua espanhola escrita e oral. Ambas as amostras relatam o menor espaço do ‘vos’ na abordagem da variação em língua espanhola.

A maior parte dos estudantes, ao escolher fatores que influenciavam a sua escolha de pronome de tratamento para 2ª pessoa do singular, optou por fatores que se aproximam aos presentes em LD, relacionados com características diastráticas e de relação de poder/solidariedade com o interlocutor. Na Amostra do CE, o respeito, a comunicação e adequação ao contexto, o tratamento correto e a proximidade linguística com o português se sobressaem nas justificativas de escolhas dos estudantes. Na Amostra de SC, o respeito também se sobressai nas justificativas para as escolhas, juntamente com a formalidade e proximidade com o interlocutor.

Fonte: autoria própria.

A continuação, expomos e discutimos as respostas obtidas na segunda parte do questionário.

## 5.2 QUESTIONÁRIO PARTE 2: O USO DAS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS EM CONTEXTOS ESCRITOS

Conforme expomos no capítulo de metodologia, esta parte do questionário é composta por duas situações de comunicação escrita em que os estudantes poderiam usar as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa. A primeira situação seria a resposta a uma

mensagem autêntica de uma espanhola que estudará e trabalhará um período no Brasil publicada em um site, e na segunda situação, expomos o início de uma conversa informal no WhatsApp entre amigos(as) e solicitamos que os participantes dessem continuidade à conversa, em que a interlocutora era argentina. Vale destacar que evitamos usar qualquer forma de tratamento nos comandos e perguntas para não influenciar as escolhas dos participantes, evitando, assim o efeito gatilho, pois “a forma presente na fala do interlocutor ‘engatilha’ um uso que pode ou não ser repetido pelo informante” (OLIVEIRA, 2006, p. 119)

De igual modo à seção anterior, dividimos a análise entre os dois grupos de estudantes participantes da pesquisa. Assim, primeiramente, expomos e discutimos as respostas dos estudantes da universidade cearense; em seguida, passamos às respostas dos estudantes da universidade catarinense.

### 5.2.1 Produção escrita e uso dos pronomes de tratamento no Contexto 1

No Quadro 18, reunimos as respostas dos estudantes cearenses, a partir das quais foi possível identificar: (i) para o contexto 1, que consiste na resposta escrita a uma espanhola que estudará no Brasil, seis participantes explicitaram os pronomes *usted/ustedes*, *tú* (Boaventura, Kira, Ronaldo, Vivian, Brisa, Thaís); (ii) 13 participantes esquivaram-se do uso do pronome de tratamento, embora dessem pistas de tratamento com uso de verbos, pronomes complemento e possessivos.

**Quadro 18 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes cearenses, contexto 1**

	<b>Contexto 1</b>
<b>Boaventura</b>	<i>Hola, <u>Usted</u> y su novio serán bienvenidos a Brasil. Han elegido una bonita y agradable ciudad, Curitiba, que queda al sur del país. En el sur hace mucho frío, así que es mejor que traigan ropa abrigada. Deven quedar-se en kitnet cerca del Centro Politécnico de la Universidad Federal de Paraná, porque conseguirán ahorrar para la comida. Por favor, llámenos cuando supieren el día y horario del vuelo de <u>ustedes</u>, a fin de que podamos buscarlos en el aeropuerto. Saludos y hasta pronto.</i>
<b>Christian</b>	<i>Hola, como <u>estás</u>? Me siento muy contento en poder ayudarte. En primer lugar quiero decirte que aún estoy investigando los mejores precios de los apartamentos. Con relación al clima, hace mucho frío, entonces en tus maletas no pueden faltar ropas de frío. El costo de vida, también estoy investigando y haciendo un guión con las mejores sugerencias de lugares dónde puedan comprar comida y otras cosas esenciales, pero de 1 a 2 salarios mínimos es lo suficiente para mantenerse. De momento es esto, muy pronto <u>te</u> escribiré con todas las informaciones que faltan, y con muchos más detalles. Atenciosamente, Christian.</i>
<b>Santiago</b>	<i>¡Hola! En la práctica en Brasil tenemos dos climas, verano e invierno, pero podría decir que nos resumimos a caluroso y menos caluroso, así que les recomiendo que traigan ropas de frío, pero principalmente más leves. No conozco Curitiba, pero como en todos los sitios, los alojamientos y las viviendas varían según la zona de ubicación, si es más valorizada o no, así</i>

	<i>que si es más cerca de la universidad probablemente, es más costoso, pero ahorarían con el costo del transporte. Espero haber<u>les</u> ayudado.</i>
<b>Kira</b>	<i>Buenos días, Carolina. Por lo general, en Curitiba hace frío, así que es importante que lleven abrigos. Además, el coste de vida es caro, pero la ciudad es muy organizada y limpia. Creo que con R\$2500 <u>les</u> alcanzará para pagar los gastos. Mucha suerte <u>para usted y su novio.</u></i>
<b>Costa</b>	<i>Hola! quiero saludar<u>le</u> por venir a nuestro acojedor País. En eso periodo que vendrán estaremos por el final del verano, de eso modo aún hará calor. Despois la temperatura baja un poco. Nada comparado com Europa. Curitiba es una ciudad muy agradable y con un buen transporte público. Podrán conocer varios puntos turístico cogendo sólo autobus. No más no tengo informaciones de alquiler puesto que estoy mucho tiempo lejos de la ciudad. Pero, creo que van a gustar mucho de allá. Suerte en la nueva etapa de la vida.</i>
<b>Ronaldo</b>	<i>Hola! Sé que es una bela ciudad, pero el costo de vida es demasiado caro. El clima parece mucho con el clima europeu quando hace frio, por tanto venga con sus ropas de frio también. E haciendo buscas encontrarás un sitio próximo a universidad, apropiado para <u>ustedes</u> y precio bueno.</i>
<b>BD</b>	<i>Hola. Soy de Fortaleza y no conozco la realidad de Curitiba. Recomiendo buscar sitios en internet (foros, redes sociales, etc) donde haya personas de allá que puedan ayudar<u>le.</u></i>
<b>Victor</b>	<i>Hola Carolina A, Antes que nada <u>le</u> deseo que sea muy bienvenida a nuestro país. Es verdad que los autobuses son caros pero <u>puede</u> intentar alquilar un cuarto en la residencia que está cerca de la Universidad. Acá hace mucho calor por eso <u>le</u> recomiendo ropas con tejidos más frios. ¡Saludos!</i>
<b>Line Rodrigues</b>	<i>Hola, Durante el año la temperatura varía de 10 a 26 grados. En Curitiba el verano es tranquilo, no muy caluroso. <u>Tienes</u> que buscar un apartamento cerca del Centro, que está cerca de la Universidad, pero no conozco ninguno que indique.</i>
<b>Vivian</b>	<i>Hola Carolina, Creo que sea necesario ropas de frío, porque el clima de Curitiba durante el año es mas frío y ya que viene <u>usted</u> y su novio, un apartamento cerca de la Universidad es mas recomendable, con mayor seguridad y no necesita del autobús todos los días. Una breve ayuda. Brasileña</i>
<b>Decastro</b>	<i>Hola, Que increíble que <u>vengan!</u> será un placer conocerlos. Aquí, en el primer semestre del año <u>pueden</u> utilizar ropas leves de frio, no tenemos temperaturas bajas, pero a caso de la lluvia unos moletones o ropas que cubran más el cuerpo quedan bien. En la segunda mitad del año aqui hace mucho calor, ropas leves que utilizan en <u>vuestro</u> verano seran vien venidas. El barrio Benfica esuna buena opción para quien no conoce bien la ciudad, es un poco caro, pero es cerca de la mayoría de los sitios que deveran gustar de conocer en terminos de ciudad y pronto estaran en la facultad y cerca de lugares para salir de copas.</i>
<b>Andreia Machado</b>	<i>Hola Carolina, Yo no conozco curitiba, hablare con mis amigos acerca de <u>tus</u> dudas, pronto traigo respostas. hasta luego. ??</i>
<b>El Cafuzo</b>	<i>hola compa, te aconsejo que traigas ropas de verano e también de frío, pues acá a veces hay mucho frio, como que a veces calor entoces traigas los dós y el costo de vida es mediano, si <u>sabés</u> administrar tu sueldo vas a vivir tranquilo,cerca de la universidad hay unos alojamientos para estudiantes a bajo custio, entoces todo va a salir bien...un beso</i>
<b>Brisa</b>	<i>Hola, sean bienvenidos a mi país! En primer lugar, el clima de Curitiba es frío, <u>les</u> recomiendo que traigan ropas adecuadas para este clima como abrigos, guantes y botas. Pero, as veces, el clima cambia un poco y no se queda tan frío, traigan también ropas frescas. El costo de vida es alrededor de mil quinientos reales. <u>Ustedes</u> pueden alquillar un kitnet en el centro de la ciudad, que es cercano de la universidad y también de puntos turísticos. Hay buenos kitnets con bueno precio allí.</i>
<b>Leonardo</b>	<i>Ropas normal, ni para frio, ni para calor</i>
<b>Leticia</b>	<i>Holae. Qué tal? Desgraciadamente no sé mucha cosa sobre Curitiba vivo en Fortaleza, pero puedo intentar ayudart<u>e.</u> Hay que llevar ropas de invierno pq hay períodos muy fríos en el año, ropas de verano también son necesarias pues hace calor. Con relación a pisos y etc mejor contactar a la Universidade brasileña que han sido admitidos.</i>
<b>Karol</b>	<i>Hola, em febrero tenemos mucha lluvia, recomiendo traer algunas roupas de frio, e ropas mas leves. Recomiendo que se instale en el Ciento de lá Ciudad, porque és pierto de lá Univerdidad. El custo de vida és lo según mas caro del pais.</i>
<b>Helena</b>	<i>Hola, me alegro muchísimo que vengan a Brasil. No conozco Curitiba, vivo en otra región del país, pero puedo decir que no es tan caliente como el nordeste. Creo que a cerca de una</i>



	<i>vivienda puedan hacer una búsqueda en apps especializados.</i>
<b>Thaís</b>	<i>Hola! Yo soy de otra región del país, entonces no sé si voy a contestarte da manera adecuada. Bueno, Frebrero es el fin del verano en el hemisferio sur, entonces, con relación al clima, creo que debes seguir el opuesto de lo que haces en España. Acerca de la ubicación, desafortunadamente yo no sé lo que decirte. Si tienes otras dudas, <u>tu puedes</u> preguntarme y yo puedo contestarte lo que yo sepa. Saludos!</i>

Fonte: questionário online.

Como se pode observar, a maioria dos estudantes cearenses que participaram não explicitou o pronome de tratamento para 2ª pessoa, embora utilizassem verbos e outros pronomes (possessivo, complemento) que orientam ao tratamento usado aos interlocutores dos contextos de comunicação em tela. Essa omissão da forma de tratamento pode dar-se devido a alguns fatores, como: (i) a morfologia rica dos verbos em língua espanhola, por consequência, (ii) o parâmetro *pro-drop* identificado nessa língua, e/ou (iii) esquivia estratégica de uma forma de tratamento explícita ao interlocutor. Sobre esta última, a hipótese da estratégia de esquivia baseia-se nas respostas que encontramos em que os participantes evitaram até mesmo o uso de pistas linguísticas que indicassem o tratamento pronominal, por exemplo, Karol para o contexto 1 e a resposta de Leonardo para ambos os contextos, explicitadas no quadro anterior.

No que tange ao contexto 1, sobre as pistas linguísticas, observamos que apenas quatro estudantes usam verbos ou pronomes que indicam o uso da forma *tú* (Christian, Line R., Andréia M., Letícia), os demais utilizam o trato *usted/ustedes* pelo uso de formas pronominais e verbais em 3ª pessoa do singular (Santiago, Kira, Costa, BD, Victor, Helena). Apenas El Cafuzo usou *voseo verbal*, isto é, sem o pronome explícito. Apesar se ser uma opção disponível na língua espanhola, a não explicitação do pronome de tratamento, também pode reverberar um apagamento de marcação varietal, nos conceitos semióticos trazidos por Eckert (2018), visto que se trata de um contexto escrito com um falante desconhecido pelo estudante.

Contrastando a escolha pronominal de El Cafuzo com a sua escolha de variedade linguística, observamos que o estudante apontou não seguir uma variedade específica, mas que falaria “um pouco do espanhol da Espanha e da América latina.” (Questionário online), portanto, o uso do *voseo* mesmo para um interlocutor proveniente da Espanha, como indicado, pode demarcar uma posição identitária do aprendiz. Ademais, por mencionar a América Latina, o aprendiz, com o uso do *voseo*, pode ressaltar a compreensão dessa forma como um elemento que indexa a identidade latino-americana (RIVERA MILLS, 2011; ECKERT, 2016,

2018). Vale destacar que o participante afirma existir e se identificar com uma identidade latino-americana, na primeira parte do questionário. Também, indica que adequaria a forma de tratamento a variedade do interlocutor, no entanto, usa o *voseo* verbal para a interlocutora espanhola do Contexto 1.

Acerca do uso dos pronomes de tratamento de modo explícito no contexto 1, apenas seis participantes explicitaram os pronomes *usted/ustedes* (Boaventura, Kira, Ronaldo, Vivian, Brisa), e *tú* (Thaís). Com isso, observamos que para o contexto 1 a forma *usted/ustedes* foi a mais usada. Talvez, devido ao contexto de produção em que a interlocutora seria uma estrangeira desconhecida. A escolha pelo uso da forma *usted/ustedes* também não contraria a identificação varietal dos estudantes mencionados. Sobre essa questão, retomamos a investigação de Álvarez e Chumaceiro (2010), as quais indicam que com o uso das formas de tratamento podemos construir nossa imagem, relacionarmos com os demais, além de situarmos em um mundo cultural determinado e reelaborar a ordem social.

Por outro lado, no Quadro 20, reunimos as respostas do estudantes da universidade catarinense, a partir das quais identificamos: (i) para o contexto 1, três participantes explicitaram os pronomes *usted/ustedes* (Amarillo\_v, Geofloripa e Sheila); (ii) dez participantes esquivaram-se do uso do pronome de tratamento, embora dessem pistas de tratamento com uso de verbos, pronomes complemento e possessivos.

#### Quadro 19 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes da universidade catarinense

	Contexto 1
Beriso	<i>Hola Carolina cómo <u>estás</u>? Te doy la bienvenida y de paso ya te comento que el clima de Curitiba es mayormente templado durante todo el año así que <u>podrás</u> vestirse con ropa abrigada o fresa, por supuesto que dependerá del día y estación no cierto. Incluso te lo digo de antemano que las estaciones acá suelen ser bien definidas. En relación al costo de vida la verdad que es alto, se trata de una ciudad cara y sobre todo los alquileres, <u>estate</u> atenta a este dato importante por si los precios te preocupan. Algunos de los barrios que están ubicados en la misma zona del CPoli UFPR son caros, sin embargo si la plata no es un problema te conviene hacer una búsqueda por la región y sus alrededores porque si <u>vivís</u> por allá seguramente no vas a necesitar tomar un colectivo para ir a cursar, <u>ponele</u> dependiendo del barrio que elijas vas a poder ir caminando a la facu. Saludos</i>
Amarillo_v	<i>Les recomiendo <u>a ustedes</u> que lleven ropas para frío, ya que allá hace frío casi todo el tiempo. La verdad es que no conozco la ciudad, así que las informaciones que tengo no son muy distintas de las que tienen <u>ustedes</u>, pero creo que, sí, es una ciudad cara y a lo mejor busquen a algo cercano a la Universidad.</i>
Gaab	<i>Hola, espero que sea una grande experiencia en <u>tu</u> vida, yo no conozco tan bien, pero creo que <u>deves</u> traer todo el tipo de ropa, porque hace frío y también muchísimo calor, el transporte son de buena cualidad pero tienen un precio un poco alto, no se tento de valores pero deve venir con una buena cantidad de dinero, espero que sea una buena experiencia e que <u>te</u> guste muchísimo.</i>
Geanne	<i>Hola, Bueno, Curitiba posee las cuatro estaciones del año bien definidas. Sería bueno que <u>traigan</u> variadas ropas, como de verano y invierno. Cuanto al costo de vida, no lo sé en este</i>

	<i>momento. Podrían intentar en el propio sitio del ciudad. En cuanto a la vivienda, propongo que <u>busquen</u> en Airbnb.com. Espero que esto ayude.</i>
<b>Lulu</b>	<i>Hola Carolina. Qué encanto tener dos estudiantes en nuestro país. Estoy ubicada en lá región del Sur, cercana a Ciudad de Curitiba. É clima por aquí es tropical de diciembre hasta marzo estamos en verano.De marzo hasta junio en otoño. Después sigue el invierno de junho hasta septiembre y por fim en los tres meses siguientes llega la primavera. Nuestro invierno no es tan fuerte como en su país, cualquier abrigo es suficiente. El costo de vida es mediano. En la Universidad hay abrigos para los estudiantes, y algunas personas alquilan espacios para estudiantes, recomendo que <u>se certifique</u> destas ubicaciones cuando estuvier personalmente. Necesitando de ayuda <u>puede</u> buscarme que estoy a <u>didposición</u>. Saludo, Lulu.</i>
<b>Luiz</b>	<i>Buenos días. <u>Te</u> advierto que Curitiba es una ciudad muy helada. Debe te acostumbrar con viento y lluvia. Es una ciudade con un costo alto, si <u>desea</u> vivir cerca de la Universidad. <u>Te</u> recomiendo una Kitnet porque es mas segura y con bajo costo.</i>
<b>Mahd</b>	<i>Hola, <u>Que</u> bueno!! El clima de la ciudad es muy fria en el invierno, entonces traías abrigos y en el verano hace muchos calor, en verdad es digna de cada estación. La ropa de verano es corta e nada de abrigos o algo cerca de eso haha. El costo de vida es variable por la región que quieres vivir, el bueno es un poco distante del centro donde hay casas muy bonitas y poco más accesibles en compensación del centro. Lo vas a encontrar en esa ciudad es más Kitnet y hay varias opciones. Cerca de la universidad el precio es un poco alto, y el autobus es un poco caro sí. Cuando <u>llegas</u> acá em Brasil me escribas, <u>te</u> lo espero. De nada, algo más me <u>envias</u> otro correo. Hasta Luego.</i>
<b>Geofloripa</b>	<i>Hola, que bueno! Entonces, en febrero hace mucho calor aca, <u>les</u> recomiendo traer ropas de verano, talvez algo de frio para usar a la noche, pero el clima es estable en esta epoca del ano. El costo de vida es mediano, por ser una capital y ciudad universitária, pero no es de las más caras. Los barrios cerca de la universidad son um poco caros, pero valen la pena, pues <u>ustedes</u> pueden ir caminando para casi todos lados, a las clases, super, hay muchos bares cerca, uma vida nocturna interesante, si <u>a ustedes</u> les gusta salir de vez en quando. Además, mucha gente que vive por alla usa más las bikes para locomoverse que los autobuses. Para cualquier cosa, estoy a <u>disposicion</u>.</i>
<b>Marcos</b>	<i>Hola! En febrero es verano acá en Brasil, entonces es bueno ropas más leves. Pero Curitiba es una de las ciudades más frías del país, entonces es bueno tener algunos abrigos. Para viver cercana de la universidad el custo es más caro, entonces tal vez vale más hacer uso del autobus e vivir en un sitio con cusco pequeño.</i>
<b>Clau</b>	<i>¡Hola Carolina!, ¿Que tal <u>estás</u>? Me alegro que <u>vengas</u> vivir en Brasil con tu novio. Puedo decirte que la ciudad de Curitiba es una bela ciudad para se vivir. Las estaciones del año son casi definidas y es la capital de Brasil donde se hace más frio en el invierno (2 a 3 grados negativos se puede tener). En el verano, hace un poco de calor, como 27 o 30 grados, pero no por mucho tiempo. La mediana para el año es 20 grados. Es una ciudad hermosa con apariencia Europea. El custo de vida no está tan lejos de una capital cualquier, pero está en status mediano en el país. Se vive bien sin gastar tanto. <u>Te</u> recomiendo vivir en departamento o kitnet y creo <u>puedas</u> buscar algunas opciones en el sitio <a href="http://www.imoveiscuritiba.com.br">www.imoveiscuritiba.com.br</a> . No <u>te quedas</u> limitada a la región de la Universidad, pues la ciudad es muy bien servida del transporte público (ómnibus) y no va ser difícil el desplazamiento, tampoco caro. Bueno, espero tener ayudado. Me pongo a <u>tu</u> disposición. Abrazo. Claudia</i>
<b>Guille</b>	<i>Hace mucho frío en invierno y mucha calor en verano.</i>
<b>Sebastián</b>	<i>Hola, ayy cariño, no conosco mucho Curitiba y no voy a poder ayudarte, pero voy a pasar <u>tu</u> contacto a mi amigo que sabe. (...)</i>
<b>Sheila</b>	<i>¡Hola! Lo que sé y puedo decirle de la ciudad de Curitiba es que en su invierno hace mucho frío y hay mucha umedad en el aire. Recomiendo <u>a usted</u> y su novio llevaren ropas adecuadas y que tomen cuidados para no sufriren con alguna enfermedad respiratoria.</i>

Fonte: questionário online.

No que diz respeito ao contexto 1 apenas Amarrillo\_v, Geofloripa e Sheila usaram os pronomes *usted/ustedes* de modo explícito, como pode-se observar no Quadro 19. O uso dessa

forma pode ter sido motivado pela interlocutora e o contexto comunicativo, já que se tratava de uma mensagem escrita respondendo a uma mulher espanhola desconhecida, contexto que pode sugerir o trato da distância *usted* (CALDERÓN CAMPOS, 2010; CARRICABURO, 2011).

Os demais participantes evitam o uso explícito do tratamento, ocultando o pronome e apresentando pistas linguísticas (verbos e outros pronomes) da forma de tratamento pronominal. Assim como observamos na Amostra do CE, tal esquivia pode ter relação com o processo de apagamento varietal (ECKERT, 2018) no que se refere à performance identitária dos estudantes, em especial no contexto em que o falante é desconhecido. O apagamento, como explicamos em nosso referencial teórico, como o próprio nome sugere, implica em um apagamento ou forma de camuflagem da diferença e realidade sociolinguística intra ou intergrupos através de uma ideologia simplificadora. Nesse caso, ao usar formas pronominais implícitas, os estudantes podem evitar o uso inadequado ou diferente do esperado para situação comunicativa proposta.

Os estudantes Beriso, Gaab, Mahd, Clau e Sebastián usam no contexto 1 unidades linguísticas que podem indicar tanto o sistema voseante quanto o tuteante, por exemplo os pronomes *tu* e *te*, expostas nas falas do quadro anterior. O fato de esses pronomes compartilharem e mesclarem paradigmas pronominais e verbais, como exposto no Capítulo 3, não nos possibilita discriminar a forma de tratamento escolhida (entre *tú/vos*). As unidades linguísticas do sistema *usted* são identificáveis por apresentarem verbos e pronomes de 3ª pessoa. É o sistema selecionado por Lulu e Geanne, as quais usam formas do trato *usted*, como *se certifique*, *puede*, *traigan y busquen*.

Nos registros de Luiz, replicado no Quadro 20, encontra-se a mescla dos paradigmas de 2ª e 3ª pessoas, com o registro do clítico '*te*' (2ª. p.s) e o verbo '*desea*' conjugado em 3ª p.s. Trata-se de um fenômeno recorrente nas produções de aprendizes brasileiros, é uma transferência comum do aprendiz brasileiro que tem em sua língua materna essa indistinção e acaba transferindo-a ao espanhol. Em nossa seção de referencial teórico discorreremos sobre essa questão, em que o contraste entre a LM e LE do aprendiz pode auxiliar a conscientizá-lo dessa transferência. Acrescentamos que a mescla dos paradigmas de 2ª e 3ª pessoas é um fenômeno de variação linguística do PB, assim, uma discussão sociolinguística a partir da LM também pode ser proveitosa na abordagem didática do tratamento pronominal em espanhol.

Assim como ocorre na Amostra do CE, outros dois estudantes, Marcos e Guille, evitaram em suas produções qualquer uso linguístico que indicasse alguma forma de tratamento pronominal, como pode-se visualizar no Quadro 20.

### 5.2.2 Produção escrita e uso das formas de tratamento no Contexto 2

Em relação à Amostra do CE, para o contexto 2, que consiste na resposta uma mensagem de WhatsApp a uma amiga argentina, temos: (i) sete participantes explicitaram os pronomes *tú/vos/ustedes* (Christian, BD, Victor, Line Rodrigues, Brisa, Karol, Thaís), (ii) 12 participantes evitaram o uso do pronome de tratamento; (iii). alguns alunos mudaram a forma de tratamento de um contexto a outro (Kira, BD, Victor, Vivian, Brisa, Thaís); (iv). dois casos de mescla de paradigmas de tratamento pronominal (Decastro, Karol); (v). quando explicitadas, as formas de tratamento exercem funções sintáticas de sujeito e complemento. Explicitamos as respostas no Quadro 20:

**Quadro 20 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes cearenses, contexto 2**

	<b>Contexto 2</b>
<b>Boaventura</b>	<i>Hola, estoy muy bien, pero mi trabajo hoy fue muy agotador porque tuve que hacer las tareas de ayer. Ahora ya he terminado todo. Voy a salir ahora. <u>Te</u> aguardo en el restaurante de siempre.</i>
<b>Christian</b>	<i>Hola, estoy bien y <u>tú</u>? En el trabajo pasó lo de siempre, ya lo sabes, pero hay algo que quiero decirte y deseo verte, así que <u>te</u> esperaré, vamos a tomar un té o un cafecito, lo que quieras, pero vamos si? jajaa tqm</i>
<b>Santiago</b>	<i>¡Hola! Hasta ahorita ha sido más tranquilo. Apenas llegue a casa, platicamos, pues tengo mucho que contarte. ¿Cómo está <u>tu</u> familia? ¿Ya <u>arreglaste</u> lo de ayer? Luego nos hablamos. Besitos.</i>
<b>Kira</b>	<i>Hola, amiga. Me ha ido genial. Por fin logré que me aumentaran el sueldo. Tengo mucho que contarte. ¿Qué <u>te</u> parece si nos vemos en la heladería que está cerca de la iglesia? Besos.</i>
<b>Costa</b>	<i>Hola! Sin! estoy en el trabalho. Salgo a las doce menos cuarto. Cuando salir hago una llamada <u>para ti</u>!</i>
<b>Ronaldo</b>	<i>Hola, yo también estoy a terminar mis tareas. Salgo en minutos. Prefiro hablar personalmente. Hasta pronto!</i>
<b>BD</b>	<i>¡Hola, amiga! ¿Como estás? Yo sigo muy bien, solo estoy un poco cansada ya que trabajo y estudio todos los días. ¿ <u>Y tú</u>, como te has ido en los últimos exámenes de tu curso de portugués brasileño? Perdóname, pero aún no sé utilizar el <u>voseo</u> para hablar contigo. En verdad, casi no tengo contacto con hablantes de español de América Latina. Lo siento. Espero tus noticias. ¡Abrazos!</i>
<b>Victor</b>	<i>Hola flaca! Hoy fue un día muy raro. Pasó muchas cosas. Así llegue <u>te</u> cuento. Te voy a llamar eh. Estoy re cansado. Pero me hace bien hablar con <u>vos</u>.</i>
<b>Line Rodrigues</b>	<i>Hola, estoy muy bien, ¿<u>y tú</u>? Hoy estoy llena de actividades aquí en mi trabajo, pero cuando esté libre hablaré contigo en Whatsapp, porque quiero programar nuestra salida.</i>
<b>Vivian</b>	<i>¡Hola! El trabajo fue bueno. ¿Y el <u>tuyo</u>? Cuando acabes vienes para acá, hice comida... Besitos??</i>

<b>Decastro</b>	<i>Ai, estoy ahun recuperandome del mal estar. siento los efectos sedativos del antialergico y por eso no <u>te</u> hablé mucho. Seguro que pronto vuelvo a dormir...</i>
<b>Andreia Machado</b>	<i>Hola Guapa, Hoy fue muy cansativo... ????. Tambien estoy terminando ? vamos a la discoteca mas temprano? necesito unas cervezas. ?????</i>
<b>El Cafuzo</b>	<i>hola cariño, me fui bien el trabajo, solo estoy esperando el horario de la salida para que podamos charlar, espero que <u>esteáis</u> bien, a qué horas <u>salís</u>...</i>
<b>Brisa</b>	<i>Mi amor, hoy en el trabajo ha sido un poco aburrido. Y <u>para vos</u>? Ha sido un buen día? Que vas hacer después de ahí? Quiero hablar <u>con vos</u> sobre algo muy importante. Besos.</i>
<b>Leonardo</b>	<i>esta bien, estoy seguro que hablaremos</i>
<b>Leticia</b>	<i>Hola, Yo estoy super cansada, acabo de llegar, estoy sintiendo mucha dolor en los pies, Pero si <u>quieres</u> vamos salir de tapas cuando <u>llegues</u>, quiero relajar. Espero respuesta.</i>
<b>Karol</b>	<i>!Olá, buenas tardes! Estoy bien, hoy salio mas temprano del trabajo. ?Y <u>ustedes cómo estás</u>? ? Cómo fue <u>tú</u> día?</i>
<b>Helena</b>	<i>Hola, el ha sido muy productivo, también estoy cerca de terminar. No veo la hora de hablarnos! Y <u>tu</u> perro? ¿Como lo <u>llevas</u> lo del nuevo gatito de la familia?</i>
<b>Thaís</b>	<i>Hola, el trabajo fue malisimo, estoy cansadita, pero te espero, <u>vos podeis</u> mandarme mensajes en cuanto salga. Besos!</i>

Fonte: questionário online.

A partir do quadro exposto, constata-se que 12 participantes omitiram o uso do pronome de tratamento, mas apresentaram pistas linguísticas acerca do uso das formas *tú/vos* (Boaventura, Santiago, Kira, Costa, Vivian, El Cafuzo, Leticia, Karol, Helena), tais como formas pronominais possessivas e pronomes complemento de 2ª pessoa singular. Nesse sentido, destacamos novamente a fala de El Cafuzo que parece continuar o uso de um *voseo* verbal no Contexto 2, usando as formas *esteáis* e *salís*.

Diferentemente desses participantes, Andreia, Ronaldo e Leonardo esquivaram-se do uso de pistas ou formas de tratamento pronominais, impossibilitando a identificação do tratamento pronominal. Esses três estudantes, assim como observamos na primeira parte do questionário, não adotaram uma variedade linguística do espanhol, Leonardo indicou o uso de uma variedade padrão, Ronaldo explicitou a variedade espanhola e argentina e Andreia expôs ter influências da variedade mexicana e espanhola, embora a escolha a não explicitar também possa ter relação com uma insegurança sobre qual tratamento utilizar nos contextos indicados.

Ainda no que diz respeito ao contexto 2, Christian, BD e Line Rodrigues explicitaram a forma *tú*, enquanto os estudantes Brisa, Victor Thaís explicitaram a forma *vos*, como ilustrado no Quadro 20. Em seu turno, a aluna Karol usou de modo explícito a forma *ustedes*, embora tenha usado verbos e pronomes complemento referentes a 2ª pessoa do singular (*estás, tu*), indicando equívoco quanto ao uso da forma de tratamento no momento de participação da pesquisa ou confusão entre o uso das formas de 2ª e 3ª pessoa pronominais.

De modo semelhante, na resposta de De Castro também observamos o uso de uma forma possessiva de 2ª pessoa plural (*vuestro*) e verbos conjugados na 3ª pessoa plural, podendo indicar mescla nessas formas por equívoco momentâneo, devido a sua participação da pesquisa de forma online, ou mesmo mistura das formas pronominais de 2ª e 3ª pessoa plural. De acordo com Faraco (1996) e Bagno (2019) no uso da língua portuguesa há usos mistos entre paradigmas verbais e pronominais de 2ª e 3ª pessoa, o que pode ter contribuído para os usos da LE desses aprendizes. Karol é estudante do V semestre e De Castro do IX semestre, portanto já tinham maior contato de ensino e aprendizagem com a língua espanhola. De Castro não foi o único a usar verbos conjugados na 3ª pessoa do plural para o contexto 1, assim tal uso pode ter ocorrido devido a menção na mensagem da interlocutora de que iria viajar com seu namorado, portanto direcionaram a mensagem a ambos, a interlocutora espanhola e seu namorado.

Por outro lado, também nos chamou a atenção a alternância do tratamento ao interlocutor segundo o contexto/variedade do interlocutor, constatado nas respostas de Kira, BD, Victor, Vivian, Brisa, Thaís. Por exemplo, Kira usa a forma *usted* de modo explícito no contexto 1, e passa a usar pistas linguísticas (*contarte - te*) indicativas do tratamento *tú/vos* (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999), fato que coincide com sua resposta a primeira parte do questionário sobre adequação de tratamento pronominal a variedade do interlocutor, pois a estudante indicou adaptar dependendo do nível de proximidade com o interlocutor.

O graduando BD, em seu turno, utiliza o pronome *le* no contexto 1, que indica o uso da forma *usted*, enquanto no contexto 2 muda o tratamento ao *tú* explícito, talvez devido à relação de amizade que se indicou no comando do teste de produção. O participante também expôs em sua resposta que não usou o *voseo*, pois não saberia já que não tem contato com hispano-falantes da América Latina. O uso da forma *tú*, nesse caso, consolida a posição identitária do aprendiz, como pessoa de fora daquela comunidade linguística, já que inclusive reforça essa posição ao explicar o não uso de formas *voseantes*. A resposta do aprendiz corrobora seu posicionamento quando indagado sobre a adequação das formas de tratamento à variedade do interlocutor, em que sinalizava uma possível adaptação no caso de domínio da variedade.

A participante Vivian também muda o tratamento do contexto 1 ao 2, usando no primeiro a forma *usted* explícita, e, no segundo, unidades linguísticas que orientam ao sistema *tuteante* ou *voseante*, como o possessivo *tuyo*. A aprendiz mostrou-se positiva à adaptação do

tratamento segundo a variedade do interlocutor; no entanto, como não explicitou a forma ‘vos’ no contexto 2, não sabemos se adequou segundo a variedade argentina ou não.

Em seu turno, Victor parece ter adequado o uso da forma de tratamento segundo a sua escolha de variedade, pois indica optar pela variedade rio-platense e alterna o tratamento segundo o contexto, primeiro usando formas *ustedeantes* (*puede - le*) e; no contexto 2; explicitando o *voseo*. Brisa também alterna a forma de tratamento entre o contexto 1 ao 2, primeiro usando formas de 3ª pessoa (*les - ustedes*) e no segundo contexto usa a forma *voseante* de modo explícito, o que sustenta sua posição de adequar o uso do tratamento à variedade do interlocutor, como informou na primeira parte do questionário.

A estudante Thaís usou no primeiro contexto a forma *tuteante* explícita na função sujeito (*tú puedes*) e, na segunda situação, a forma *voseante* também de modo explícito, mostrando uma adequação segundo a variedade do interlocutor. No questionário, a participante afirma não adotar uma variedade do espanhol específica. Outrossim, é interessante observar que apesar de a aprendiz adequar o uso da forma de tratamento aos contextos sugeridos no teste, ela expôs no questionário que não se sentia à vontade para usar o ‘vos’ por não ter conhecimento sobre a variedade de países como Argentina e Uruguai e que o uso do *tú/usted* lhe parecia mais natural. Nesse contexto, destacamos a posição de pertencimento da aprendiz acerca da identidade latino-americana, o que pode também ter impactado em sua escolha linguística, ao optar pela forma *voseante*. Assim, retomamos Moreno (2010) ao considerar a tarefa complexa de escolher uma forma pronominal, na qual pode atuar tanto o discernimento quanto à volição diante do contexto e relação entre os interlocutores.

Por outro lado, as imagens sociais compartilhadas de uma nacionalidade podem incluir estilos de fala e seus traços linguísticos (BRAVO, 2017; WOORDWARD, 2006). Nesse caso, o fato de o *voseo* ser aceito socialmente como um traço linguístico que veicula identidades nacionais, como no contexto argentino, nicaraguense e costa-ricense, pode ter impactado na escolha desse sistema na produção para o contexto 2 – dados de Thaís, Brisa e El Cafuzo.

Ademais, sobre as escolhas dos tratamentos utilizados e as opções de variedades dos aprendizes expostas na primeira parte do questionário, houve maior uso das formas *tú-usted*, em ambos os contextos do teste, o que sugere também a consonância com os paradigmas pronominais das variedades indicadas na primeira parte do questionário, já que apenas um



estudante mencionou a opção pela variedade argentina na primeira parte do questionário e houve menor escolha pelo sistema *voseante*.

Parece-nos, ainda, que as alternâncias de tratamento ao interlocutor de um contexto ao outro repercutem tanto os contextos situacionais (mensagem escrita para uma desconhecida/amiga), como também o posicionamento identitário dos aprendizes em relação a variedades diferentes da língua espanhola em incluir-se e aproximar-se (ou não) da comunidade linguística de seu interlocutor. Ainda que o espanhol seja uma língua *pro-drop*, chama-nos a atenção a expressiva omissão do pronome de tratamento – o que não costuma ser prática frequente nas produções de aprendizes brasileiros. Inferimos que esse movimento possa funcionar como uma estratégia de desviar-se da escolha do tratamento para os interlocutores propostos, motivada pela insegurança linguística.

Acerca da questão identitária, parece-nos que, ao não explicitar claramente o uso de um tratamento esperado pela variedade do interlocutor, o aprendiz pode demarcar, ainda, a sua posição de alguém fora do grupo, da comunidade linguística do seu interlocutor, preocupando-se mais com o conteúdo informacional exigido pela situação (informações sobre hospedagem em uma cidade brasileira; uma resposta no Whatsapp) do que com o estabelecimento das relações entre os interlocutores ou uso de estratégias de cortesia.

Por último, também vale destacar que a maior parte das ocorrências explícitas de pronomes de tratamento em ambos os contextos exerciam função sintática de sujeito ou complemento verbal. Segundo Faraco (1996) e Pinheiro-Correa (2019), as formas de tratamento na função sujeito em PB são quase obrigatoriamente explícitas, contrastando com o espanhol, assim os usos explícitos dos aprendizes também podem ter tido influência de seus usos na LM. Na subseção seguinte, expomos os usos realizados pelos estudantes da universidade catarinense no teste de produção.

No que se refere à Amostra de SC, no contexto 2, identificamos que: (i) seis participantes explicitaram os pronomes *tú/vos* (Beriso, Geanne, Luiz, Mahd, Geofloripa, Sebastián); (ii) sete participantes esquivaram-se do uso do pronome de tratamento; (iii) alguns alunos mudaram a forma de tratamento de um contexto pro outro (Amarrillo\_v, Geanne, Lulu, Luiz, Geofloripa, Sheila); (iv) quando explicitadas, as formas de tratamento exerceram funções sintáticas de sujeito e complemento.

**Quadro 21 – Usos das formas de tratamento pronominais 2ª pessoa pelos estudantes da universidade catarinense**

	<b>Contexto 2</b>
<b>Beriso</b>	<i>Holiis, <u>che</u> cómo estás? En que <u>andás</u> amiga hace bocha estamos por juntanos a hacer algo y nos colgamos no. Bueno te comento que en el laburo todo bárbaro, en realidad estoy hasta las manos tengo muchas cosas que hacer y todavía no salgo, pero bueno así es y no hay que reclamar porque hoy es vienes y por suerte mañana es feriado y no laburamos. Che hacemos algo hoy a la noche, te parece chupar unas birras yo que sé, en realidad queria escabiar algo te pinta? Bueno, cuando salgas bancame y hablamos ahora a trabajar, voy a ponerme las pilas para terminar lo que me queda y <u>vos guarda</u> con el jefe eh porque si te ve y te agarra con el celu te va a bardear jaja besitoos</i>
<b>Amarillo_y</b>	<i>hola, cariño, por aquí todo muy tranquilo, el día fue de maravilla, me alegro saber que el <u>tuyo</u> también. Qué te parece si salieramos a beber algo más tarde? <u>Contestame</u> así que <u>puedas</u> y pensamos en un sitio, vale?</i>
<b>Gaab</b>	<i>ha sido perfecto, <u>yo hiciste</u> todo que tenía que hacer, si cuando llegar <u>puede</u> me llamar que hablemos sobre todo, besossssss jajajaja.</i>
<b>Geanne</b>	<i>Hola amiga! Estoy bien y <u>tú</u> cómo andas? Terminé de trabajar esta semana. Podemos hablar por whatsapps, qué <u>piensas</u>? Besitos!</i>
<b>Lulu</b>	<i>Buen día, estoy muy atareada. No tendré tiempo de hablar hoy. <u>Perdona</u>. Seguimos nos hablando mañana. Gracias por la comprensión. Besos</i>
<b>Luiz</b>	<i>Hoka. Estoy bien. El trabajo está Buenos.¿Y <u>tu</u>, que <u>estás</u> trabajando? Te espero para hablarnos. Besos</i>
<b>Mahd</b>	<i>Hola. me voy bien y <u>tú</u>? sí estoy en el trabajo y ní me hablas estoy muy cansada, quiero irme a casa, ok cuando puedes me llamas. Besos</i>
<b>Geofloripa</b>	<i>Hola, bien, y <u>vos</u>? Um poco cansada, no he dormido bien estos dias. Hablamos, seguro. Nos encontramos en el café de la esquina, dale???</i>
<b>Marcos</b>	<i>Hola! Está todo bien acá! Y si? Voy a salir más tarde hoy entonces hablo después. <u>Tenga</u> un buen trabajo! Hasta luego!</i>
<b>Clau</b>	<i>¡Hola mi amiga! Aún estoy en oficina... creo me quedo trabajando hasta las 10 de la noche ????</i> <i>Muchas cosas que resolver.Bueno, cuando llegue a casa <u>te</u> llamo. ????</i>
<b>Guille</b>	<i>Hace mucho frío en invierno y mucha calor en verano.</i>
<b>Sebastián</b>	<i>Hola cariño, estoy laburando mucho y casi no logro responderte. Estamos bien y cansados, estamos laburando mucho. Y <u>vos, coo andás</u>? Estás pasando bien? Cuando <u>salís podés</u> enviarme un mensaje y charlamos. besotes</i>
<b>Sheila</b>	<i>Hola, creo que hoy iremos whatsapear y nuestra cerveza se quedará para mañana porque por la noche llevaré mi madre al supermercado. Besitos y <u>cuidate</u>.</i>

Fonte: questionário online.

No contexto 2, observamos mais casos de uso do tratamento pronominal explícito, em que Beriso, Geofloripa, Sebastián explicitaram o trato *vos*. Vale recuperar que esses estudantes afirmaram adotar a variedade rio-platense, tal como se discutiu na seção 5.1.2. Em seu turno, Geanne, Luiz e Mahd explicitaram o pronome *tú*, também de acordo com as suas respostas na primeira parte do questionário, pois Geanne e Mahd confirmaram adotar a variante *tú*, e Luiz expôs não adotar uma variedade específica, mas aproximar-se da colombiana ou mexicana, que também apresentam o *tú* como forma pronominal.

Em relação aos demais participantes, reitera-se o apagamento do pronome de tratamento, tal como se observou na amostra do Ceará. Alguns estudantes empregaram unidades linguísticas que sinalizam para uma forma, outros não. Observamos que os sujeitos

Amarrillo\_v, Clau, Sheila apresentam pistas linguísticas que indicam o uso das formas *tú/vos*, por exemplo, os pronomes *tuyo* e *te*, e os verbos *puedas*, *contesta* e *cuidate*. Já o participante Marcos utiliza o verbo ‘*tenga*’, conjugado em 3ª pessoa, o que sugere o uso da forma *usted*.

Concernente à adoção de uma variedade hispano-falante (discutida na seção 5.1.2), (i) Amarrillo\_v apontou adotar a variedade mexicana, (ii) Clau indicou a variedade padrão da Espanha, (iii) Sheila sinalizou a adoção do sistema binário *tú/usted* e (iv) Marcos afirmou simpatizar com a variedade mexicana. Portanto, os usos desses participantes não contradizem as suas identificações com as variedades elencadas, já que as escolhas estão na direção dos sistemas de trato pronominal dessas variedades, conforme exposição na seção 3.1, a partir da distribuição diatópica proposta por Fontanella de Weinberg (1999). Nesse sentido, para esses estudantes, a partir dos dados obtidos, a variedade da interlocutora (argentina) não incide sobre suas escolhas de tratamento.

Nos dados identificados na produção de Gaab encontramos um desvio ou falta de consciência morfológica. No Quadro 22, Gaab expõe elementos como *yo hiciste – tenía – puede*, confundindo a conjugação verbal do verbo *hacer* em 1ª pessoa usando a conjugação de 2ª pessoa e os verbos *tener* e *poder* em 3ª pessoa singular. Sobre a identificação do estudante com as variedades do espanhol, Gaab afirmou simpatizar com a variedade argentina e colombiana, embora não tenha optado pelo uso de formas *voseantes* nos contextos propostos.

Por sua vez, em sua fala, Lulu usa apenas o verbo ‘*perdona*’ como uma pista indicativa do uso de tratamento pronominal, no entanto essa forma pode tratar-se do verbo ‘*perdonar*’ conjugado tanto da forma de 3ª pessoa singular em presente do indicativo ou em 2ª pessoa do imperativo afirmativo, portanto não podemos afirmar qual tratamento o aprendiz usou. Destacamos que Lulu apontou adotar a variedade linguística da Espanha, embora por sua enunciação não seja possível correlacionar o seu uso pronominal com zonas linguísticas da Espanha.

Ainda, como ocorre na amostra cearenses, o participante Guille não explicita pistas linguísticas que indiquem o uso de tratamento pronominal. Vale destacar também que os alunos Amarrillo\_v, Geanne, Lulu, Luiz, Geofloripa e Sheila mudaram a forma de tratamento de um contexto a outro. Esses estudantes no contexto 1 usaram a forma de tratamento *usted/ustedes*, implícita ou explícita, porém, no contexto 2 utilizaram a forma *tú/vos*, implícita ou explícita, talvez para adequar-se à situação ou à variedade do interlocutor. Assim como Álvarez e Chumaceiro (2010), acreditamos que o uso das formas de tratamento e dêiticos

situam os falantes em seus enunciados e definem o marco cultural ao qual pertencem ou não, juntamente com os seus interlocutores. Com isso, é interessante contrastar o posicionamento desses aprendizes com as suas respostas na primeira parte do questionário acerca de uma possível adequação da forma de tratamento de acordo com a variedade linguística de seu interlocutor.

A saber, Amarrillo\_v parece ter respeitado o seu posicionamento da primeira parte do questionário, uma vez que indicou não adequar o pronome de tratamento à variedade do interlocutor, mas usar as formas *tú-usted* a depender da idade e do grau de intimidade. Lulu também indicou que não adequaria as formas de tratamento segundo o contexto/variedade, pois o interlocutor seria capaz de entender, mas a participante adequa as formas segundo o grau de proximidade, já que utiliza a forma implícita *usted* no contexto 1 e a forma *tú* no contexto 2. Na primeira parte do questionário, Luiz afirmou não ter certeza e acreditar não adequar a forma de tratamento ao contexto/interlocutor, porém parece usar a forma *tú/usted* oculta no contexto 1 e a forma *tú* no contexto 2, o que sugere a adequação de acordo com a relação sugerida com o interlocutor, pautando-se no aspecto do discernimento para a escolha da forma de tratamento (MORENO, 2010).

No que lhe diz respeito, a participante Geanne afirmou que adequaria seu uso pronominal de modo a respeitar a variedade de seu interlocutor, porém a aprendiz não adequa o pronome à variedade argentina, mas adapta o tratamento à relação de proximidade, já que o contexto indicava uma amizade entre os interlocutores. Outrossim, Sheila indicou que adaptaria o tratamento ao contexto/variedade, e alterna o tratamento *usted* no contexto 1 para o tratamento *tú/vos* no contexto 2. As estudantes, assim como os demais, parecem respeitar o eixo da solidariedade em que o fator relação entre os interlocutores influenciou as suas escolhas linguísticas (BROWN, GILMAN, 1960).

Em seu turno, Geofloripa discorreu que adequaria a forma de tratamento dependendo do lugar e da idade do interlocutor, nos contextos dados não tinham informações sobre a idade dos interlocutores, mesmo assim a participante adaptou o tratamento, usando o *ustedes* no contexto 1, e a forma *vos* no contexto 2, ambos explícitos. Os tratamentos escolhidos não se distanciam da escolha de variedade indicada pela participante (rioplatense). Assim, parece-nos que esses usos também representam seu posicionamento identitário, além da relação com os interlocutores sugeridos.

Por outro lado, os estudantes Beriso, Mahd, Clau, Sebastián mantiveram o mesmo tratamento *tú/vos* no contexto 1 e no 2. Sobre as respostas desses participantes é relevante apontar que Beriso, Mahd e Sebastián ocultaram o pronome de tratamento no contexto 1, mas explicitaram o pronome no contexto 2, talvez como um recurso de maior aproximação com o interlocutor, enfatizando a sua relação de proximidade e, no caso de Beriso e Sebastián, demarcando maior vínculo identitário com a variedade argentina, com o uso do *voseo* (CREUS, BALADÃO, 2008).

Em relação às formas pronominais explicitadas, assim como nas respostas dos estudantes cearenses, os pronomes de tratamento exerceram funções de sujeito ou complemento verbal. Ainda, assim como apontamos para as respostas do grupo de estudantes da universidade cearense, as alternâncias de tratamento ao interlocutor de um contexto pra o outro parecem repercutir tanto os contextos situacionais e relacionais (mensagem escrita para uma desconhecida/amiga) (BROWN, GILMAN, 1960), como também o posicionamento identitário dos aprendizes em relação à variedades diferentes da língua espanhola e incluir-se e aproximar-se (ou não) da comunidade linguística de seu interlocutor (ECKERT, 2016, 2018).

### 5.2.3 Síntese das respostas dos graduandos na segunda parte do questionário

Para finalizamos a análise dessa segunda parte do questionário, buscamos sintetizar de modo geral alguns aspectos associados às escolhas de uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular e aos vínculos identitários dos grupos de estudantes participantes, retomando para isso, nossas questões de pesquisa:

#### Quadro 22 – Síntese das respostas dos grupos de estudantes acerca da segunda parte do questionário

Quais são as escolhas dos sujeitos participantes em relação à variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais da língua espanhola? Podem indexar significados sociais e marcas de identidade?
<p>Para o contexto 1, com interlocutora espanhola, o paradigma <i>ustedeante</i> predominou na Amostra do CE, enquanto na Amostra de SC predominou o uso do tratamento <i>tú/vos</i>, explícito ou implícito. No contexto 2, com interlocutora argentina, predominou em ambas as amostra o uso do paradigma <i>tú/vos</i>, com o uso do pronome <i>voseante</i> explícito por apenas três estudantes de cada amostra.</p> <p>Os usos observados parecem ter respeitado o contexto situacional proposto, e, para alguns alunos, também explicita a sua escolha varietal e/ou de seu interlocutor, demonstrando o uso do tratamento também para aproximar-se ou não da comunidade de fala das interlocutoras propostas. Entendemos, ainda, que a estratégia de esquiva, usada pelos participantes pode ter relação com o processo de apagamento varietal (ECKERT, 2018) no que se refere à performance identitária, portanto, ao evitar usar formas pronominais explícitas, os estudantes</p>

podem escapar do uso inadequado ou diferente do esperado para situação comunicativa proposta.
<b>A origem geográfica dos aprendizes, as suas crenças e a representação do sistema de tratamento em 2ª pessoa singular em sua LM impactam de algum modo a escolha das formas de tratamento pronominais na LE e o estabelecimento de marcas de identidade?</b>
No que se refere aos estudantes da universidade cearense, a crença negativa em torno da variedade argentina pode ter impactado no menor uso do <i>voseo</i> completo ou verbal nos contextos apresentados, juntamente com outros fatores, como contexto situacional, insegurança no uso do tratamento e escolha varietal do aprendiz. Por sua vez, na Amostra de SC, observamos que os estudantes que se identificaram com as variedades rio-platenses optaram pelo uso do <i>voseo</i> , ainda, apesar das variedades da Espanha terem sido apontadas por alguns estudantes como variedade que não gostavam ou simpatizavam, as formas <i>tú</i> e <i>usted</i> foram as mais usadas, talvez, por também representarem outros paradigmas pronominais de outras variedades. Ainda, observamos a mescla de paradigma verbal de 2ª e 3ª pessoa em respostas de ambas as amostras, o que pode ser proveniente da transferência linguística e abordagem didática. No entanto, de modo geral, os usos realizados das formas de tratamento pronominais parecem corresponder aos paradigmas de tratamento das variedades linguísticas que os estudantes acreditam adotar/simpatizar.
<b>Destacam-se concepções neutrais ou pan-hispanistas nas crenças, escolhas e atitudes em torno da variação linguística no uso das formas de tratamento da língua espanhola?</b>
Em ambas as amostras, observamos menor uso das formas <i>voseantes</i> , ainda que a interlocutora do contexto 2 fosse argentina. As formas mais usadas foram o paradigma <i>tú-usted</i> , entretanto constatamos correlação com as opções varietais dos estudantes e com a situação comunicativa, portanto não identificamos fatores que indiquem concepções neutrais ou pan-hispânicas nos usos dos tratamentos realizados, visto que notamos certa correlação entre os usos pronominais e as crenças às variedades que gostam, adotam ou simpatizam.
<b>Fatores relacionados ao percurso formativo dos estudantes, como os professores ao longo da formação, o currículo dos cursos e o material didático utilizado, impactam os usos, as atitudes e as crenças dos participantes?</b>
Sobre o percurso formativo dos estudantes, na primeira parte do questionário, em ambas as amostras, menciona-se o uso de materiais didáticos variados, com a abordagem da heterogeneidade linguística no uso das formas de tratamento, embora, os participantes também apontem que o <i>voseo</i> teve menor espaço nas disciplinas, o que pode contribuir para a insegurança dos estudantes no uso do <i>voseo</i> em diferentes contextos das produções sugeridas.

Fonte: autoria própria.

De modo a dar sequência a nossa análise, adiante expomos os resultados e comentários da terceira parte do nosso instrumento de coleta de dados acerca das atitudes sobre as formas de tratamento pronominais na LE.

### 5.3 QUESTIONÁRIO PARTE 3: AS ATITUDES EM RELAÇÃO ÀS FORMAS DE TRATAMENTO PRONOMINAIS NA LE

Nesta última parte do questionário de coleta de dados, buscamos averiguar as atitudes dos estudantes em relação aos usos das formas de tratamento para 2ª pessoa singular em espanhol (*tú, vos, usted*). Por isso, conforme expomos na metodologia do trabalho, organizamos sete perguntas principais, das quais três delas têm desdobramentos. Destacamos

que as perguntas eram objetivas, isto é, com múltipla escolha de respostas. De modo semelhante às seções anteriores, apresentaremos as respostas dos estudantes de Letras Espanhol da universidade cearense e as respostas dos estudantes de Letras Espanhol da universidade catarinense, comparando-as de acordo com cada pergunta do instrumento.

### **5.3.1 Zonas dialetais e uso das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular**

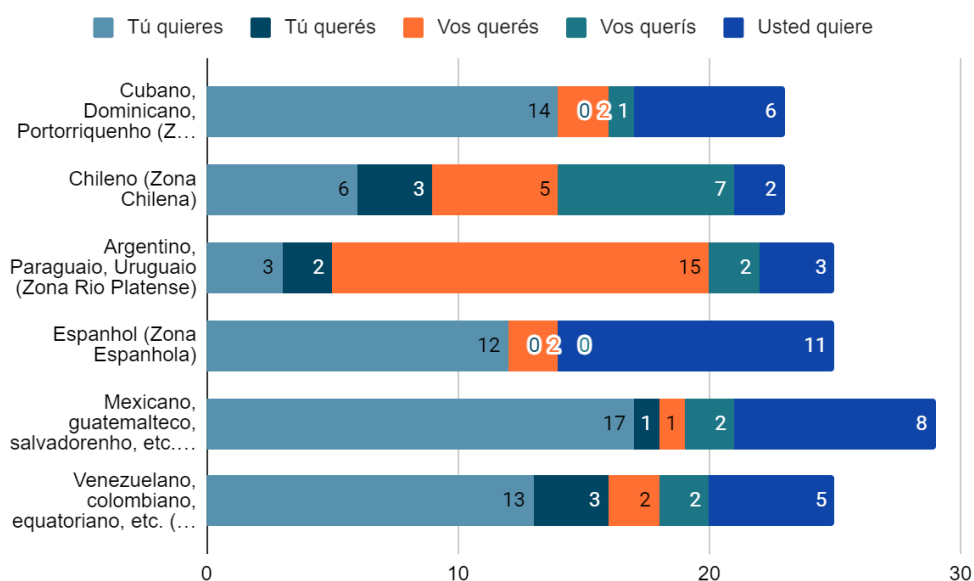
Iniciamos esta parte do questionário indagando sobre a relação entre os subsistemas de tratamento pronominais (*tú quieres / tú querés / vos querés / vos querís / usted quiere*) e as suas realizações nas zonas dialetais (zona das Antillas, zona Rio-platense, zona Chilena, zona da Espanha<sup>87</sup>, Zona do México e América Central e Zona Andina). Questionamos aos participantes: **pela experiência que você tem com o espanhol, assinale os pronomes de tratamento que esses falantes de distintos territórios hispânicos empregariam para falar com um compatriota. Pode ser assinalada mais de uma opção.**

Sabemos que tais zonas dialetais são divisões didáticas e que dentro de suas microrregiões podem coocorrer sistemas de tratamento pronominais distintos (CARRICABURO, 2015). No entanto, o objetivo é averiguar as associações realizadas pelos participantes e seus conhecimentos diatópicos em relação à variação no uso das formas de tratamento 2ª pessoal singular. Reunimos as respostas dos estudantes da universidade cearense no Gráfico 1.

---

<sup>87</sup> Sabemos que na proposta de zonas dialetais da língua espanhola, a Espanha pode ter subdivisões, assim como outros países, porém, partimos de uma simplificação das zonas propostas por Moreno Fernández (2010), a partir das formas de tratamento pronominais em singular, para melhor aplicação do questionário.

**Gráfico 1 – escolha das formas de tratamento pronominais por zonas dialetais pelos alunos cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

No que se refere às tendências de respostas, podemos observar que há maior associação *tuteante* para as zonas do México e Repúblicas de América Central, das Antilhas, da região Andina e da Espanha, enquanto as zonas Rio-platense e Chilena tiveram maior seleção das formas *voceantes*. Por sua vez, a forma *usted* também teve maior número de escolha para as zonas da Espanha, das Antilhas e do México.

Como discorremos em nosso Capítulo 3, os usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular são bastante variados nas regiões hispano falantes. No entanto, contrastando a percepção dos estudantes da universidade cearense com estudos sociolinguísticos, como os de Fontanella de Weinberg (1999), Carricaburo (1997, 2015), Calderón Campus (2010), observamos possíveis correlações. A título de exemplificação, referente à zona caribenha ou das Antilhas, a maioria da Amostra CE as relacionou com os subsistemas *tú quieres – usted quiere*; apenas três estudantes sinalizam o uso do *voseo* nesses territórios (Andreia, Vivian e BD). Assim, os dados vão na direção do que descrevem os estudos supracitados, em que se destaca maior predomínio do Sistema de tratamento II nessas regiões, como em Porto Rico e Cuba.

A zona do México e Repúblicas da América Central é uma zona com diversidade de sistemas de tratamento pronominais, com presença do *tuteo* e *voseo* em países como Costa



Rica e Nicarágua (ROJAS,1995; ROELFSEMAN, 2011; CHRISTIANSEN, 2012). No entanto, a maior parte dos graduandos escolheu as formas *tú quieres, usted quiere*, juntas ou separadas, para representar o subsistema de tratamento. Somente os participantes Leonardo e Santiago indicaram a forma *vos querés, querís* para esta zona, talvez pela menção à nacionalidade mexicana e maior reconhecimento e simpatia com esta variedade pelos estudantes participantes (fato observado na primeira parte do questionário, em que a maioria relacionou esta região ao sistema *tuteante*). De modo semelhante, para a zona da Espanha a maioria dos estudantes indica as formas *tú quieres, usted quiere*, juntos ou separado. Apenas Leonardo e Karol indicaram o uso da forma *vos querés* para zona espanhola. Ressalta-se que a variedade espanhola é uma das mais presentes em materiais de ensino, tendo sido registrada pelos estudantes do Ceará no instrumento que avaliava aproximações por simpatia ou adoção de uso, o que pode ter contribuído para maior unanimidade das respostas.

Por sua vez, para a zona Andina, também observamos maior escolha do *tuteo*, embora alguns alunos também tenham elencado o *voseo*. El Cafuzo, Thaís, De Castro e Boaventura escolheram as formas *tú quieres e usted quiere* para territórios dessa região. E as participantes Karol, Letícia, Line Rodrigues, Brisa, Victor, Costa, Kira, Christian optaram somente pela forma *tú quieres*. O *voseo* misto *tú querés* foi escolhido por Leonardo, Andreia e Helena, já o *voseo* completo foi opção de Santiago e Vivian. Como discorreremos no Capítulo 3, em países desta zona, como Venezuela, Colômbia, Bolívia, há presença de regiões *voseantes e ustedeantes*, inclusive como marcação identitária. Portanto, embora a maioria dos participantes tenha selecionado o *tuteo* para esta zona, a presença dos outros fenômenos demonstra a complexidade dos tratamentos pronominais nestas regiões, percebidas também por alguns estudantes.

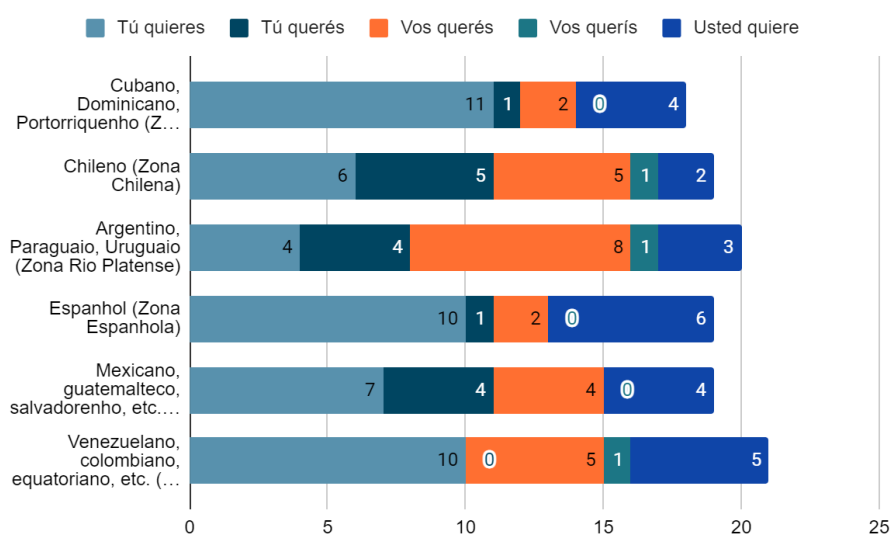
Outrossim, as zona Chilena e Rio-platense são caracterizadas por maior presença de formas *voseantes*, ainda que tenham variações típicas, como terminações verbais próprias e combinação com paradigma *tuteante* (CARRICABURO, 2015). Em regiões destas zonas, apresentam-se os Sistemas III e IV, propostos por Fontanella de Weinberg (1999). Por meio das respostas dos estudantes, observamos a percepção dessas diferenças, visto que, para a zona chilena, a forma *vos querís*, ocorrida na região, foi escolhida por Helena, El Cafuzo, Victor, Kira e Christian. Ainda, BD optou por ambas as formas *voseantes vos querés, vos querís*, e De Castro escolheu as formas *tú querés – vos querís, voseo* misto e completo que

também podem ocorrer nas regiões chilenas, de acordo com Torrejón (2010) e Baquero Velásquez e Westphal Montt (2014).

No que se refere à zona Rio-platense a maior parte das escolhas dos estudantes centrou-se no *voseo* do tipo monotongado *vos querés, tú querés*, juntas ou separadas (Christian, Kira, Costa, BD, Victor, Line Rodrigues, De Castro, El Cafuzo, Brisa, Karol, Helena). Sobre as demais escolhas dos participantes, cabe citar que Thaís e Santiago optaram pelas formas *vos querés - usted quiere*; Letícia indicou as formas *tú quieres, vos querés*; e Andréia e Vivian selecionaram a opção *vos querís* para esta zona, embora esta última forme parte do sistema chileno. As escolhas para a zona rio-platense corresponderam, em maioria ao Sistema IV, embora outros sistemas também se realizem na região, como discurremos em nosso Capítulo III.

No que se refere aos graduandos da universidade de SC, observamos a tendência de respostas dos estudantes que participaram de nossa análise no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Correlação entre as formas de tratamento pronominais do espanhol a zonas dialetais segundo os alunos da universidade catarinense.**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Conforme exposto no Gráfico 2, observamos que as zonas das Antilhas ou Caribenha, Espanhola e Andina foram as mais relacionadas com o tuteo pelos estudantes da universidade catarinense. Em menor medida, a zona do México e América Central teve quase

o mesmo tanto de escolhas entre o tuteo e formas *voseantes* e as zonas Chilena e Rio-platense foram as mais associadas com formas *voseantes*.

Vale destacar que os estudantes poderiam escolher mais de uma opção para cada zona. Para as Antilhas, Sheila e Lulu não responderam, o que pode sugerir insegurança por parte das estudantes sobre o sistema de tratamento para países dessa região. Em geral, observamos que as formas predominantes nas escolhas dos participantes foram o *tú* e o *usted* para esta zona, correspondendo ao sistema II, proposto por Fontanella de Weinberg (1999). No entanto, Guille relacionou esta zona com o *voseo* verbal *tú querés* e Geanne e Clau indicaram a forma *vos querés*. Sobre a presença do *voseo* nessa região, Carricaburo (1997) cita Camaguey, Bayamo e Manzanillo como regiões tradicionalmente *voseantes*, embora também aponte que seria um *voseo* do tipo ditongado e com valorização social vulgar e típica do campo e zonas rurais.

Em relação à zona Espanhola e Andina, também observamos maior índice das escolhas entre as formas *tuteante* e *ustedeante*, embora para a zona espanhola Marcos tenha escolhido a forma *voseante tú querés* e Clau e Geanne também tenham escolhido a forma *vos querés*. No Capítulo 3, observamos que na zona Espanhola é predominante o sistema singular *tú-usted*, sem registro do *vos*, o que se dá é a forma de tratamento plural *vosotros*, portanto, talvez essas escolhas podem estar vinculadas a uma associação entre essas formas ‘*vos – vosotros*’, assim como percebemos em alguns estudantes cearenses. Para a zona Andina, também observamos escolhas *voseantes*, os participantes Geanne, Mahd, Clau, Guille, Sebastian elencaram a forma *vos querés*, além de Sebastian também apontar a forma *vos querís*. Nesta zona, por englobar países da América Central, observamos em nosso Capítulo 3, que há presença do *voseo*, portanto não são escolhas que se distam dos sistemas de tratamento pronominais para região, visto que há forte presença do *voseo* em países desta zona, como Colômbia e Bolívia.

Para a zona do México e América Central, verificamos que sete participantes selecionaram a forma *tuteante*, embora também registramos oito escolhas das formas *tuteantes tú querés* (Gaab, Luiz, Marcos, Guille) e *vos querés* (Clau, Marcos, Mahd, Geanne). Vimos no capítulo 3, que países da América Central como Nicarágua e Costa Rica, o *voseo* está bastante presente, inclusive como uma forma de identidade nacional, assim a escolha dos estudantes não se distanciou da diversidade de tratamentos presentes em regiões desta zona.

Para zonas majormente *voseantes*, como a Rio-platense e Chilena, é interessante constatar que em ambos os participantes elencaram mais formas *voseantes*, porém, para a zona chilena, apenas um estudante selecionou a sua forma típica *vos querís* (Luiz). Tal forma, mais típica chilena também foi elencada por Geanne e Gaab para a zona Rio-platense, o que pode sugerir confusão ou desconhecimento acerca da variação no âmbito do *voseo* nas distintas regiões hispano-falantes. No capítulo 3 desta tese, situamos pesquisas que analisam a abordagem didática no uso das formas de tratamento pronominais, como Souza e Pontes (2019) e Brasil (2020), em que observamos carência de abordagem do fenômeno *voseante*, suas avaliações sociais e realizações, fato que pode impactar também a formação docente, visto que os próprios estudantes informaram na primeira parte de nosso instrumento pouca atenção à abordagem do *voseo* em suas disciplinas da graduação.

### 5.3.2 Preferência das formas de tratamento pronominais pelos participantes

À continuação do questionário, indagamos aos **participantes qual das formas de tratamento seriam de sua preferência nas interações em espanhol**. No que se refere às respostas da Amostra CE, constatamos que 15 estudantes optaram pelo uso do subsistema *tú y usted* (Christian, Santiago, Kira, Costa, Ronaldo, BD, Vivian, Decastro, Andreia, El Cafuzo, Leonardo, Leticia, Karol, Helena, Thaís), correspondendo a um sistema bidimensional presente nos sistemas I e II, proposto por Fontanella de Weinberg (1999). Já os alunos Line Rodrigues, Victor e Boaventura indicaram o uso das três formas *tú/vos* e *usted*, além de Brisa que optou pelas formas *tú* e *vos* apenas.

Contrastando essa preferência das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular com as escolhas das variedades linguísticas que os estudantes adotavam ou simpatizavam na primeira parte do questionário, encontramos que também a maioria dos estudantes da universidade cearense apontaram as variedades mexicana e espanhola, nas quais se apresentam o Sistema I e II de trato pronominal, respectivamente. Assim, em ambas as variedades há oposição entre o uso das formas *tú* e *usted* em singular.

É interessante apontar que na primeira parte do questionário os participantes Thaís, Leonardo, De Castro e BD não indicaram uma variedade específica, mas expuseram adotar um espanhol neutro, padrão, uma variedade aprendiz ou latino e todos esses estudantes selecionaram o paradigma *tú – usted*, o que pode indicar a avaliação dessas formas como usos

mais gerais no mundo hispano-falante por parte dos estudantes. Tal associação pode ser problematizada, pois conforme discutimos na seção 2.3 de nosso referencial teórico, construtos como ‘espanhol neutro’ ofuscam fenômenos linguísticos reais por meio da homogeneização, a qual pode priorizar variedades específicas.

Ainda sobre a preferência dos estudantes pelas formas de tratamento e a variedade linguística indicada na primeira parte do questionário, Victor informou adotar a variedade rio-platense, o que coincide com a sua opção de escolha das formas *tú/vos* e *usted*, já que na região também há realizações do *tú*, em especial no Uruguai (CALDERÓN CAMPOS, 2010). Da mesma forma, Brisa indicou adotar ou simpatizar com a variedade chilena e nessa parte do questionário optou pelas formas *tú* e *vos*, presentes de modo peculiar na variedade chilena, mostrando uma correlação entre a escolha de variedades e o uso das formas de tratamento.

Em seu turno, Line Rodrigues, na primeira parte do questionário, indicou que ainda não sabia se adotava ou simpatizava com uma variedade linguística; assim, sua indicação de preferência pelas formas *tú/vos* e *usted* pode indicar que não seguiria um sistema pronominal fixo no uso interacional. Sustentando essa leitura, a participante também afirmou que em uma conversa com um hispano-falante, alteraria o pronome de tratamento para ajustar-se à variedade linguística empregada por seu interlocutor, para que o diálogo fluísse melhor. Por outro lado, Boaventura, mesmo indicando adotar variedades da Espanha, menciona preferir também as três formas *tú/vos* e *usted*, chamando atenção para a escolha da forma *voseante*, visto que não faz parte do uso pronominal em zonas linguísticas da Espanha. Assim, associamos sua escolha à não compreensão dos valores de uso e funcionalidade do *voseo* e confusão da forma *vos* e *vosotros*, interpretação reforçada pelas respostas das perguntas posteriores, em especial quando o participante escolhe como opção tradutória para o *vos*, a forma *vós* do PB.

No tocante aos graduandos da Amostra de SC, pedimos que os participantes indicassem qual das formas de tratamento seriam de sua preferência nas interações em espanhol. Acerca das respostas, nove estudantes indicaram seguir o paradigma *tú* e *usted*, enquanto Beriso e Sebastian optaram pelas formas *vos* e *usted*, além de Geanne preferir as formas *tú/vos* e *usted* e Clau informar que usa apenas uma das três formas em qualquer contexto. No que diz respeito aos estudantes Beriso e Sebastian, ambos afirmaram adorar a ‘variedade rio-platense’ na primeira parte do questionário, deste modo, a escola do paradigma *vos-usted* se alinha à identificação dos estudantes. No caso de Geanne, a participante não

menciona uma variedade específica na primeira parte do questionário, como exposto na seção 5.1.2, embora tenha sinalizado simpatizo usar as formas *tú* e *usted* e simpatizar a forma *vos*. E, em relação à Clau, a estudante sinaliza adotar ou simpatizar a ‘variedade da Espanha’, portanto, ao elencar que usaria uma das três formas em qualquer contexto, provavelmente, também adote o paradigma *tú-usted*.

Assim como no grupo de estudantes cearenses, observamos novamente a predominância das formas *tú* e *usted* entre a maior parte dos universitários. No entanto, não é uma tendência simples de explicar. Nosso instrumento é extenso, e questionamos aos estudantes sobre sua concepção de identidade latina, sobre a abordagem das formas de tratamento em sua formação docente, sobre os fatores que influenciam a escolha das formas de tratamento na LE, suas concepções de norma culta, ao consumo de material audiovisual, entre outros. Portanto, acreditamos que a escolha pelas formas *tú-usted* está perpassada por esses diferentes fatores, e, dentre eles, também se observa o silenciamento da América Latina na formação docente e a superficialidade com que o fenômeno *voseante* é abordado, o que pode impactar no menor número de estudantes que escolha a forma *vos* e se identifique com variedades que a adotem.

### **5.3.3 As opções tradutórias das formas de tratamento pronominais segundo os participantes**

Na sequência do questionário, também **indagamos as opções tradutórias para o português brasileiro (PB) de cada uma das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular tú, vos e usted**. No que tange aos participantes da Amostra do CE, em relação às opções de tradução para a forma *tú*, temos dez escolhas tradutórias para a forma *tu* do PB (Thaís, Helena, Karol, Vivian, Victor, Ronaldo, Costa, Kira, Santiago e Boaventura), oito estudantes apontaram a forma *você* do PB como possibilidade tradutória (Leticia, Line Rodrigues, Leonardo, Brisa, El Cafuzo, Andreia, Decastro, Christian) e BD apontou ambas as formas *tu* e *você* como opções de tradução da forma *tú* do espanhol.

Na região cearense, como vimos em nossa subseção 3.2.2, as formas *tu* e *você* são recorrentes em situações simétricas e de solidariedade, sendo a forma *tu* usada em interações de intimidade e geralmente usada sem concordância canônica. Desse modo, ambas as formas podem ser opções tradutórias do pronome espanhol *tú*. Vale destacar que não determinamos

contextos de tradução específicos em nosso questionário, visto que o objetivo é verificar as correlações que os estudantes fazem entre as formas de tratamento pronominais nas duas línguas. Portanto, deixamos que os participantes indicassem livremente as suas associações e quantas possibilidades tradutórias quisessem elencar nas duas línguas.

Para a tradução da forma *vos* da língua espanhola para o PB, temos as seguintes tendências de respostas: (i) seis estudantes elencaram a forma *vós* como opção de tradução (Boaventura, Ronaldo, Vivian, Andreia, El Cafuzo, Letícia); (ii) sete participantes indicaram a forma *você* como possibilidade tradutória (Thais, Karol, Line Rodrigues, Leonardo, Brisa, Costa e Christian); (iii) Santiago, Kira, Victor e Helena apontaram a forma *tu* do PB como possível tradução do *vos* espanhol; enquanto De Castro destacou a forma *o senhor/a senhora* e BD expôs as formas *tu/você* como opções tradutórias.

Como vimos em nosso capítulo 3, o *vos* pode ter valores sociais distintos nas diversas variedades linguísticas do espanhol, no entanto, é uma forma usada atualmente em contexto de intimidade/solidariedade para o trato em 2ª pessoa singular. Desse modo, seria inadequada a tradução do *vos* espanhol pela forma *vós* da LP visto que este último se refere a um tratamento em desuso para 2ª pessoa plural. A confusão entre a forma *vos* e *vosotros* pode ser a motivação para a escolha da forma *vós* como opção tradutória ao *voseo* pelos estudantes. Discorreremos na seção 3.2 que em muitos materiais didáticos o fenômeno *voseante* é pouco abordado, inclusive o contraste entre ‘*vos* e *vosotros*’ – que seria bastante conveniente em recursos voltados para brasileiros – é quase inexistente, fato que impacta a avaliação dos estudantes brasileiros sobre essa forma de tratamento. No estudo de Cárcamo García (2016), identifica-se resultado semelhante, ou seja, os estudantes brasileiros também confundiam as formas *vós* e *vosotros*, embora, diferente do presente trabalho os seus participantes não fossem estudantes universitários.

Em relação às possíveis traduções da forma *usted* para o PB, temos as seguintes tendências de respostas: (i) 15 estudantes escolheram apenas a forma *você* como opção de tradução (Christian, Santiago, Ronaldo, BD, Victor, Line Rodrigues, Vivian, Decastro, Andreia, El Cafuzo, Brisa, Leonardo, Karol, Helena e Thais); (ii) três participantes elencaram as formas *senhor/senhora* como possibilidade de tradução para a forma *usted* (Letícia, Kira e Costa); (iii) Boaventura expôs as formas ‘*tu/você*’ como possível tradução para a forma *usted*.

Como vimos no Capítulo 03, no mundo hispânico a forma *usted* pode possuir diferentes valores, desde uma forma de intimidade, com o *ustededeo*, como uma marca de

identidade andina, e uma forma de respeito e distanciamento. Oliveira (2020) destaca a multifuncionalidade da forma *usted* e a superficialidade que é relacionar esse pronome apenas no marco do respeito e da cortesia. Por considerar essa multifuncionalidade, inferimos que todas as opções tradutórias indicadas pelos participantes podem ser adequadas a depender do contexto de comunicação. No entanto, chama-nos a atenção que a maioria dos estudantes tenham associado a forma *usted* ao *você* do PB, podendo indicar uma equivalência literal entre essas formas, como destaca Campos e Rodrigues-Moura (1998). Tal relação entre as formas *você e usted* pode implicar nos usos dos participantes, visto que o *você* no PB perdeu, em muitas variedades, seu caráter de formalidade, valor que foi preservado na forma ‘*usted*’ em muitas variedades linguísticas do espanhol. Assim, tais opções tradutórias indicam que a abordagem didática dessas formas para estudantes brasileiros não é algo pacífico.

No que diz respeito aos graduandos da universidade catarinense, as opções tradutórias em PB para as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular em espanhol para a forma *tú*, 11 estudantes informaram apenas a forma de tratamento ‘tu’ do PB, talvez devido a possível transferência positiva entre as duas línguas, já que se trata de uma forma de tratamento que exerce função discursiva semelhante. Diferentemente, Marcos respondeu que as formas tu/você poderiam ser opções tradutórias para o *tú*, o que também está adequado, uma vez que não especificamos contextos para a tradução e ambas as formas exercem função de tratamento para 2ª pessoa singular, vale destacar que o participante é da cidade de São José, região metropolitana de Florianópolis e que ambas as formas fazem parte de seu sistema de tratamento pronominal no PB. Já Amarillo\_v explicou que em sua região traduziria pela forma tu do PB, mas “pensando em algo mais nacional, optaria por você/cê.” (Questionário *online*). Esse participante é natural de Belém do Pará, portanto, em sua explicação, percebe o uso do tu no PB como algo regional.

Para a tradução da forma *vos* do espanhol ao PB, sete estudantes da universidade catarinense optaram pela forma ‘você’ do PB, ao mesmo tempo que Marcos, Sebastian e Beriso indicaram a forma ‘tu’, os dois últimos estudantes possuem naturalidade na região da Serra Gaúcha, fato que pode influenciar essa escolha tradutória, devido a sua identificação regional.

Amarillo\_v expôs que traduziria pelas formas tu/você a depender da região, e Sheila e Geanne expuseram a forma *vós* do português. Nesse último caso, verificamos uma tradução automática entre as formas *vos* do espanhol e *vós* do português, ambas com funções e



significações distintas nas duas línguas, o que recai na necessidade de aprofundar a abordagem didática do fenômeno *voseante* na formação inicial docente, como discorreremos em nosso Capítulo 3.

Por sua vez, para a forma *usted*, nove estudantes apontaram a forma ‘você’ do PB como uma opção tradutória. Por outro lado, Geofloripa expôs a forma ‘tu’ como opção tradutória. Campos e Rodrigues-Moura (1998) já demonstrava preocupação com a equivalência literal entre as formas *você* e *usted* por estudantes brasileiros, visto que no PB a forma ‘você’ perdeu o seu caráter de distanciamento e formalidade, diferentemente da forma em espanhol que ainda mantém tal valor em muitas variedades. Vimos, no Capítulo 3, que para além da formalidade, o *usted* também pode demarcar intimidade, carinho e identificação, inclusive em relação à orientação sexual do falante (COSTA, BARROS, 2010; ZWISLER, 2017). No entanto, como veremos adiante, os estudantes da universidade catarinense correlacionam a forma *usted* com relações assimétricas e ambientes formais.

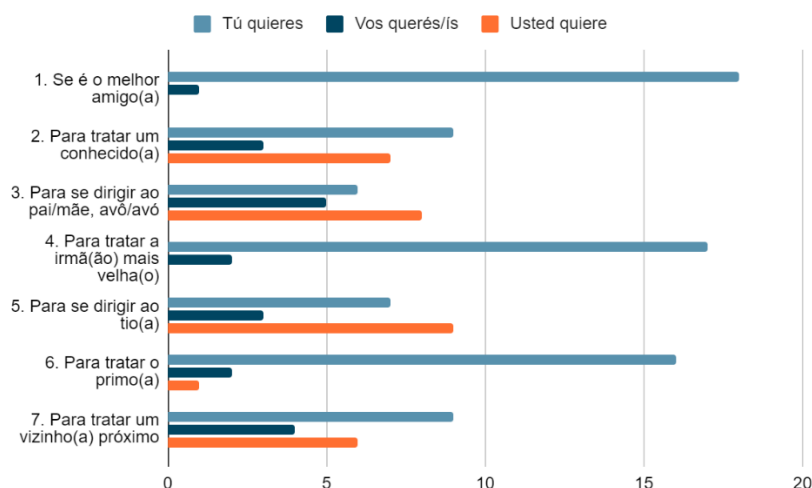
Já os participantes Amarillo\_v e Sebastian indicaram a forma de tratamento nominal *senhor(a)* do PB, enquanto Luiz indicou a forma *vossa senhoria* como tradução para o *usted* do espanhol. Como vimos em nosso capítulo 3, com a perda do valor assimétrico da forma *você*, outras formas nominais foram usadas para indicar tal valor de distanciamento, respeito e formalidade, como a forma *senhor(a)* (BIDERMAN, 1972/73/ SCHERRE et.al., 2015). Assim, as opções tradutórias indicadas por esses participantes tentam abarcar tais valores da forma *usted* do espanhol. Nesse contexto, retomamos Oliveira (2020) ao discorrer sobre a multifuncionalidade do *usted* no mundo hispânico, o que seria pouco provável de abarcar com apenas uma opção tradutória ao PB. Vale esclarecer que os estudantes tinham liberdade para elencar quantas opções tradutórias preferissem, e optamos por não especificar contextos tradutórios a fim de averiguar quais correlações os estudantes fariam entre as duas línguas.

#### **5.3.4 Escolha das formas de tratamento pronominais segundo as relações entre interlocutores**

Na continuação do questionário, solicitamos que os participantes selecionassem as formas de tratamento de acordo com as relações entre os interlocutores indicados. Primeiramente, **indagamos sobre qual a forma mais adequada para usar em relações**

familiares e amigáveis, assim, no gráfico a seguir, expomos as tendências de respostas dos participantes da universidade cearense.

**Gráfico 3 – A forma mais oportuna para diferentes relações interpessoais segundo os universitários cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

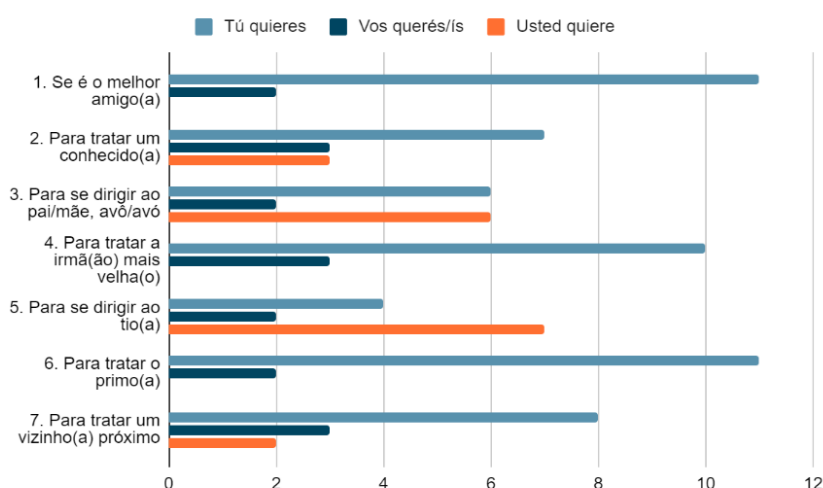
Para esta pergunta, conforme observamos no Gráfico 3, a forma *tuteante* teve predomínio de escolha para as interlocuções interpessoais entre: o melhor amigo(a), um conhecido(a), o irmão/irmã mais velho, o primo(a) e um vizinho(a) próximo. Por sua vez, a forma *usted* se sobressaiu para as interações dirigidas a pai/mãe, avô/avó e tio(a). Tais interlocuções representam o eixo relacional da intimidade/solidariedade; assim, constatamos que, para esses contextos, os estudantes da universidade cearense diferem o tratamento para os membros mais velhos da família, dotando a forma *usted* de um valor diferenciado, que pode indicar respeito ou hierarquia destes membros (pai/mãe, avô/avó e tio(a)). Estas escolhas também podem estar relacionadas com os fatores de influência indicados pelos estudantes na primeira parte do questionário, entre os quais ‘status social/hierarquia’ e ‘afetividade’ foram alguns dos que se sobressaíram, portanto o uso do *tú/usted* nesse contexto pode ter sido pautado em tais fatores.

Vale ainda comentar que os participantes Victor, Brisa, Leonardo, El Cafuzo e Andreia sinalizam para o predomínio do trato *vos* em suas respostas, embora apenas Brisa e Victor tenham demonstrado preferência pela forma *vos*, quando indagados anteriormente sobre as formas de tratamento de sua preferência. Tais escolhas podem indicar que esses

estudantes compreendem o valor de intimidade e solidariedade da forma em questão; no entanto, é pertinente observar que a situação de interlocução em que todos esses estudantes escolheram o *voseo* foi para o tratamento ao pai/mãe, avô/avó e tio(a), podendo indicar que para os estudantes essa forma também pode deter um valor de respeito. Retomaremos essa questão adiante ao tratarmos, sobre contextos assimétricos.

No que se refere ao grupo da Amostra de SC, solicitamos que os estudantes relacionassem as formas de tratamento pronominais em espanhol com diferentes interlocutores em contexto simétrico e com intimidade. As respostas estão reunidas no Gráfico 4, a seguir.

**Gráfico 4 – A forma mais oportuna para diferentes relações interpessoais segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

De acordo com o exposto, constatamos a predominância da escolha *tuteante* nos casos de interlocução com melhor amigo(a), para tratar a um conhecido, irmãos(ãs) mais velhos(as), para tratar primo(a) e um vizinho(a) próximo. Nesses mesmos contextos, observamos o predomínio do trato *tú* para o grupo de estudantes cearenses, na seção anterior. Também, destacamos que na primeira parte do questionário, os estudantes da universidade catarinense também elencaram os fatores de influência na escolha pronominal ‘afetividade’, ‘idade’, ‘status social/hierarquia’, o que também podem ter influenciado suas escolhas para esse contexto.

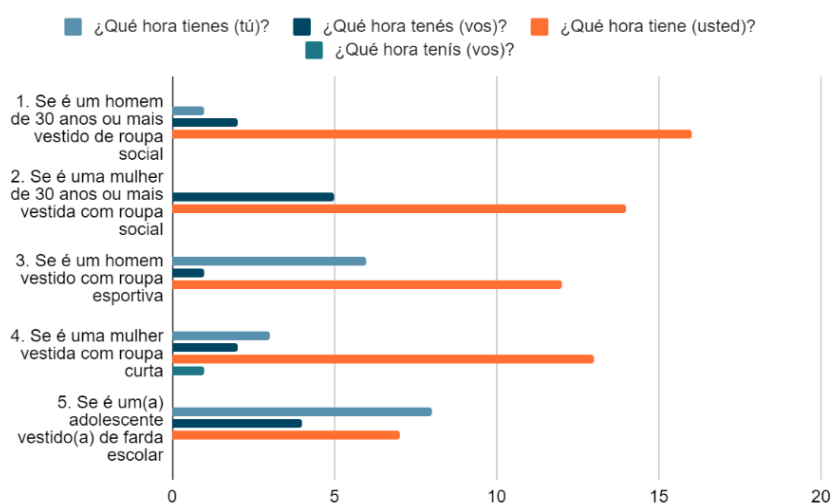
Em seu turno, nos contextos para se dirigir ao pai/mãe, avô/avó, há uma igualdade de escolhas entre as formas *tú* e *usted*; diferentemente do que observamos com os estudantes cearenses, os quais optaram em maioria pela forma *usted*. É interessante lembrar que no contexto catarinense os estudantes pertencem a regiões brasileiras diversas, as quais podem seguir usos de tratamento pronominais na LM diferentes, podendo impactar as escolhas dos estudantes desse grupo. Ademais, a igualdade de escolhas entre os tratamentos pronominais pode indicar que na interação com esses interlocutores pode pesar os fatores idade e afetividade, indicados pelos estudantes.

Já no contexto para se dirigir ao tio(a), verificamos o predomínio da forma *usted*, assim como para os estudantes cearenses, o que pode ser associado a certa hierarquia familiar ou devido a questão etária, já que os tios(as) geralmente são familiares com maior idade. Para ambos os contextos, destacamos que Beriso e Sebastian optam pela forma *voseante*, o que chama a atenção, já que são estudantes que explicitam claramente a sua identificação com variedades rio-platense, assim como o participante Geofloripa que também seleciona o *vos* para quase todos os contextos.

### 5.3.5 Escolha das formas de tratamento pronominais para desconhecidos

Em sequência, questionamos os participantes sobre **qual forma seria a mais adequada para perguntar a hora a um desconhecido na rua**, objetivando averiguar as escolhas pronominais para interações com interlocutores sem proximidade ou intimidade, além de fatores diastráticos, como sexo, idade e vestimenta. Deste modo, no gráfico 5 temos as seguintes tendências de respostas:

**Gráfico 5 – Qual forma seria a mais adequada para perguntar a hora a um desconhecido na rua**



Fonte: instrumento de pesquisa.

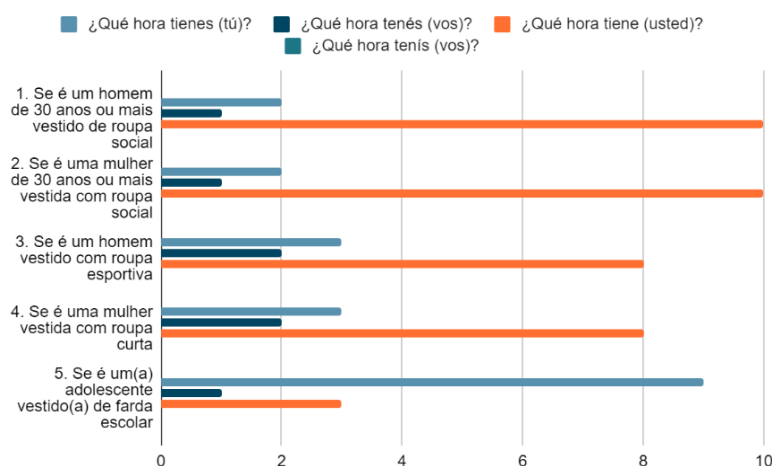
De acordo com o Gráfico 5, no contexto do tratamento a um desconhecido, em quase todas as interlocuções sugeridas a forma *usted* se sobressai, exceto na situação de interlocução com um(a) adolescente vestido(a) de farda escolar, quando a opção mais escolhida foi o *tú*, devido à questão etária. Outrossim, por meio desse gráfico, observamos que a escolha da forma *usted* diminui levemente nos contextos em que a vestimenta é mais informal, como roupa esportiva e curta. Desse modo, para o eixo de relações de interlocução sem proximidade ou intimidade os fatores idade e vestimenta parecem influenciar a escolha dos aprendizes. O fator sexo parece não ter influenciado fortemente a escolha dos estudantes, visto que nos dois primeiros contextos observamos maior escolha do *usted* para interlocutor homem, porém nos dois contextos seguintes, há maior número de escolha da forma *usted* para interlocutora mulher.

Sobre as opções de escolha do *voseo*, observamos que Brisa, Leonardo, El Cafuzo e Andreia escolhem essas formas novamente, além das alunas Karol e Line Rodrigues. Também ressaltamos que, entre os contextos dados, aquele que mais somou à escolha *voseante* foi o que se dirigia a uma interlocutora mulher de 30 anos ou mais vestida com roupa social. Esse dado pode estar relacionado com a compreensão de que para esses estudantes o *vos* também possui um valor vinculado ao respeito, devido à idade e à vestimenta.

Dando continuidade a nosso instrumento, os estudantes da universidade catarinense relacionaram as formas de tratamento a contexto de interação simétrico e sem intimidade, ao

dirigir-se com desconhecidos na rua para perguntar as horas. As respostas estão reunidas no Gráfico 6.

**Gráfico 6 – Forma adequada para perguntar a hora a um desconhecido(a), segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Assim como no caso dos estudantes cearenses, percebemos que a forma *usted* foi a mais escolhida para todos os contextos, exceto para o interlocutor adolescente vestido com farda escolar. Desse modo, para os estudantes o fator desconhecimento do interlocutor(a) influencia o uso do *usted*, além da vestimenta formal. É interessante notar que em análises de materiais como as realizadas por Souza e Pontes (2019) e Brasil (2020), o uso do *usted* está abordado a partir da não intimidade e formalidade, ademais, na primeira parte do questionário um dos fatores mais elencados foi o ‘distanciamento’ com o interlocutor. Não obstante, notamos que a escolha da forma *usted* decai levemente para quando o interlocutor(a) está vestido com roupa informal (esportivo ou curta), assim, a vestimenta também parece influenciar a escolha das estudantes Geofloripa e Mahd, visto que alteraram a sua escolha entre a forma *usted* para as formas *tú* ou *vos*.

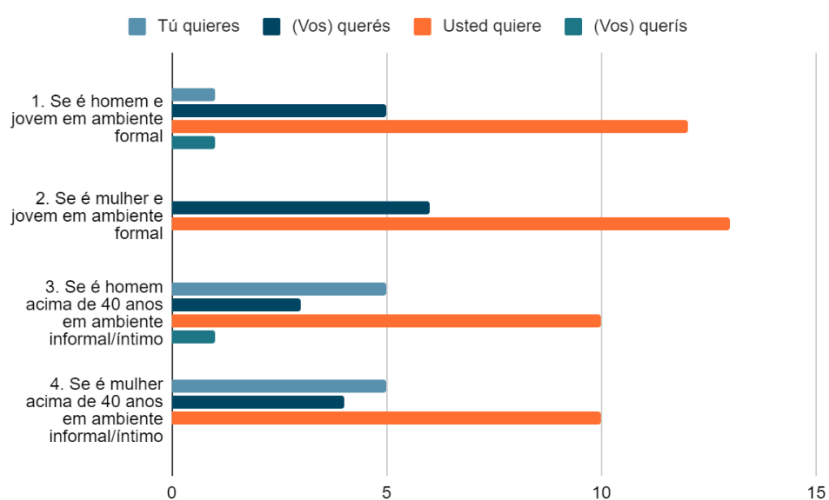
Outrossim, o fator idade pode ter influenciado na maior parte das escolhas pelo *tuteo* para o tratamento ao adolescente uniformizado, visto que é um dos fatores mais elencados pelos estudantes na primeira parte do questionário, como expomos na subseção 5.1.11. Para esse contexto, nove estudantes escolheram a forma *tú*, enquanto apenas Sheila, Guille e Marcos continuaram a optar pela forma *usted*. Por outro lado, cabe comentar que Beriso, para

todos os contextos de interlocução dados, optou pela forma *vos querés*, ainda que tenha pontuado na primeira parte do questionário que o fator idade e distanciamento implicam ou estão associados com a ‘formalidade’.

### 5.3.6 Escolha das formas de tratamento pronominais em contexto assimétrico

Posteriormente, questionamos aos estudantes **qual forma seria a mais oportuna para oferecer algo a seu chefe ou superior**, de modo a averiguar os tratamentos pronominais indicados para relações assimétricas. Desse modo, organizamos no Gráfico 7 os resultados obtidos.

**Gráfico 7 – Qual forma seria a mais oportuna para oferecer algo a seu chefe ou superior segundo os estudantes cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

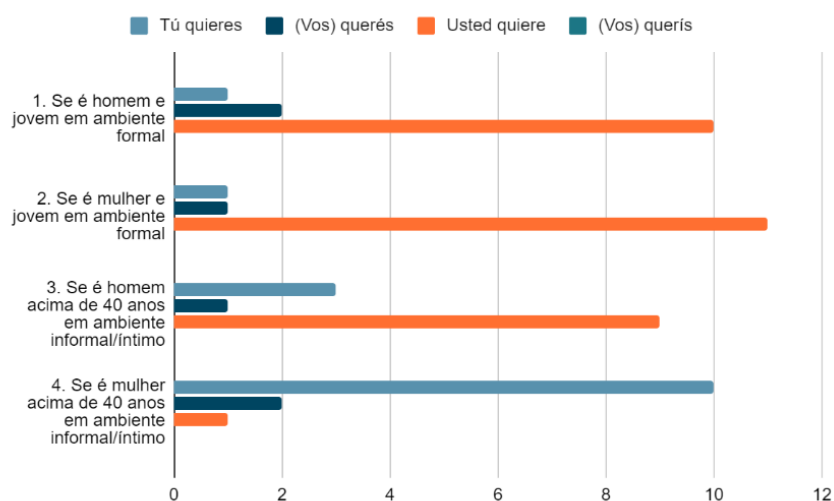
Acerca do Gráfico 7, verificamos que novamente o trato *usted* foi a mais escolhida em todos os contextos relacionais assimétricos sugeridos, independente do ambiente e do sexo do interlocutor/a. Portanto, é possível dizer que os aprendizes concebem o valor de assimetria que essa forma de tratamento pode ter na língua espanhola.

Chama-nos a atenção também que os estudantes tenham elencado a forma *voseante* para os contextos de interação com o/a chefe ou superior homem ou mulher em ambiente formal, como a segunda mais escolhida. Novamente os estudantes que optaram por essa forma foram Brisa, El Cafuzo, Leonardo, Line Rodrigues, além dos participantes De Castro e

Ronaldo. Essas escolhas sustentam a nossa argumentação de que esses estudantes podem interpretar uma semântica arcaica do trato *vos* como forma de deferência. Por outro lado, Victor, Decastro, Brisa e Leonardo também optam pela forma *voseante* para as interações informais/íntimas, mostrando que podem associar valores híbridos a essa forma de tratamento.

No que diz respeito aos graduandos da universidade de SC, em situação de interlocução assimétrica, solicitamos que os estudantes relacionassem as formas de tratamento em espanhol com seu superior em local de trabalho ou não. As respostas estão expostas no Gráfico 8 à continuação.

**Gráfico 8– Forma adequada para tratar um chefe ou superior conforme os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Conforme observamos no Gráfico 8, a forma *usted* é a mais escolhida dentre os universitários para os contextos interacionais com chefe ou superior homem ou mulher em ambiente formal, além de homem acima de 40 anos em ambiente informal/íntimo. Contudo, para o contexto de mulher acima de 40 anos em ambiente informal/íntimo, o *tuteo* prevalece para a maior parte dos estudantes, com exceção de Sebastian, Beriso e Sheila. Tal comportamento, diferencia-se do grupo de estudantes cearenses, já que, para aquele grupo, o sexo e a idade do interlocutor feminino não parecia exercer influência em tal contexto.

Uma possibilidade para explicar a escolha do *tuteo*, mesmo em uma interlocução assimétrica pode ser que os fatores idade e informalidade sejam mais relevantes para os estudantes que a relação de poder, no caso do trato à chefe. Em uma situação assimétrica no



PB, é provável o uso da forma nominal senhor(a); no entanto, no caso do tratamento a mulheres, há um valor negativo visto que indicaria a idade mais avançada da falante, o que geralmente é evitado e pode estar contribuindo para o decaimento desse trato com mulheres mais velhas (SCHERRE *et al.* 2015, p.136).

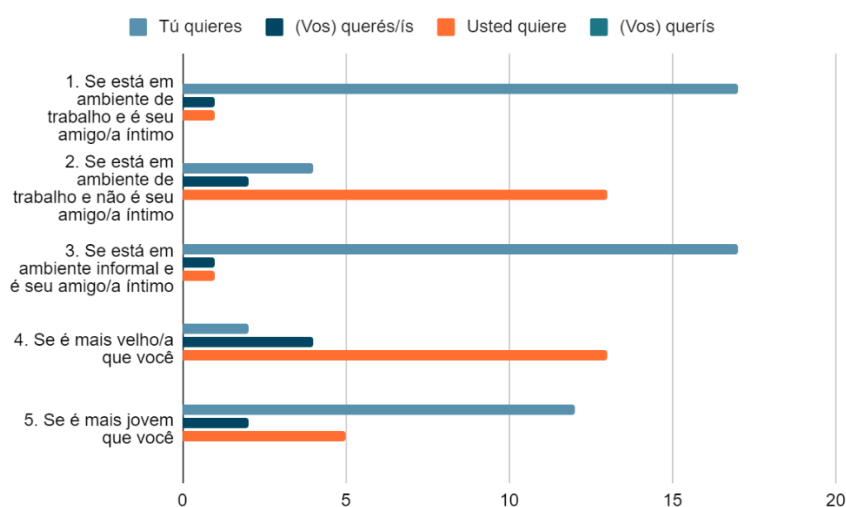
Assim, nossa hipótese é que os estudantes, ao associarem a forma *usted* como uma forma do polo da assimetria, pela influência que a LE também exerce, evitou o *usted* nesse contexto devido à idade e possível valor negativo em relação a mulheres mais velhas. Ainda, o contexto informal pode também ter favorecido o uso do *tuteo*, visto que a idade e a informalidade são fatores recorrentes nas explicações que os estudantes elencaram na primeira parte do questionário acerca de suas escolhas de tratamento pronominais em LE.

Algo distinto ocorre com a seleção da forma *vos* nos contextos descritos pelos participantes Beriso, Sheila, Geofloripa e Sebastian, visto que o *voseo* não seria uma forma do polo assimétrico, mas os estudantes a selecionam, mesmo nos contextos com ambiente formal. Estes graduandos, com exceção da Sheila, afirmam simpatizar por variedades linguísticas rio-platenses, o que se reflete em suas escolhas nesta parte do questionário, entretanto, mesmo nessas variedades há oposição entre *vos-usted* segundo relações de intimidade e formalidade (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999). É possível que optando pela forma *voseante*, os aprendizes reforcem a sua aproximação e vinculação com essas variedades. Entretanto, no caso de Sheila, talvez haja uma transferência de valor assimétrico a essa forma, já que escolhe o *vos* para o primeiro contexto e em todas as demais interlocuções seleciona o *usted*, seja o ambiente informal ou formal.

### 5.3.7 Escolha das formas de tratamento pronominais em contexto simétrico

Na sequência, questionamos **qual forma seria a mais adequada para oferecer algo a um(a) colega de trabalho**, ainda objetivando verificar a atitude dos participantes em relação à escolha das formas de tratamento e fatores de relação entre os interlocutores e aspectos diastrátricos. Reunimos as tendências de respostas no Gráfico 9, a seguir.

**Gráfico 9 – Qual forma seria a mais adequada para oferecer algo a um(a) colega de trabalho**

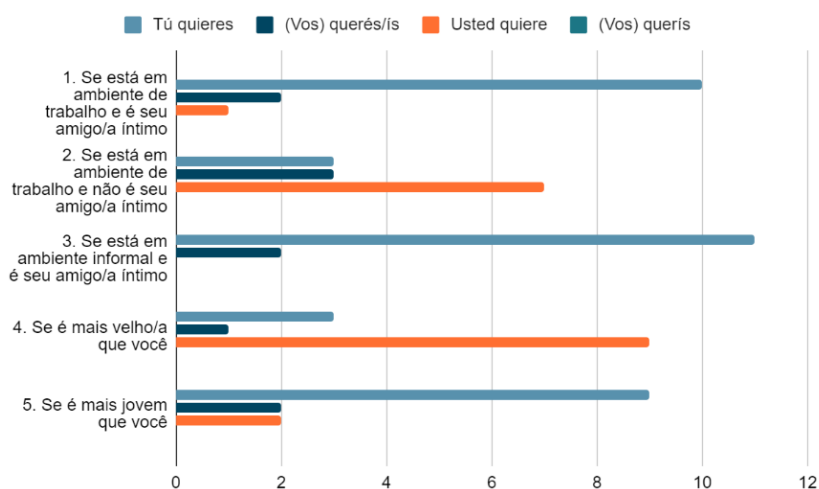


Fonte: instrumento de pesquisa.

Observamos no Gráfico 9 que, para as situações solidárias em que há intimidade entre os interlocutores e quando o interlocutor é mais jovem, o *tú* é escolha predominante, enquanto para as interlocuções sem intimidade e quando o interlocutor é mais velho predominou a escolha da forma *usted*. O trato *vos* foi pouco escolhido nos contextos em questão, tendo sido opção, novamente, dos estudantes Victor, Brisa, Line Rodrigues, El Cafuzo, Andreia e Ronaldo. No entanto, mesmo sendo pouco escolhida, no contexto em que o interlocutor é mais velho, o *vos* é a segunda forma mais indicada, sinalizando que, para esses estudantes, essa forma pronominal preserva o matiz de respeito ou distanciamento etário.

Na sequência, questionamos os estudantes da Amostra de SC acerca do tratamento adequado a colegas de trabalho, com intimidade ou não, em ambiente de trabalho ou não, de modo a averiguar as suas atitudes em contextos simétricos e fatores diastrásticos como idade e ambiente formal ou informal. As tendências de respostas estão expostas no Gráfico 10.

**Gráfico 10 – Forma de tratamento adequada aos colegas de trabalho, segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

De acordo com os dados expostos no Gráfico 10, percebemos que a forma *tuteante* foi a mais escolhida para os contextos simétricos em que o colega de trabalho é amigo(a) íntimo(a) e está ambiente de trabalho, amigo(a) íntimo(a) em ambiente informal e se o interlocutor(a) é mais jovem. Por sua vez, a forma *usted* foi a forma mais escolhida para os casos em que o(a) colega de trabalho está em ambiente de trabalho e não é amigo íntimo e quando é mais velho. Novamente temos um comportamento de escolhas pronominais distinto aos estudantes cearenses, pois para aquele grupo a forma *usted* predominou em todos os contextos dados.

No que tange à escolha dos estudantes da universidade catarinense, notamos que os contextos predominantes da forma *tú* são perpassados pelo fator intimidade, um dos fatores de influência da escolha pronominal elencados pelos estudantes nas explicações da primeira parte do questionário. O fator idade, como já tínhamos apontado anteriormente, também parece influenciar o *tuteo* para esses estudantes, já que nove deles escolheram essa forma para o interlocutor mais jovem, assim como para o interlocutor adolescente, exposto anteriormente.

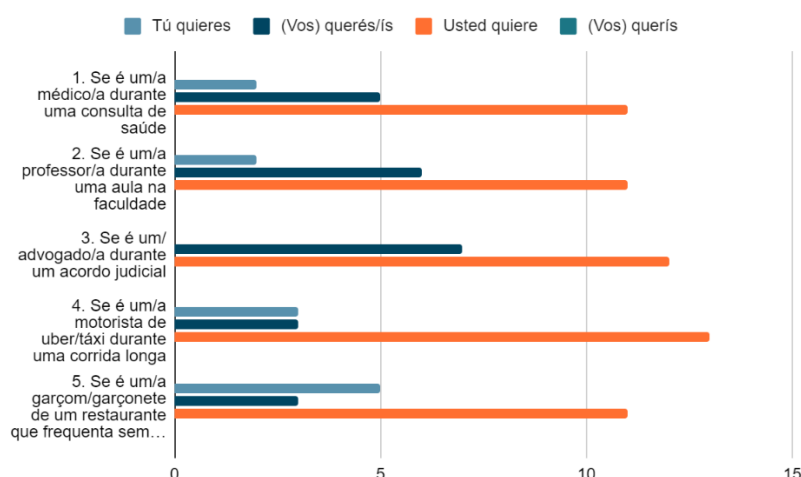
Em relação às escolhas *voseantes*, novamente observamos que Beriso, Sebastian e Geofloripa escolhem a forma *vos querés*. Embora, as suas seleções tenham variado, por exemplo, Sebastian elenca o *voseo* para todos os contexto, já Beriso não escolheu o *vos* apenas para o trato com o colega de trabalho mais velho, optando pelo *usted*; e Geofloripa optou pelo *voseo* apenas para o contexto em que a interação com o(a) colega ocorre em ambiente de trabalho e não é seu amigo(a) íntimo(a), preferindo o *tú* ou o *usted* nas demais

situações. Tais seleções podem indicar que os estudantes buscam demarcar sua identificação varietal com o *voseo*, embora os fatores que influenciam os usos pragmático para os estudantes sejam fluidos.

### 5.3.8 Escolha das formas de tratamento pronominais segundo as diferentes profissões

À continuação, perguntamos aos participantes **qual forma seria a mais adequada para oferecer algo aos seguintes profissionais: médico, professor, advogado, motorista, garçom**. Essas profissões podem ter mais ou menos prestígio social, além disso, por tratar-se do ato de oferecer algo, deveria ser levado em consideração pelos estudantes a questão da cortesia em relação aos tratamentos. No Gráfico 11, expomos as tendências das respostas.

**Gráfico 11 – Qual forma seria a mais adequada para oferecer algo aos profissionais variados segundo os estudantes cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

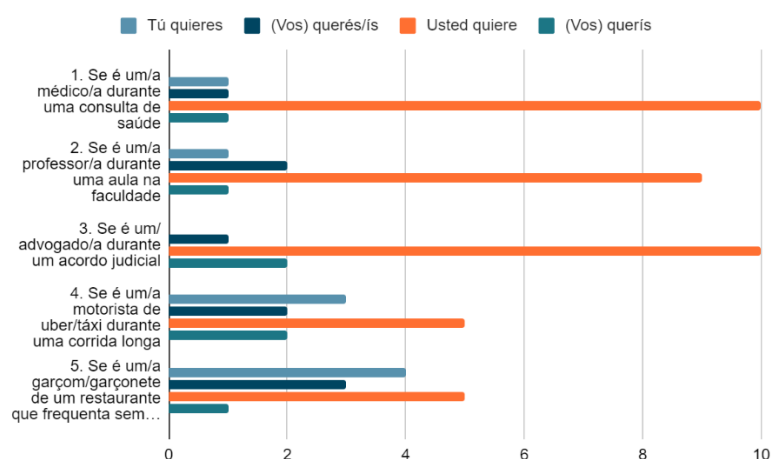
No Gráfico 11, averiguamos que para todas as situações interacionais os estudantes escolheram preferencialmente a forma *usted*, provavelmente como uma estratégia de cortesia e manutenção da imagem positiva (BRAVO, 2017). Por sua vez, em referência a profissionais que costumam gozar de maior prestígio social, compete com o trato *usted* a forma *vos*, segunda opção mais frequente na interlocução com médico(a), professor(a) universitário(a) e advogado(a). O trato *tú* desponta nas interlocuções com profissionais de campos menos prestigiados: para reportar-se a motorista de uber/táxi, *tú* e *vos* têm escolha equilibrada na

segunda posição das formas preferidas; no trato a garçom/garçonete, predomina o *usted*, como em todos os outros casos, aparecendo o *tú* em segundo lugar. Com isso, novamente percebemos uma tendência de escolha do *usted* relacionado a diferença de poder ascendente ou descendente ou relações de distância envolvidas nas supostas situações de interações com esses profissionais, ou, ainda, relações de distância social e ausência de familiaridade.

Os resultados comentados no parágrafo anterior referente à presença do trato *vos* sustentam nossa leitura de uma possível interpretação do *vos* deferencial na percepção de estudantes cearenses. Os estudantes El Cafuzo, Line Rodrigues, Victor, Ronaldo, Brisa, Leonardo, além dos estudantes Costa e Vivian, indicam uma tendência a preferir essa forma, especialmente para aquelas profissões de prestígio, como médico, professor universitário e advogado. Esse dado tende a confirmar nossa argumentação de que o *voseo* para esses estudantes possui valores distintos daqueles observados por Carricaburo (1997), podendo indicar ora um valor de intimidade, ora respeito e distanciamento.

De modo a seguir o instrumento de pesquisa, questionamos aos estudantes da universidade catarinense sobre as formas adequadas para tratar diferentes profissionais, como médico, advogado, motorista, garçom e professor universitário, profissões com maior ou menor prestígio social. A respostas estão reunidas no Gráfico 12.

**Gráfico 12 – Forma de tratamento adequada aos profissionais variados, segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Como podemos observar, no Gráfico 12, o *usted* é o mais escolhido em todas as situações de interlocução sugerida com os distintos profissionais. Como já discorrido

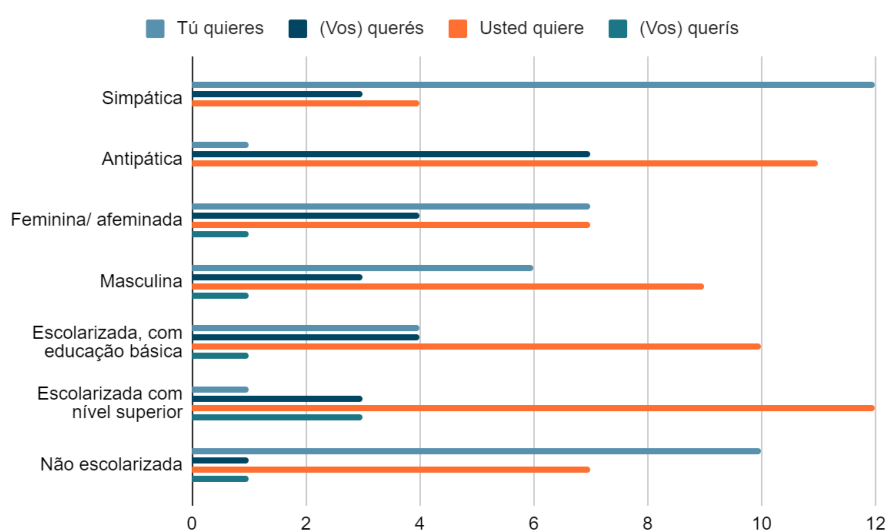
anteriormente, as profissões elencadas possuem diferentes graus de prestígio social, assim, para o médico, professor universitário e advogado, verificamos maior escolha do *usted*, com exceção dos estudantes Gaab, Guille, Sebastian, Mahd e Lulu que optam pelas formas *tú* ou *vos*. Em relação a essa diferenciação, vale recordar que um dos fatores mais elencados como influenciador na escolha dos estudantes na primeira parte do questionário foi o status/hierarquia social, o que pode ter impactado as escolhas dos estudantes.

Outrossim, notamos que há leve decaimento da escolha pelo *usted* para as profissões de motorista de Uber/táxi e garçom em um restaurante, profissões que teriam menor prestígio social, portanto nas duas situações Mahd, Luiz, Gaab, Lulu, Amarillo, Guille, Beriso, Sebastian, Geofloripa elegeram o uso do *tú* ou *vos*. Dentre esses, destacamos que Sebastian mantém a sua opção pela forma *vos querés* em todos os contextos, enquanto Geofloripa e Beriso selecionam o *voseo* apenas para as profissões de motorista e garçom. Ademais, Guille, mesmo elencando adotar variedades linguísticas da Espanha na primeira parte do questionário, seleciona a forma *vos querís*, do tipo chileno, para o tratamento de todos os profissionais sugeridos, fato que pode sugerir confusão entre o *vos* e o *vosotros*, novamente.

### 5.3.9 Escolha das formas de tratamento pronominais segundo diferentes características pessoais

Na sequência do questionário, pedimos que os participantes indicassem **qual forma seria a mais adequada para tratar a um falante com as seguintes características pessoais: simpática, antipática, feminina/afeminada, masculino, escolarizada com educação básica, escolarizada com nível superior, não escolarizada**. Com essa pergunta, podemos identificar indiretamente as avaliações que os estudantes fazem das formas linguísticas, ademais as categorias foram inspiradas em Orozco (2010). No Gráfico 13, expomos as respostas dos participantes.

**Gráfico 13 – Qual forma seria a mais adequada para tratar a um falante com características diversas, conforme os estudantes cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Conforme as tendências expostas no Gráfico 13, podemos perceber que o *tuteo* foi o mais escolhido para as características ‘simpática’ e ‘não escolarizada’, além de ter tido o mesmo número de escolhas que a forma *usted* para ‘feminina/afeminada’. A forma *tú* é uma das formas de tratamento de maior preferência por parte dos participantes, junto com o *usted*, como vimos anteriormente, o que se reflete em sua associação com a característica positiva de simpatia. Já em relação à categoria ‘não escolarizada’, é possível que tenha sido motivada a escolha do *tuteo* por seu caráter de informalidade e proximidade, pois como destaca Bagno (2019), é comum a associação entre o que escapa da norma-padrão abordada na escola e a informalidade.

Já o *usted* teve maior quantidade de escolhas para as características ‘antipática’, ‘masculina’, ‘escolarizada com educação básica’ e ‘escolarizada com nível superior’, com expressivo número de escolhas para este último. Na primeira parte do questionário, observamos que muitos estudantes selecionaram a ‘afetividade’ como fator de influência em suas escolhas de tratamento pronominais, o que se relaciona nesse caso com as categorias ‘antipática’, por isso, acreditamos que possivelmente a escolha do *usted* para essa categoria tenha relação com o seu valor de distanciamento em relação ao interlocutor, já que antipatia pode ser associada à ausência de intimidade ou confiança.

No que diz respeito à ‘masculinidade’ associada ao ‘*usted*’, no contexto nativo, por exemplo em regiões colombianas, Cepede Ruíz (2017) e Zwisler (2017) já apontam que o *usted* é usado na construção discursiva da heterossexualidade masculina. No entanto, para esses aprendizes estrangeiros, talvez a associação com a característica masculina tenha relação com outras motivações, visto que essa forma também teve igual número de escolhas que o *tuteo* para a característica ‘feminino/afeminado’. Vale destacar que o estudo de Guimarães, Araújo e Pereira (2018) identifica a influência do sexo masculino na escolha das variantes você/cê no falar fortalezense, o que pode ter alguma influência na avaliação dos estudantes cearenses.

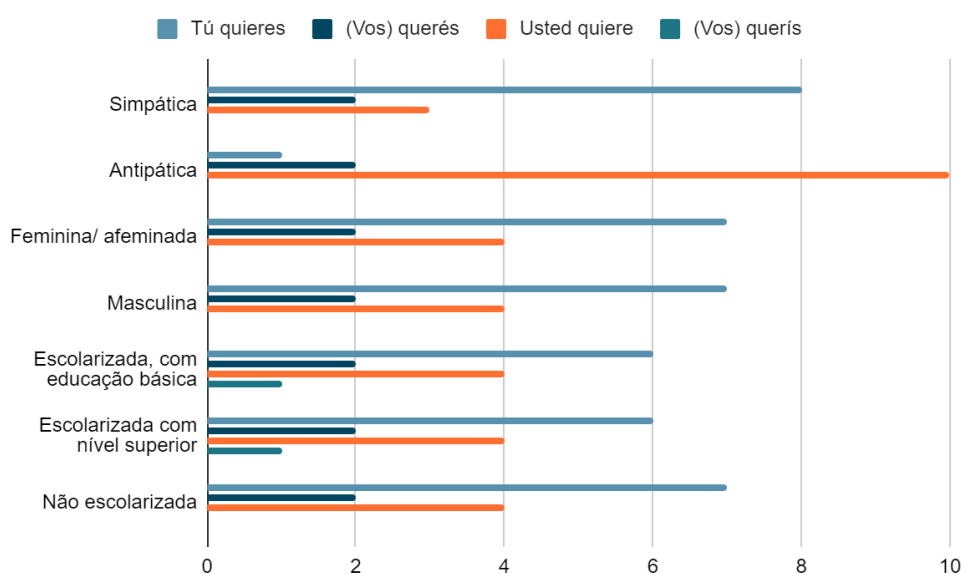
Em seu turno, a relação com a escolaridade básica e superior também pode ter relação com o caráter informal associado à variante *tuteante* e *voseante*, expressas na primeira parte do questionário. Ainda, é interessante pontuar que, no contexto nativo peninsular, ao analisar propagandas, Aijón Olivar (2009) identifica o uso do “*usted*” para transmitir imagens sociais como a de adultos maduros, classe econômica elitizada, sexo masculino, empresa profissional, de qualidade e experiente.

No que diz respeito ao *voseo*, novamente Victor, Brisa, Andreia, El Cafuzo, Leonardo, Karol, Line Rodrigues e Vivian tendem a escolher essa forma. Dentre as características elencadas, a forma *voseante* foi a segunda mais associada com a ‘antipática’. É interessante contrastar essa escolha com as respostas desses estudantes na primeira parte do questionário, pois Brisa e Victor foram os únicos a afirmarem simpatizar ou adotar variedades que contêm o paradigma *voseante*, chilena e rio-platense, respectivamente, e esses estudantes assinalaram o *vos* à categoria ‘simpática’. Já os estudantes El Cafuzo, Andreia e Karol apontaram não gostar ou simpatizar com o *voseo* e a variedade argentina, o que pode ter relação com a sua escolha em associar o *vos* à característica de antipatia.

À continuação, indagamos aos estudantes da universidade catarinense sobre as formas adequadas para tratar pessoas com diferentes características pessoais, como simpática, antipática, feminina/afeminada, masculina, escolarizada e não escolarizada. As respostas estão expostas no Gráfico 14.



**Gráfico 14 – Forma de tratamento adequada a pessoas com distintas características, segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Por meio do Gráfico 14, observamos predominância da escolha do *tuteo* para falantes com quase todas as características, exceto para a característica ‘antipática’ em que o *usted* é o mais escolhido. Em relação às características simpática e antipática, acreditamos que os estudantes da universidade catarinense vinculam tais características à proximidade/informalidade x distanciamento/formalidade, desse modo, o *tú* seria uma forma da simpatia devido a seu valor informal e de proximidade, enquanto o *usted* seria relacionado com o distanciamento entre os interlocutores, por isso também relacionada a uma forma educada/formal com interlocutores antipáticos. Tal associação pode sugerir também que os estudantes simpatizem mais com a forma *tuteante*.

No que diz respeito aos fatores sexo do falante e escolaridade, parecem não influenciar fortemente as escolhas dos estudantes, visto que verificamos uma constância entre as escolhas do *tú*, *vos* e *usted* para feminino/afeminado e masculino, assim como para o escolarizado com educação básica e com educação superior. Isto é, os mesmos estudantes escolheram as mesmas formas para ambas as características, com exceção de Luiz, quem escolheu a forma *tú* para as características feminino/afeminado e masculino, mas elege a forma *vos querís* para as características escolarizada com educação básica e com superior, retornando a escolher a forma *tuteante* para a o falante não escolarizado. O interessante é que

na literatura sociolinguística, a forma *vos querís* é realizada na zona chilena e possui valor estigmatizado, relacionado a baixa escolaridade (CARRICABURO, 1997; TORREJÓN, 2010).

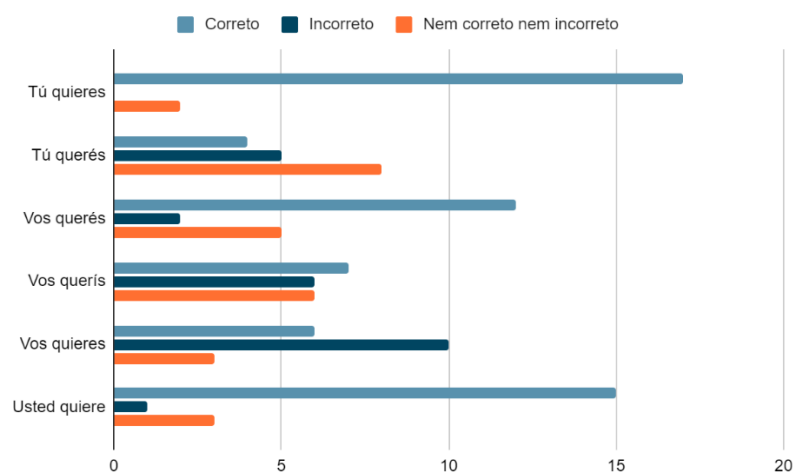
Também, constatamos constância na escolha do *voseo* pelos alunos Sebastian e Beriso, os quais deixaram de escolher essa forma apenas na característica ‘antipática’, para indicar o *usted*. Contudo, são os estudantes Luiz e Geofloripa que associam o falante antipático com a forma *vos querés*. Sobre o estudante Luiz, é interessante recordar que o participante já cita o *vos* como uma variante que não gosta/simpatiza na primeira parte do questionário, o que pode impactar a sua escolha, embora seja intrigante a seleção de Geofloripa sobre o *vos* e a característica antipatia, pois o participante afirma adotar uma variedade rio-platense na primeira parte do questionário. Esse estudante seleciona a forma *tuteante* para todas as demais características expostas, e quando indagado sobre sua experiência de viagem ou convivência com *nativos* na primeira parte do questionário, relata contato com Argentina e Uruguai, embora neste último tenha tido um período de moradia mais intenso. Assim, talvez a sua opção pelo *tuteo* e a relação do *vos* com a antipatia se paute em uma maior identificação com a variedade uruguaia, em que há maior presença do *tú* e do *voseo* verbal em muitas regiões.

Contrastando as respostas dos graduandos das duas amostras, verificamos comportamentos distintos, visto que no grupo do CE a forma *usted* é mais relacionada com as características antipática, masculina, e escolarizada, enquanto na Amostra de SC essa forma é a mais escolhida apenas para a característica antipática. No que se refere ao *tú*, em ambas as amostras está mais relacionado à simpatia e ao fator não escolarizado. Tais associações, na lente do estudante brasileiro de LE pode repercutir as suas atitudes em relação às formas pronominais, em que as *tú* e *usted* podem indicar simpatia/antipatia, escolaridade/não escolaridade, aspectos que também podem ser vinculados a proximidade/distância e a norma-padrão gramatical para os aprendizes. Ainda, em ambas as amostras, o *vos* teve menor frequência de escolha para as características, no entanto, chama a atenção a relação que alguns estudantes cearenses realizaram entre a forma e a característica antipatia, visto que também elencaram não gostar ou não simpatizar com a variedade rio-platense.

### **5.3.10 Escolha das formas de tratamento pronominais segundo a correção gramatical**

Ainda, de modo a averiguar as atitudes em relação à correção linguística das formas pronominais, pedimos que os participantes relacionassem as formas de tratamento com paradigmas verbais como formas corretas, incorretas ou nem corretas nem incorretas segundo a norma-padrão. Vejamos no Gráfico 15 as tendências de respostas.

**Gráfico 15– Avaliação do uso linguístico em relação à norma-padrão**



Fonte: instrumento de pesquisa

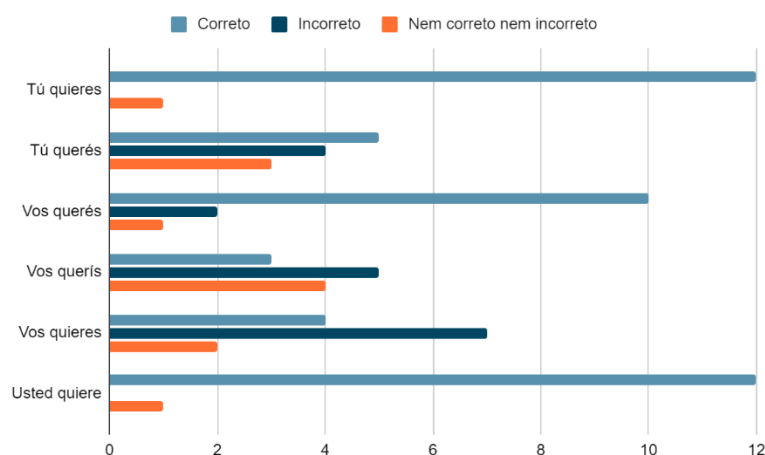
Em nosso capítulo 3, discorremos que, mesmo no contexto nativo e de uso vernáculo, o paradigma *voseante* pode ser excluído ou pouco abordado no contexto escolar (ROJAS, 1995; RINCÓN, 2009; ROELFSEMAN, 2011; CHRISTIANSEN, 2012), portanto, as formas *tú* e *usted* seriam as mais associadas à norma-padrão e de correção. Por meio do Gráfico 8, também percebemos que os estudantes da universidade cearense indicaram as formas *tú quieres* e *usted quiere* como mais corretas. Podemos contrastar essas escolhas com as respostas dos estudantes sobre a abordagem didática no uso das formas de tratamento na primeira parte do questionário online, visto que em respostas como BD, Thaís e Victor percebemos a predominância da abordagem do paradigma *tú* e *usted* nas disciplinas por eles mencionadas. Também, vale reiterar que é o paradigma de preferência da maioria dos estudantes da universidade cearense.

No que diz respeito às formas *voseantes* completas (pronominal e verbal), as formas *vos querés* e *vos querís* também foram consideradas mais corretas, embora para esse segundo paradigma, os estudantes Brisa, Leonardo, Thaís, Santiago, Ronaldo e Victor também tenham associado como uma forma incorreta. Sobre o paradigma *voseante* misto verbal *tú querés*, a

maioria dos estudantes a associaram como nem correto, nem incorreto, porém cinco estudantes (Brisa, Vivian, Victor, Christian, Line Rodrigues, Tháís) associaram-no a uma forma incorreta, embora também seja uma realização presente na variedade uruguaia (CALDERÓN CAMPOS, 2010). Ademais, o *voseo* misto pronominal foi o mais associado como uma forma incorreta segundo os estudantes cearenses, embora também seja uma realização presente em contextos nativos de fala espanhola, como a zona *colla* boliviana (HUMMEL, 2010a). Com isso, observamos que as formas mistas são consideradas mais distantes da norma-padrão pelos estudantes da universidade cearense.

Na sequência do questionário, solicitamos que os estudantes da universidade catarinense julgassem as formas de tratamento como corretas, incorretas e nem corretas nem incorretas, de acordo com a norma-padrão. As respostas estão reunidas no Gráfico 16, a seguir.

**Gráfico 16 – Formas de tratamentos pronominais e a norma-padrão, segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

No que tange aos resultados expressos pela Amostra SC, observamos que as formas *tú quieres*, *vos querés* e *usted quiere* são as que possuem o maior número de escolhas associadas à correção com a norma-padrão. Para o grupo cearense, tais formas também são consideradas corretas, embora, assim como observamos no Gráfico 16, o *voseo* completo tenha um número de escolha levemente menor que as formas *tú* e *usted*. Estas últimas formas são as de maior preferência por parte dos estudantes, como já vimos anteriormente, ademais, cabe recuperar que quando indagados sobre a abordagem didática no uso das formas de

tratamento durante a graduação, estudantes como Sheila e Sebastian apontaram que o *voseo* teve menor espaço em relação às outras formas de tratamento. Outrossim, também recuperamos que os estudantes tiveram dificuldade em conceituar a norma culta, demonstrando confusão entre os termos norma culta e norma-padrão, como os participantes Lulu, Clau, Sebastián, Sheila, Geofloripa, além de Gaab expor que o que se aprende é a norma-padrão. Portanto, devido a essa mescla conceitual, é possível que os estudantes considerem uma correspondência entre usos sociais reais e a norma-padrão, que seria ensinada na graduação.

Tal confusão pode repercutir no menor número de escolhas associadas à correção no que tange às formas *voseantes* mistas e *voseo* completo do tipo chileno. Em relação ao *voseo* verbal *tú querés*, verificamos que cinco estudantes a associam como uma forma correta (Clau, Geofloripa, Luiz, Gaab, Amarillo), enquanto Sheila, Marcos e Geanne não consideram nem correta nem incorreta. Já os alunos Sebastian, Guille, Mahd e Lulu selecionam essa forma como incorreta de acordo com a norma-padrão. A forma mista *voseante* pode ocorrer em regiões uruguaias e chilenas, com variações em suas formas verbais (CALDERÓN CAMPOS, 2010; TORREJÓN, 2010). Contudo, por ser uma forma não abordada em materiais didáticos e pouco presente em materiais audiovisuais de grande difusão, é comum a sua vinculação à incorreção. No capítulo 3 desta tese, vimos que no próprio mundo hispânico, no contexto de E/LM, fenômenos *voseantes* são deixados à margem da norma ensinada na escola.

Em seu turno, as formas *vos querís* e *vos quieres* são as mais escolhidas como formas incorretas. A primeira é apontada como incorreção de acordo com a norma-padrão por Beriso, Guille, Geofloripa, Amarillo\_v e Mahd, ainda que alguns desses estudantes simpatizem ou busquem adotar variedades rio-platense, como Beriso, Geofloripa e Amarillo\_v, a forma *vos querís* é mais típica da zona chilena, e quase inexistente nos materiais didáticos escolares, e mesmo universitários, como inferimos em Souza e Pontes (2019). Já a forma *vos quieres* é selecionada como incorreta por Beriso, Amarillo, Lulu, Mahd, Guille, Sebastián, Sheila. Essa forma mista *voseante* também foi considerada incorreta pelos estudantes cearenses, e de fato é uma forma que está à margem da norma-padrão presente em materiais didáticos, no entanto, é um tratamento realizado em regiões bolivianas, como destaca Hummel (2010). Por meio dessas respostas, constatamos o impacto do conflito de normas presente no ensino de espanhol, como discorreremos e apontamos em nosso Capítulo 2. Esses dados também repercutem a relevância de uma abordagem sociolinguística direcionada a LE, visto que a

abordagem didática do fenômeno em variação parece influenciar as atitudes dos estudantes em relação a correção/incorreção das formas pronominais.

### 5.3.11 O uso das formas de tratamento pronominais em áudios de diferente variedades

Na sequência do questionário, **pedimos que os participantes escutassem dois áudios e buscassem identificar a nacionalidade do falante, características pessoais do falante e do uso das formas de tratamento.** O áudio 01, como mencionamos em nossa metodologia, consiste em um áudio produzido por um falante mexicano e que tinha predominância do *tuteo*. No que se refere às respostas dos estudantes, as nacionalidades mencionadas para este áudio foram: espanhola (Boaventura, Santiago, BD, Andreia, El Cafuzo, Line Rodrigues, Thaís), mexicana (Brisa, Vivian, Victor, Kira), venezuelana (Leticia), e Argentina (Ronaldo). Alguns alunos não responderam (Helena, Costa e Christian) ou não mencionaram nacionalidade, apenas características (Decastro, Leonardo, Karol). É interessante contrastar com as variedades adotadas ou simpatizadas pelos estudantes, na primeira parte do questionário, visto que a variedade mexicana e espanhola foram as mais escolhidas e ambas possuem paradigma *tú* e *usted*, na maior parte de seu território.

Quanto às características em torno do falante para a nacionalidade espanhola, A amostra CE menciona as características: homem (citada por dois estudantes), professor, fala bem, adulto, sério, tuteo (destacado por três estudantes), organizado, educado. No que se refere à nacionalidade mexicana, as características mencionadas são: simpático, solícito, amável, homem (indicado por dois aprendizes), jovem (apontado por dois estudantes), escolarizado, menos de 30 anos, pronome *tú*, não aspiram, usam o *yeísmo*.

No que tange às outras nacionalidades, não foram elencadas características. Observamos que em geral as características relacionadas aos falantes dessas variedades são positivas, o que nos permite inferir que as atitudes dos estudantes em relação à essas variedades também o são, pois, como Moreno Fernandez (2009) argumenta as atitudes em relação aos grupos com identidades marcadas também são atitudes em relação às variedades usadas por esses grupos e aos usuários destas variedades.

Já em relação às características sobre os usos das formas de tratamento no Áudio 01, dispomos uma lista de características, as quais as mais escolhidas foram: simpático (12), informal (11), masculino (10), distante/respeitoso (9), formal (7), culto (7), sério (7),

internacional (6), local/regional (3), carinhoso (2). As características em geral foram positivas, e as mais escolhidas, simpático e informal, também foram associadas ao tuteo pelos estudantes durante o questionário. Destacamos que a característica masculina pode ter sido escolhida devido a voz do emissor do áudio, do sexo masculino. Ademais, sobre a categoria ‘formal’ e ‘culto’, é interessante refletir sobre tal correção à forma *tuteante*, visto que no contexto do áudio é usada de modo informal e como uma estratégia para aproximar o interlocutor. Na região cearense, a forma *tu* do PB também é usada e frequente em contextos solidários, no entanto, a realização que se tem é de um tu sem concordância canônica (GUIMARÃES, 2014). Talvez, por esse motivo na pesquisa de Soares (1980) foi avaliada por alguns sujeitos como uma forma ‘matuta, grosseira, dura, antiga’. Assim, devido a presença da concordância canônica *tuteante* presente no áudio em espanhol, é possível que esses estudantes tenham associado o *tú* a um uso formal e culto. Por outro lado, os fatores não escolhidos foram: ríspido, pedante/ arrogante, afeminado, cômico, rural, íntimo.

No que tange ao Áudio 02, as nacionalidades elencadas pelos participantes da Amostra CE foram: argentino (Christian, Santiago, Kira, Costa, BD, Victor, Vivian, Decastro, El Cafuzo, Brisa, Thais), chileno (Helena e Leticia) e espanhol (Boaventura, Ronaldo, Andreia, Karol); Line Rodrigues e Leonardo não mencionaram nacionalidades. Como notamos, a maior parte identificou a nacionalidade do emissor do áudio 02, um jovem argentino, talvez pelos traços fonéticos típicos e o *voseo*, que inclusive foram apontados pelos estudantes. Vale destacar que alguns estudantes (El Cafuzo, BD, De Castro, Andreia, Brisa, Helena e Karol), na primeira parte do questionário, afirmaram não gostar ou simpatizar da variedade linguística argentina.

Em relação às características em torno do falante para a nacionalidade argentina, temos: *hombre/homem* (citado por dois aprendizes), uso de *vos/voseo* (mencionado por quatro estudantes) e concordância de conjugação, *el acento*, *la aspiración*, *la variedad fonética de "y" e "ll"*, explicativo, direto e prestativo, *tuteo* para jovens, masculino, informal (destacado por dois estudantes), adulto, escolarizado, estudante, jovem, aspirado, *el yeísmo*, aspiração da letra "s", o LL se pronuncia "ch" e o sotaque meio italiano. Constatamos que a maioria das características elencadas se referiam a aspectos linguísticos da variedade argentina, e as características em relação ao falante, como explicativo, direto e prestativo, estudante, jovem, escolarizado podem ser consideradas positivas.

Em seu turno, para a nacionalidade espanhola, os estudantes elencaram as seguintes características: *respetoso*, formal, culto, homem/*hombre* (apontado por dois estudantes), ríspido, chato, *profesor*, *habla bien*, aspectos relacionados à educação, além de identificarmos duas características não tão positivas, ríspido e chato. No áudio 02, há presença do *voseo*, uma forma que não faz parte do paradigma pronominal da Espanha atualmente, por isso, talvez, essa associação possa estar relacionada com a confusão entre as formas ‘*vos e vosotros*’, já inferida em outros momentos de nosso questionário. No que diz respeito à nacionalidade chilena, as estudantes não pontuaram características.

Em relação às características sobre os usos das formas de tratamento no Áudio 02, para a Amostra CE, as mais elencadas foram: masculino (11), informal (10), formal (8), local/regional (8), sério (8), culto (6), simpático (5), distante/respeitoso (4), pedante/arrogante (3), ríspido (3), íntimo (1), internacional (1). No áudio 02, temos o predomínio de formas *voseantes*, acerca das características escolhidas pelos estudantes, observamos que a categoria ‘masculino’ pode ter sido motivada devido a voz do locutor do áudio 02, do sexo masculino.

Por outro lado, os estudantes associam a forma de tratamento tanto a um registro ‘informal’ quanto ‘formal’, provavelmente essa dualidade na escolha se deve à que alguns estudantes relacionem o *vos* com um valor de respeito, assimetria ou formalidade, como observamos nas respostas do questionário para os contextos de interações solidárias e assimétricas. Ainda, as escolhas das características ‘culto’, ‘distante/respeitoso’ também pode surgir devido a uma possível transferência de suas compreensões sobre a forma *vós* do PB, assim como a associação do *vos* com a forma de tratamento plural *vosotros* pode estar por trás da relação entre o *voseo* e a variedade linguística da Espanha, elencada por alguns estudantes. Discorreremos sobre essa problemática na seção 3.2 de nosso referencial teórico, o que demonstra uma necessidade de rever a abordagem didática das formas de tratamento no contexto brasileiro. Os fatores não escolhidos foram: afeminado, cômico, rural.

Em relação aos estudantes da Amostra de SC, no que se refere às nacionalidades para o Áudio 01, apenas Beriso e Amarillo\_v o relacionaram com a nacionalidade mexicana, enquanto quatro participantes apontaram a nacionalidade espanhola, Lulu indicou que se tratava de um uruguaio, Clau e Gaab indicaram que seria um peruano e Sebastian elencou que se tratava de um colombiano. Os participantes Marcos, Guille e Sheila deixaram essa resposta em branco. Esse áudio, como expomos no Capítulo 4, consiste em uma fala mexicana, com predominância *tuteante*.



No que se refere às características apontadas para o falante, nem todos os estudantes responderam. Para o mexicano, Beriso expôs apenas a prosódia, e Amarillo\_v, além de indicar a prosódia, indicou as características ‘homem, informal’. Para a nacionalidade espanhola, temos as seguintes características: fala devagar, bem claro, profissional, estudioso, sério, ríspido, informal, jovem, acessível. Para o falante peruano, Gaab indicou apenas a ‘linguagem pausada’ e Clau respondeu que seria ‘informal’. Para o uruguaio, Lulu não indicou características e Sebastián indicou apenas aspectos relacionados à fonética para o falante colombiano, “As tónicas, las s y x”. Desse modo, observamos maior atenção dos estudantes a aspectos linguísticos, buscando identificar as variedades mexicana, peruana e colombiana, somente no caso da variedade espanhola, os estudantes elencaram adjetivos para além da questão linguística, incluindo um adjetivo negativo ‘ríspido’. Sobre isso, recordamos que alguns estudantes da universidade catarinense expuseram não simpatizar/gostar da variedade espanhola na primeira parte do questionário (Amarillo\_v, Gaab e Marcos).

Ainda sobre o Áudio 01, os alunos foram solicitados a escolher características para os usos das formas de tratamento presentes no áudio. Neste áudio, com predominância *tuteante*, as características mais escolhidas foram: informal (8), sério (6), formal (5), masculino (5), culto (4), simpático (4), íntimo (2), local/regional (2, Luiz e Geofloripa), carinhoso (2), distante/respeitoso (1, Guille), internacional (1, Gaab), ríspido (1, mahd). As características em geral são positivas para o *tuteo*, e como observamos, as mais escolhidas foram ‘informal e sério’. A relação entre a informalidade e o *tú* é observada no decorrer das respostas dos estudantes ao questionário, no entanto, a característica ‘sério’ assim como ‘masculino’ podem estar relacionadas com o conteúdo do áudio escutado, já que há uma explicação sobre o procedimento de estudo em intercâmbio.

De igual modo aos estudantes cearenses, verificamos a vinculação do *tuteo* tanto a informalidade quanto à formalidade, o que novamente associamos à influência da LM dos estudantes. No caso do grupo catarinense não temos uma homogeneidade da origem regional dos estudantes, porém os estudantes Gaab, Lulu, Luiz e Sabastian todos são de região em que o tu no PB não ocorre com concordância canônica, e que portanto a forma *tuteante* em espanhol com concordância canônica, associada com o conteúdo do vídeo, pode ter sido percebida com um valor mais formal, influenciando as suas escolhas. Assim como a escolha da característica ‘local/regional’ por Luiz (Maringá) e Geofloripa (Santana do Livramento), ambos da região sul, que podem ter transferido a sua atitude do tu em LM para o espanhol.

Por sua vez, Mahd não corresponde a essa hipótese, já que é da região de Florianópolis, em que há presença do tu com concordância canônica alta. Porém, as características associadas ao *tú* podem ter relação com a sua atitude em relação ao falante da variedade da Espanha, mencionada pela estudante para o Áudio 01. A aluna também seleciona as características ‘estudioso, sério e ríspido’ para o falante espanhol, e repete as características ‘sério e ríspido’ ao *tuteo*. Com isso, percebemos que nesta parte mais indireta do questionário, as atitudes em relação às formas de tratamento está perpassada por fatores variados, como atitudes em sua LM e julgamentos dos falantes na LE.

No tocante ao Áudio 02, os participantes elencaram as seguintes nacionalidades: argentino (mencionada por sete alunos), rio-platense (1 – Amarillo\_v), espanhol (1 - Geanne), mexicano (1 - Luiz). Lulu e Sheila informaram não saber e Guille não respondeu. Esse áudio foi produzido por um argentino, com predominância do uso *voceante*, mais da metade dos estudantes relacionou o conteúdo ouvido com essa nacionalidade, diferentemente das escolhas para o áudio 01. Assim, possivelmente o uso do *vos* está mais vinculado para os estudantes a essa nacionalidade.

Acerca das características para o falante do áudio 02 explicitadas, temos para a nacionalidade argentina: prosódia, *voceo* pleno, forma imperativa (Beriso), *vos*, a velocidade da fala e como é pronunciado as palavras (Gaab), Professor, simpático e uma pessoa leve (Mahd), formal, direto, antipático (Geofloripa), *Yeísmo*. *Che* (Clau), e para o falante rio-platense, Amarillo\_v indicou ‘Homem, uso de *vos*, *yeísmo*’. Notamos novamente a atenção dos estudantes aos aspectos linguísticos, o que se justifica devido a nacionalidade dos falantes dos áudios não estarem dadas; ainda, percebemos apenas uma indicação de adjetivo negativo ‘antipático’, por parte de Geofloripa, apesar do estudante afirmar adotar/simpatizar com variedades rio-platenses na primeira parte do questionário. Para os falantes da nacionalidade espanhol e mexicano, Geanne e Luiz não apontaram características.

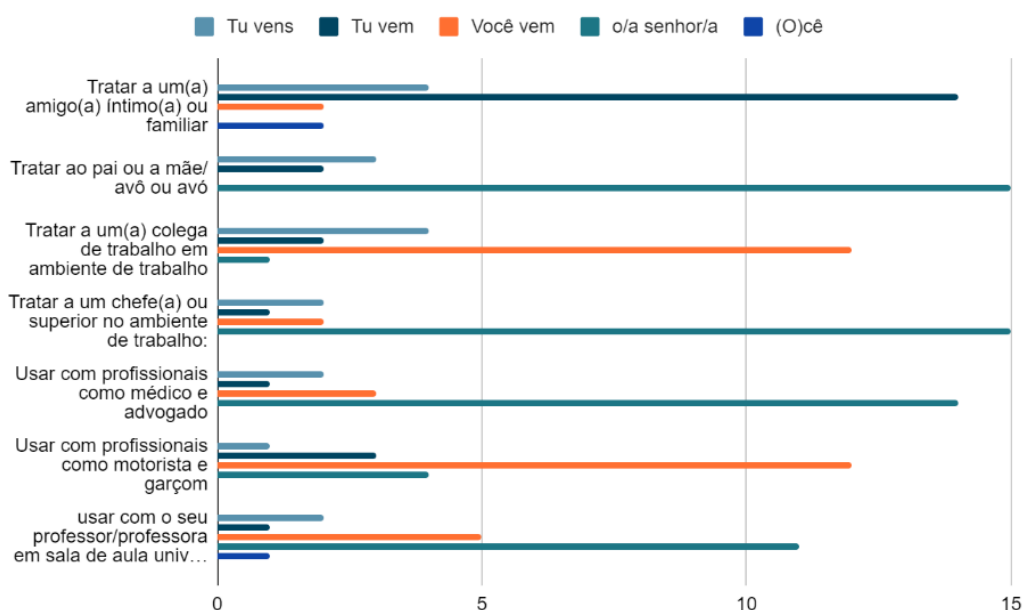
Em relação às características elencadas para as formas de tratamento usadas no Áudio 2, as que mais foram escolhidas pelos participantes foram: informal (7), formal (6), íntimo (2), culto (5), sério (6), masculino (4), simpático (3), local/regional (6), pedante/arrogante (2), ríspido (1), distante/respeitoso (1). Destas, novamente observamos o embate informal x formal para a forma *vos*, que pode ter explicações variadas. Assim como alguns alunos do grupo cearense, observamos que Guille vincula a forma *vos* a um valor assimétrico ou de status social em parte anterior do questionário, portanto pode também

vincular o *voseo* à formalidade. Sebastian e Geofloripa são participantes que expuseram adotar ou simpatizar variedades rio-platenses, assim, mesmo que o *vos* seja uma forma de intimidade, usada em contextos informais, também podem ter lhe dotado de um valor formal devido ao conteúdo ou tema do vídeo. Ainda, notamos que Geofloripa também caracteriza o *voseo* como uma forma antipática e destaca as características pedante/ríspido para o tratamento no áudio 02, o que demonstra um conflito para o estudante que possivelmente adota um sistema *tú-usted*, e acredita adotar/simpatizar com variedades rio-platenses. No caso de Gaab, Luiz e Clau, todos parecem adotar o sistema *tú-usted* em suas respostas ao questionário, e a associação entre o *vos* e a formalidade pode ter ocorrido por esse distanciamento com a forma de tratamento e pelo tema/contéudo do vídeo.

### **5.3.12 Escolha das formas de tratamento pronominais na LM dos participantes**

Para concluir essa parte final do questionário do grupo de graduandos cearenses, buscamos averiguar as atitudes dos estudantes em relação aos usos das formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa singular em português, tu e você e suas variações, além da forma senhor/a. Reunimos as tendências de respostas no Gráfico 17 e 18.

#### **Gráfico 17 – usos das formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa singular em português por estudantes cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Conforme observamos no Gráfico 17, para os estudantes da universidade cearenses o paradigma ‘tu vem’ é a forma mais adequada para tratar a um amigo(a) íntimo(a) ou familiar, seguida da forma ‘tu vens’ escolhida por quatro estudantes (Thaís, Leonardo, Ronaldo e Boaventura). Como corroboram Soares (1980), Guimarães (2014) e Guimarães, Araújo e Pereira (2018), a forma tu sem concordância canônica é de uso frequente para contextos simétricos e íntimos entre os falantes cearenses, em especial de Fortaleza. Para esse mesmo contexto interacional, a escolha da forma de tratamento pronominal em espanhol da maioria dos estudantes também foi o tuteo, exceto para Victor que escolheu pela forma “*vos querés*”. Esse estudante afirma adotar uma variedade linguística rio-platense na primeira parte do questionário, e observamos que na segunda parte, referente ao uso, também explicita o uso do *voseo* para o tratamento de uma amiga íntima. Assim, nesse caso, acreditamos que os usos desse estudante também podem ter influência de sua identificação com a variedade de língua por ele escolhida.

Em seu turno, a forma ‘você tem’ foi a mais escolhida para os contextos de tratamento a um colega de trabalho em ambiente laboral e no trato com profissionais como motorista e garçom. Sobre esses contextos, contrastando às escolhas realizadas pelos estudantes para as formas em espanhol, na interação com o colega de trabalho, se havia intimidade, a maioria optou pelo uso do tuteo (exceto Victor, que indicou o *voseo*), e se não

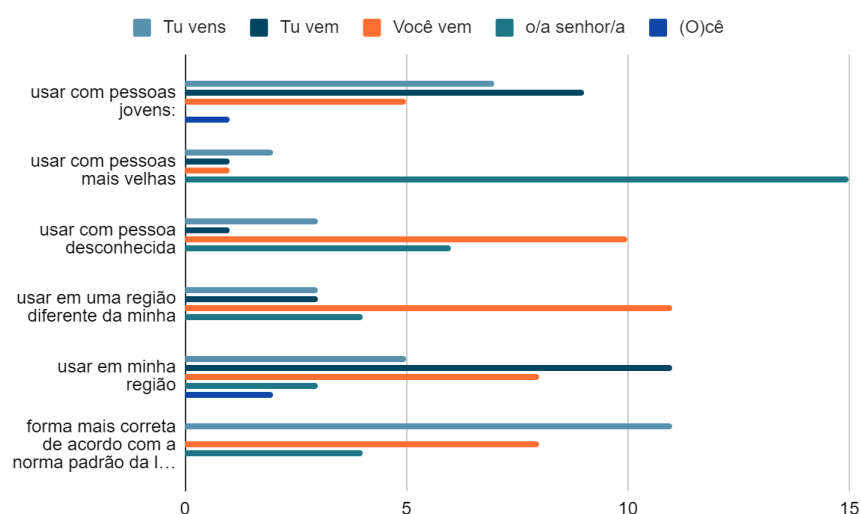
houvesse intimidade, a maior parte escolheu o trato *usted*. Assim, percebemos que os estudantes percebem diferenças de valores entre a forma você do PB e a forma *usted*, pois como discorrido no capítulo 3, são formas com origem semelhante nas duas línguas, mas com usos atuais diferenciados.

Ademais, a forma “(o)cê tem”, variante inovadora no contexto cearense, foi escolhida por dois estudantes (Thaís e BD) para o trato de um amigo(a) íntimo(a) ou familiar e o estudante Leonardo indicou essa variante para tratar ao professor universitário em sala de aula. Segundo Guimarães, Araújo e Pereira (2018), a forma (o)cê é menos frequente na fala fortalezense, considerada inovadora, e que fatores como maior grau de intimidade entre os interlocutores e o sexo masculino são condicionadores de uso. Assim, a escolha de Leonardo para interações com professor universitário em sala de aula, pode indicar que o estudante sinta uma relação mais próxima com seus professores.

Por sua vez, em sua maior parte, os estudantes optaram pelo uso da forma senhor(a) nos contextos de tratamento ao pai/mãe, avô/avó; ao chefe em ambiente de trabalho, aos profissionais como médico e advogado e com professor universitário em sala de aula. Em tais contextos, a escolha pronominal em espanhol da maioria dos alunos foi a forma *usted*, desse modo, é possível inferir que os estudantes reconhecem que essa forma em espanhol possui relação com o eixo da assimetria, hierarquia, respeito ou distanciamento entre os interlocutores. Sobre esses contextos, também é interessante notar que em relação aos profissionais médico, advogado e professor universitário, a forma *vos* foi a segunda mais escolhida, entre cinco a sete estudantes (Ronaldo, Vivian, El Cafuzo, Brisa, Leonardo, Line, Karol), assim como para o trato ao pai/mãe, avô/avó e ao chefe no local de trabalho. Portanto, é possível inferir que esses estudantes também relacionam a forma *vos* com o polo da assimetria, hierarquia, respeito ou formalidade.

Em sequência, apresentamos o Gráfico 18, em que reúne as respostas dos estudantes relacionados à escolha das formas de tratamento no PB acerca de fatores diastráticos, diatópico e normativo.

**Gráfico 18– usos das formas de tratamento pronominal para 2ª pessoa singular em português por estudantes cearenses**



Fonte: instrumento de pesquisa

No gráfico 18, observamos que a forma ‘tu vem’ é a mais escolhida pelos estudantes no trato com pessoas jovens, seguida da forma ‘tu vens’. Ainda, a forma ‘tu vem’ também foi a mais selecionada para ser usada na região dos estudantes, remetendo a sua identificação regional com essa forma de tratamento. Tal escolha não se distancia dos resultados encontrados por Guimarães (2014), ao analisar as formas de tratamento na fala cearense, apesar de que na capital é mais frequente a realização do tu sem concordância. Contrastando com a escolha das formas de tratamento pronominais em espanhol, em nosso instrumento observamos a interferência da idade em contextos com o trato de um desconhecido, chefe em contextos variados e colega de trabalho, nesses dois primeiros contextos, a forma *usted* foi a mais escolhida talvez devido ao distanciamento e assimetria das relações, no entanto, na interação com um desconhecido adolescente a forma *tuteante* foi predominante, assim como no trato solidário entre colegas de trabalho mais jovens.

Não obstante, para a forma mais correta de acordo com a norma-padrão do português, os participantes elencaram em maior medida a forma ‘tu vens’, seguida da forma ‘você vem’ e ‘o/a senhor/a’. Sobre essa questão, reiteramos que Scherre *et al.* (2015) classifica a região cearense como pertencente ao subsistema de tratamento tu/você com concordância média, e Soares (1980) já falava da alta frequência de realização da forma tu sem concordância canônica. Desse modo, observamos que, mesmo os estudantes reconhecendo a forma ‘tu tem’

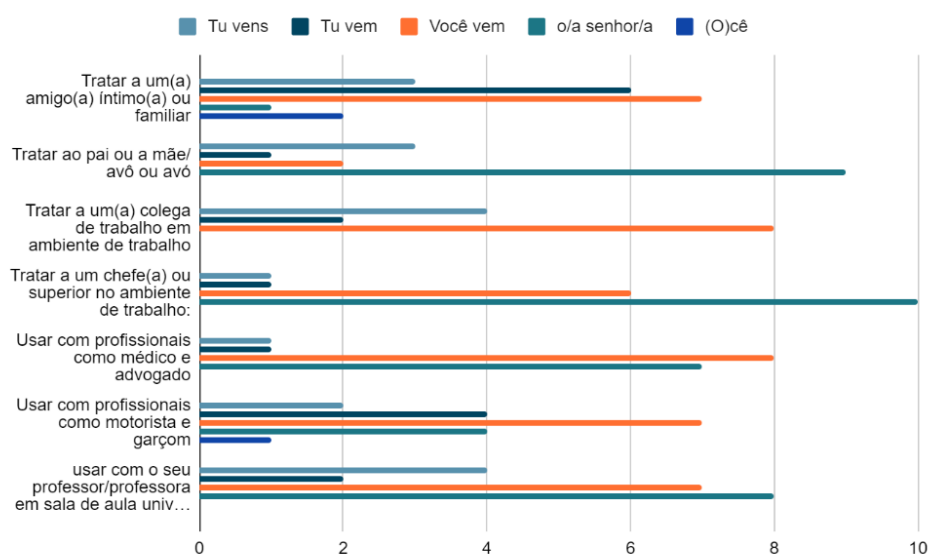
sem concordância como a mais adequada para o uso em sua região, acreditam que de acordo com a norma o mais correto é a forma com concordância canônica, como demonstrado no Gráfico 10. Devido a essa correlação com a norma-padrão, o uso da concordância verbal com a forma tu em espanhol também pode ter sido associado a um trato formal, culto e distante/respeitosa, motivando a escolha dessas características quando os alunos foram requeridos a caracterizar os tratamentos pronominais usados no áudio 01 de nosso instrumento.

Em relação às formas ‘você vem’ e ‘(O)cê vem’, a primeira foi a mais selecionada para o trato com pessoas desconhecidas e para ser usada em uma região diferente para o falante. Tais escolhas corroboram aos resultados de Soares (1980) e Guimarães (2014), pois esses estudos indicam o uso da forma ‘você’ em relações solidárias ou em que há pouca intimidade, além de ser considerada uma forma neutra para a região. Vale destacar que para o trato de pessoas desconhecidas, a escolha do tratamento em espanhol dos participantes foi majoritariamente a forma *usted*, indicando que para os estudantes são formas adequadas nas duas línguas para esse contexto em que não há intimidade entre os interlocutores na interação. No que se refere à forma ‘(O)cê vem’ foi escolhida apenas para dois contextos: BD a escolheu como uma das formas para tratar um amigo(a) íntimo(a) ou familiar, e BD e Thaís escolhem essa forma como um trato adequado a ser usado em sua região. Como já mencionado, essa variante é considerada inovadora para a região, e sua frequência de uso ainda é baixa comparada à forma ‘você’ (GUIMARÃES, ARAÚJO, PEREIRA, 2018).

No que diz respeito à forma ‘o/a senhor/a’, o contexto em que essa forma mais se destacou na escolha dos participantes foi para o tratamento a pessoas mais velhas. Como vimos em nosso capítulo 3, a forma ‘senhor’ por volta do século XVI era usada no trato a reis e posteriormente usada entre nobres, portanto, uma forma de tratamento do polo da assimetria e do polo de poder (BIDERMAN, 1972/73). Ainda, no estudo de Soares (1980) sobre o falar cearense, a forma senhor/a também era usada em contextos assimétricos, em que não há intimidade com o interlocutor e que este não é jovem, assim, a autora elenca a questão etária como um fator de uso para essa forma de tratamento. Para os contextos com interlocutores mais velhos, listados em nosso instrumento em relação à escolha pronominal em espanhol, os participantes optaram pelo uso da forma *usted*, demonstrando que compreendem esse pronome também para expressar assimetria e respeito.

Para finalizar o questionário, solicitamos que os participantes da universidade de SC relacionassem as formas de tratamento do PB aos contextos de interação simétricos e assimétricos, a fim de contrastar com as suas respostas para a LE. Expomos as respostas dos estudantes no Gráfico 19 e Gráfico 20, à continuação.

**Gráfico 19 – Usos das formas de tratamentos pronominais em PB, segundo os estudantes da universidade catarinense**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Diferentemente do grupo cearense, reiteramos que o grupo da universidade catarinense é heterogêneo acerca da naturalidade dos estudantes, são de regiões diversas, como demonstramos em nossa metodologia. Assim, consideramos essa diferença regional na interpretação dos dados, visto que diferentemente do esperado, não verificamos o predomínio do paradigma *tuteante* em nenhum dos contextos interacionais sugeridos no Gráfico 19, o que seria esperado para a região florianopolitana. Apenas Mahd e Sheila são naturais da cidade de Florianópolis, enquanto Marcos é da região metropolitana, São José, no entanto, entre suas seleções, não predominou a forma tu com concordância alta, como aponta Scherre *et al.* (2015) para a região.

Por meio do Gráfico 19, verificamos que há maior escolhas da forma ‘você’ nas situações de tratamento a um amigo(a) ou familiar, a um colega de trabalho em ambiente de trabalho, no trato aos profissionais como médico e advogado, seguido dos motoristas e garçom. Acreditamos que a tendência predominante do ‘você’ se deva à mistura regional do



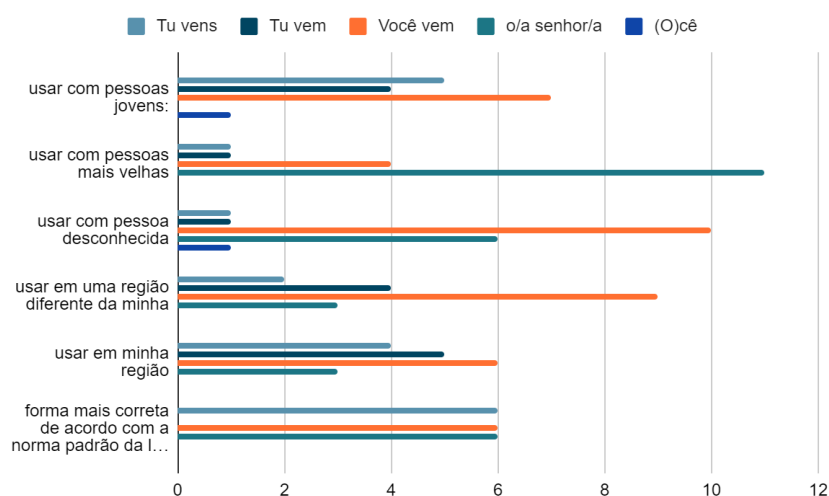
grupo de estudantes. Contudo, para todos esses contextos, Sebastian opta pela forma ‘tu vens’, esse participante é da região da Serra Gaúcha. Ademais, Marcos, Amarillo\_v, Guille e Geofloripa selecionam a forma ‘tu vem’ em alguns contextos.

Em seu turno, a forma (O)cê é escolhida apenas por dois estudantes, Gaab e Sebastian, para o contexto de amigo(a) íntimo(a) ou familiar, e uma vez por Amarillo\_v para o trato com profissionais como motorista e garçom. Como vimos na seção 3.2.2, a forma (O)cês não é contemplada nas pesquisas mencionadas, como Coelho e Gorski (2011), Rocha (2015), e Traesel (2016), no entanto, pela escolha dos participantes pode ser uma variante de baixa frequência e pouco comum para a região.

Por sua vez, a forma *senhor(a)* foi predominante entre as escolhas dos estudantes para o tratamento do pai, mãe, avô e avó, além do trato do chefe em ambiente de trabalho e para o trato ao professor(a) universitário. Esse tratamento parece repercutir respeito e hierarquia familiar para nove estudantes em relação ao pai, mãe, avô e avó, com exceção de Mahd que seleciona as formas ‘tu vens e o senhor(a)’, e Amarillo\_v, Guille e Beriso que selecionam a forma ‘tu vens’ para esse contexto. Nos casos do chefe em ambiente de trabalho e no trato do professor universitário observamos também que a segunda forma mais escolhida é o ‘você’, sugerindo que os estudantes ainda podem dotar essa forma de certo valor assimétrico.

Para concluir, expomos as tendências de respostas do grupo da universidade catarinense em relação aos fatores etário, diatópicos e acerca da norma-padrão, no Gráfico 20. Observamos que novamente a forma ‘você’ predominou nos contextos de tratamento a pessoas mais jovens, com pessoa desconhecida, em uma região diferente da do falante, e levemente mais escolhida na região do falante. Enquanto a forma o senhor(a) predominou na situação de tratamento a pessoas mais velhas, assim como observamos para os estudantes cearenses. Em seu turno, as formas ‘tu vens, você vem e o(a) senhor(a) vem’ foram as mais escolhidas pelos estudantes como formas corretas de acordo com a norma-padrão do PB.

**Gráfico 20– Usos das formas de tratamentos pronominais em PB, segundo os estudantes da universidade catarinense (2)**



Fonte: instrumento de pesquisa.

Ainda sobre o Gráfico 20, a forma (O)cê é escolhida apenas por Sebastian nos contextos de trato a pessoas mais jovens ou desconhecidas, o estudante também elencou outras formas de tratamento, ‘tu vem e você vem’. Outrossim, para o contexto diatópico, observamos que nove estudantes assinalam a forma ‘você’ para ser usado em região diferente da sua, entretanto, Marcos e Sebastian elegem a forma tu em ambos os contextos, demarcando o seu vínculo com essa forma de tratamento independente da região da interação. Quanto às formas que deveriam ser usadas nas regiões dos estudantes, observamos maior dispersão das escolhas, em que nove estudantes selecionam a forma *tuteante*, Marcus, Sebastian, Geofloripa e Amarillo\_v elencam a forma ‘tu vens’, e novamente Sebastian, Clau, Mahd, Gaab e Beriso escolhem a forma ‘tu vem’, o que pode indicar maior vínculo regional dos estudantes com essa forma, mesmo que seis participantes também tenham escolhido a forma ‘você’ (Sheila, Guille, Marcos, Luiz, Lulu, Geanne).

Por outro lado, ao reler o Gráfico 20, quanto à indicação das formas mais corretas segundo a norma-padrão, observamos que cada forma de tratamento teve o mesmo número de escolhas, no entanto, não foram escolhidas pelos mesmos estudantes. A saber, Sheila e Marcos selecionam as três formas (tu vens, você vem e o senhor(a) vem), excluindo as formas tu vem e (O)cê vem, assim como os estudantes cearenses. Sebastian opta pelas formas ‘tu vens e senhor(a)’, enquanto Geofloripa, Luiz e Amarillo\_v indicam que a mais correta seria apenas a forma ‘tu vens’; Geanne, Lulu, Mahd e Guille selecionam apenas a forma ‘você

vem' e Beriso, Gaab e Clau indicaram apenas a forma senhor(a). O que nos mostra que seis estudantes acreditam que a forma tu com concordância canônica é a mais correta, mesmo que não seja a forma mais usada por eles em sua região.

Tais respostas do grupo de estudantes da universidade catarinense refletem a heterogeneidade do grupo em relação às suas regiões de origem, em que apensar de todos estudarem em Florianópolis, as suas atitudes em relação às formas pronominais para 2ª pessoa na LM não são uniformes ou refletem apenas aos usos regionais da capital catarinense.

### 5.3.13 Síntese das respostas dos graduandos na terceira parte do questionário

Diante do exposto, conforme realizamos nas demais seções, buscamos sintetizar a análise das respostas dos estudantes nesta terceira parte do questionário, de acordo com as perguntas de pesquisa da presente tese.

#### Quadro 23– Síntese das respostas da terceira parte do questionário

<p><b>Quais são as escolhas dos participantes em relação à variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais da língua espanhola? Podem indexar significados sociais e marcas de identidade?</b></p>
<p>Em ambas as amostras, percebemos que optaram pelo uso do subsistema <i>tú-usted</i>, correspondendo a um sistema bidimensional presente nos sistemas I e II, que se apresentam nas variedades espanhola e mexicana, as mais elencadas pelos estudantes. No entanto, nas duas amostras, observamos estudantes que optam pelo sistema <i>vos-usted</i>, repercutindo a escolha varietal argentina/rio-platense, demonstrando maior vínculo com as formas <i>voseantes</i> em todos os contextos do teste de atitude. Ainda, na amostra CE, dois participantes demonstram indecisão entre o paradigma pronominal escolhido e a opção por variedade linguística, visto que não elencam uma variedade específica.</p> <p>Em relação às atitudes sobre as formas de tratamento, nas duas amostras o <b>pronome tú</b> é relacionado com situações simétricas no trato com amigo ou familiar, conhecido, irmão(ã) mais velha, primo e vizinho próximo, além de tratar a um colega de trabalho em ambiente de trabalho ou não quando são amigos íntimos. Na Amostra de SC, o <b>tú</b> também foi relacionado ao trato para pai e mãe, avô ou avó, o que pode repercutir influência do uso da LM dos participantes, além disso, predomina quando a chefe é mulher e mais velha. Nas duas amostras, quando o falante é desconhecido, o <i>tuteo</i> predominou para adolescentes. Também, a forma <b>tú</b> foi associado às características simpatia, feminina/afeminada, masculina, escolarizada e não escolarizada, e uma forma mais correta segundo a norma gramatical/padrão. Já o <b>pronome usted</b>, para os graduandos do CE é associado ao trato para pai/mãe ou avô/avó e tio/a. Na Amostra de SC, no âmbito familiar, é mais usado com o tio/a. Para ambas as amostras, o trato com desconhecidos homem ou mulher com roupa formal ou esportiva e curta, além do trato com o colega de trabalho quando está no trabalho e não possui amizade. O <i>usted</i> predomina no trato para todas as profissões listadas, é mais relacionado a característica antipática em ambas as amostras, e a Amostra do CE também o relaciona com as características masculina, escolarizada e correta segundo a norma gramatical. Por sua vez, o <b>pronome vos</b>, na Amostra CE, apresenta-se com valores mistos entre simetria e assimetria, demonstrando influencia da LM em relação à forma 'vos', e na Amostra de SC tem correlação a simetria e solidariedade.</p>
<p><b>A origem geográfica dos aprendizes, as suas crenças e a representação do sistema de tratamento em 2ª pessoa singular em sua LM impactam de algum modo a escolha dos aprendizes sobre as formas de tratamento pronominais na LE e o estabelecimento de marcas de identidade?</b></p>
<p>O grupo da universidade cearense pertence totalmente à região, o que implica na adoção de um subsistema de tratamento pronominal tu e você com concordância média ou sem concordância. A maior parte dos estudantes</p>

opta por um sistema pronominal na LE *tú-usted*, e apesar de ter relação com as variedades linguísticas que os estudantes adotam, observamos que há transferência de valores da LM para a LE, por exemplo nas atitudes em relação ao *voseo*. Como observamos, na primeira parte do questionário que alguns alunos cearenses demonstraram não gostar ou simpatizar pelo *voseo* e variedade argentina, o que pode ter impactado a baixa identificação dos estudantes com o *voseo*.

O grupo da universidade catarinense não possui naturalidade geográfica homogênea, porém, notamos que no contexto assimétrico de tratamento ao chefe, quando mulher e mais velha, parece que a questão etária parece se impor aos estudantes, predominando o *tuteo*, diferentemente do ocorrido no grupo cearense, em que a forma *usted* predominou. Tal atitude pode ter relação com o valor negativo associado à forma ‘senhora’ no PB quando usadas com mulheres (SCHERRE *et.al*, 2015) e influenciado o não uso da forma *usted* que parece ter maior valor assimétrico para os estudantes. Ainda, mesmo mais próximo geograficamente de países rio-platenses, apenas dois estudantes demonstram maior vínculo identitário com a variedade argentina e o *voseo* (Bersio e Sebastian), com maior preferência dos demais estudantes pelo sistema *tú-usted*.

**Destacam-se concepções neutrais ou pan-hispanistas nas crenças, escolhas e atitudes em torno da variação linguística no uso das formas de tratamento da língua espanhola?**

Os estudantes cearenses, assim como os participantes da universidade catarinense relacionam as zonas linguísticas do espanhol a diferentes sistemas de tratamento pronominais, sinalizando uma compreensão pluricêntrica da língua. No entanto, quando indagados sobre os paradigmas mais corretos ou incorretos segundo a norma-padrão, as formas *voseantes* mistas foram as mais associadas à incorreção, além do *voseo* completo do tipo chileno, o que pode reverberar tanto a confusão conceitual entre norma culta e norma-padrão, como a necessidade de uma maior abordagem pluricêntrica desse fenômeno durante a graduação.

**Fatores relacionados ao percurso formativo dos estudantes, como os professores ao longo da formação, o currículo dos cursos e o material didático utilizado, impactam os usos, as atitudes e as crenças dos participantes?**

Assim como os estudantes cearenses, o grupo de participantes da universidade de SC relatou o uso de materiais autênticos variados na abordagem das formas de tratamento, e o menor espaço para a abordagem do *voseo*, fato que impacta o conhecimento sobre o fenômeno *voseante*, em especial as suas formas mistas e valores sociais no mundo hispânico. Ainda, para ambas as amostras, a forma *vos* foi a segunda mais escolhida para a característica ‘antipática’ o que também está vinculado às crenças dos estudantes sobre a dificuldade da conjugação verbal *voseante*, exposta na primeira parte do questionário. Com isso, uma menor abordagem do fenômeno também pode repercutir na menor identificação e conhecimento sociolinguístico, e, no caso da Amostra do CE, também incide no valor social dado a forma linguística, visto que alguns alunos dotam a forma *vos* de valor assimétrico em contextos como o trato ao chefe e algumas profissões de prestígio como médico e advogado

Fonte: autoria própria.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão de nossa pesquisa, retomamos o objetivo geral proposto inicialmente, além do percurso teórico-metodológico empreendido. Nosso objetivo geral consistiu em analisar a correlação entre as escolhas da forma pronominal de tratamento singular de graduandos brasileiros em Letras Espanhol com vínculos identitários a partir das crenças e atitudes relacionadas à variação e variedades linguísticas do espanhol. Para tanto, no primeiro capítulo realizamos a introdução, com contextualização do tema, sua problemática e justificativa, além das perguntas de pesquisa, objetivos e asserções, as quais retomamos neste capítulo.

Como parte do percurso teórico, buscamos nos apropriar de leituras acerca da sociolinguística variacionista, identidade, crenças, normas e ensino e aprendizagem de LE. Desse modo, no capítulo dois da presente tese, visamos a compreender e demonstrar o entrelace entre língua, identidades e crenças para o contexto de ensino de LE, em especial o espanhol/LE no Brasil. Iniciamos o capítulo com a Seção 2.1, na qual discorremos acerca da sociolinguística variacionista, tratamos das ondas de estudos variacionistas e a questão identitária, além de direcionar a discussão para o âmbito da LE, a partir da questão do conflito de normas e a abordagem de fenômenos sociolinguísticos na perspectiva do aprendiz estrangeiro.

Em sequência, ainda no capítulo dois, tratamos da compreensão teórica do termo ‘identidade’, discutimos como esta é entendida em diferentes perspectivas teóricas, além da sua relação com a variação linguística e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em nosso caso, o espanhol. Por esse motivo, subdividimos essa segunda seção em duas partes. A subseção 2.2.1 vislumbrou compreensões sobre a ‘definição’ do termo identidade, enquanto a seção 2.2.2 tratou sobre a relação entre crenças e identidades no ensino de língua espanhola. Tal percurso foi importante para defender o argumento de que os usos e atitudes sobre as formas linguísticas, tais como os pronomes de tratamento para 2ª pessoa, podem vincular marcas identitárias (sociais, nacionais, etc.) e estas também se relacionam às crenças que construímos acerca das línguas, suas variedades e os grupos que as utilizam.

Na conclusão dos entrelaces teóricos realizados no capítulo dois, elaboramos a seção 2.3, com título “Por uma sociolinguística aplicada à LE”. Nessa seção, propomos a discussão sobre limitações e aproximações entre a sociolinguística variacionista e suas vertentes

didáticas, como a Pedagogia da Variação e a Sociolinguística Educacional, que originalmente se direcionam para LM, com questões relativas ao ensino e aprendizagem de fenômenos sociolinguísticos no contexto de LE, intencionando formular alguns postulados para pesquisas que também se proponham a entender como o aprendiz promove suas identificações, atitudes e usos de fenômenos variáveis na LE.

Ademais, de modo a complementar o aparato teórico sobre os usos das formas de trato pronominal como marca de identidade, elaboramos o capítulo três, em que objetivamos realizar uma revisão bibliográfica acerca de sua variação linguística e a construção identitária no contexto hispano-falante; além de discutir sobre a abordagem didática das formas de tratamento em espanhol e os impactos para a formação identitária dos aprendizes de espanhol/LE no contexto brasileiro. Desse modo, dividimos o terceiro capítulo em duas seções, na primeira delas, intitulada ‘Formas de tratamento pronominais nas variedades do espanhol como expressão de identidade’, realizamos um percurso histórico sobre o uso das formas de tratamento. Logo, em uma segunda subseção, recorreremos a bibliografia sobre a variação linguística no uso da expressão pronominal para 2ª pessoa singular, reconhecendo o caráter identitário que o *voseo*, o *tuteo* e o *ustedeo* assumem em contextos nativos de países de fala espanhola, como Argentina, Costa Rica, Nicarágua, entre outros; vislumbrando campos indexicais a partir das pesquisas citadas.

Na segunda seção do capítulo três, centramos a discussão e resenhas teóricas acerca da abordagem didática dos usos das formas de tratamento pronominais em espanhol, averiguando impactos para a formação identitária de aprendizes brasileiros. Nessa seção, reconhecemos possíveis dificuldades no ensino e aprendizagem dessas formas linguísticas do espanhol, além de discutir os sistemas de tratamento pronominais no português brasileiro tanto em Fortaleza quanto em Florianópolis, cidades escolhidas para a geração de dados da presente pesquisa.

Em seu turno, no capítulo quatro detalhamos a classificação metodológica da pesquisa, bem como descrevemos o público participante e os instrumentos de coletas de dados, isto é, descrevemos o contexto dos cursos de Licenciatura em Letras Língua espanhola na UFC e na UFSC, seus currículos e entorno regional no que se refere ao turismo com o público hispano-falante. Ademais, detalhamos a composição de nosso instrumento de coleta de dados, o qual consistiu em um questionário eletrônico elaborado em três partes, de modo a contemplar os eixos propostos em nossos objetivos: (i) : uma parte sobre crenças e vínculos

linguístico-culturais de identidade; um teste de produção acerca da variação no uso das formas de tratamento pronominais em língua espanhola; e um teste de atitude sobre o uso das formas de tratamento pronominais do espanhol e da LM dos participantes. Por meio desse instrumento, realizamos a geração dos dados de forma *online* devido o contexto pandêmico, com a participação de alunos das licenciaturas em Letras Espanhol da UFSC e da UFC, matriculados em semestres variados.

Em nosso quinto capítulo, apresentamos os resultados obtidos por meio do instrumento de coleta de dados, discutindo-os à luz do referencial teórico exposto. A partir das respostas obtidas, pudemos destacar algumas tendências que chamam a atenção nas respostas dos participantes. No entanto, também ressaltamos que a complexidade do objeto de pesquisa, impede que sejam definidas respostas homogêneas.

Em suma, de modo a concluir esta pesquisa, retomaremos as perguntas de pesquisa postuladas inicialmente a fim de buscar reinterpretá-las com os resultados obtidos. A questão geral da pesquisa indagava: **Em que medida é possível correlacionar as escolhas por uma ou outra variante do sistema de 2ª pessoa singular de graduandos em Letras-Espanhol/LE a atitudes sobre o fenômeno, aos vínculos identitários a certas variedades e às crenças a essas relacionadas?** De acordo com o conjunto de respostas dos estudantes, verificamos que a escolha pronominal pode repercutir tanto valores relacionados a sua LM quanto as suas crenças sobre a língua espanhola, as suas variedades e o seu processo de identificação. Como apresentado anteriormente, a maior parte dos futuros professores, tanto da Amostra CE quanto a Amostra SC, opta pelo paradigma *tú-usted*, ainda que alguns também tenham demonstrado forte vínculo com formas *voseantes* relacionadas com a escolha da variedade argentina ou rio-platenses. O maior uso do paradigma *tú-usted* se reflete nos contextos de produção escrita solicitados aos aprendizes, em que mesmo para interlocutora argentina muitos estudantes esquivaram-se ou usaram formas de tratamento implícitas.

Ao justificar os fatores de influência para escolha da forma pronominal alguns aprendizes se espelharam nos seus usos em LM, ou em suas experiências de ensino e aprendizagem de espanhol, demonstrando influência do contexto de aprendizagem formal. Portanto, inferimos que o processo de escolha pronominal dos graduandos pode se dar entre um contínuo de campos indexicais, crenças e identificações com variedades ou normas da LE, em que ora suas escolhas de variedade linguística se sobressaem, ora suas crenças e vínculos

com a LM podem emergir. Esse entre lugar do aprendiz e futuro professor de LE se reflete nas mais variadas respostas obtidas.

Dessa maneira, coadunamos com a asserção proposta inicialmente de que a maior parte dos estudantes escolhe e usa o paradigma pronominal *tú-usted*, por considerar mais geral e correta, em menor medida alguns estudantes optam pelo sistema *vos-usted* e demonstram forte vínculo identitário com a variedade argentina. Suas atitudes reverberam uma fluidez entre o vínculo identitário com a LM (tu-você) e com variedades linguísticas da LE das quais gostam/simpatizam. (TESTE PILOTO; CÁRCAMO GARCÍA, 2016; SALOMÃO, MENEGUINI, 2016). Não obstante, salientamos que o menor conhecimento do paradigma *vooseante* durante a sua formação linguística também pode implicar na menor identificação dos estudantes com o uso dessa forma.

Um segundo questionamento realizado foi: **Que tipo de crenças sobre as variedades linguísticas os graduandos em Letras Espanhol possuem sobre a língua espanhola? Estas crenças demonstram ou implicam em (des)vínculos identitários com alguma variedade específica?** Para esse questionamento, retomamos os resultados da primeira parte do questionário, em que constatamos caracterização das línguas espanhola e portuguesa de modo semelhante e na maioria positiva, destacando características em relação à sonoridade, diversidade e afeto. Ainda, sobre a opção de variedade linguística, foram mencionadas variedades hispano-americanas, como a mexicana, colombiana e variedades rio-platenses, embora, a variedade espanhola continue presente no imaginário dos estudantes, inclusive relacionada a norma-padrão e correta.

Sobre (des)vínculos identitários, muitos participantes acreditam que existe uma identidade latino-americana e com a qual se identificam, apresentando diferentes representações associadas a elementos culturais e históricos, como a música, literatura, costumes, lugar geográfico e questões afetivas. Em algumas respostas, porém, indicia-se um caráter fluido e plural dessas identidades, além de apontar o afastamento do Brasil em relação a identificação com as identidades latinas. Além disso, na Amostra CE e na Amostra SC, alguns estudantes parecem desgostar da variedade argentina, nesse mesmo sentido, três aprendizes da Amostra SC também mencionam a variedade espanhola, reverberando intentos de desvínculos com tais variedades os quais emergem em suas respostas para os testes de atitude. Nessa questão, como discorreremos no capítulo cinco, notamos leve diferença regional.



A partir desses resultados, recuperamos a asserção anteriormente proposta de que os estudantes apresentam uma visão positiva e emotiva em relação à língua espanhola, simpatizam e acreditam adotar especialmente as variedades peninsular, mexicana e da região rio-platense, talvez devido aos materiais de ensino, consumo midiático ou localização geográfica. (TESTE PILOTO; BARCELOS, 2013; SANTOS, 2005; 2010; GESSER, 2018). Sobre essa asserção, percebemos que essas variedades de fato habitam as crenças e identificações dos aprendizes, além de serem as mais destacadas quando indagados sobre o consumo de materiais midiáticos. Em relação aos materiais de ensino, os estudantes apontaram o uso de materiais variados, o que também se direciona a asserção de que esse tipo de material contribui com o processo de identificações dos aprendizes com variantes e variedades da LE.

Sobre esse tema, também nos questionamos inicialmente: **Que tipo de influência os fatores origem geográfica dos aprendizes, crenças e a representação do sistema de tratamento em 2ª pessoa singular em sua LM exercem sobre as escolhas e atitudes das formas de tratamento pronominais na LE e o estabelecimento de marcas de identidade?**

No que se refere aos grupos participantes, mesmo mais próximo geograficamente de países rio-platenses, apenas dois estudantes da Amostra SC demonstram maior vínculo identitário com a variedade argentina e o *voseo* (Bersio e Sebastian), com maior preferência dos demais estudantes pelo sistema *tú-usted*. Na Amostra CE, por sua vez, também observamos dois estudantes que optam pelo sistema *vos-usted*, embora nesta amostra, como já mencionado, a variedade argentina tenha sido mencionada por mais estudantes como opção de variedade que desgosta ou não simpatiza.

Ainda, sobre o uso e o valor social do *voseo*, no teste de atitude e nas produções escritas observamos valores conflituosos, talvez devido a influência da LM dos estudantes. Por exemplo, no teste de produção linguística, em ambas as amostras, verifica-se mescla de paradigma verbal de 2ª e 3ª pessoa, o que pode ser proveniente da transferência linguística e abordagem didática. No entanto, de modo geral, os usos realizados das formas de tratamento pronominais parecem corresponder aos paradigmas de tratamento das variedades linguísticas que os estudantes acreditam adotar/simpatizar. Já em relação às atitudes, os estudantes da Amostra CE dotam o *voseo* de valor assimétrico e solidário, provavelmente, confundindo o valor referencial e arcaica da forma ‘vós’ do PB.

Sobre essa questão, propusemos a seguinte asserção: é possível encontrar transferências de valor das formas tu e vós do PB às atitudes dos estudantes sobre o sistema de tratamento pronominal no espanhol. (TESTE PILOTO, CÁRCAMO GARCÍA, 2016). Assim, esta se confirma em parte, visto que encontramos mescla de paradigma pronominal nas respostas, além da confusão entre o *vos* do espanhol e o *vós* do português. No entanto, não observamos transferência de valor negativo para a forma *tú*, na Amostra CE, conforme tínhamos observado no teste piloto para esta pesquisa.

Outra questão que poderia reverberar diferenças nas respostas dos grupos de participantes era: **Quais são os impactos do percurso formativo dos estudantes ao longo da graduação, como currículo dos cursos e o material didático utilizado, nos usos, atitudes e crenças linguísticas dos participantes?**

No que se refere ao percurso formativo das duas graduações, de acordo com os participantes, em ambas as amostras relata-se o menor espaço do ‘*vos*’ na abordagem da variação em língua espanhola, ainda que tenham citado disciplinas variadas como espaço de abordagem do fenômeno. Por outro lado, destacamos que a maior parte dos estudantes, ao escolher fatores que influenciavam a sua escolha de pronome de tratamento para 2ª pessoa do singular, optou por fatores que se aproximam aos presentes em materiais didáticos, relacionados com características diastráticas e de relação de poder/solidariedade com o interlocutor.

Outra questão a ser considerada é a experiência de intercâmbio ou viagem dos estudantes, que também poderia ser um fator de impacto na formação de vínculos identitários dos aprendizes. No entanto, observamos que, entre as amostras, o grupo de estudantes da universidade de SC tem maior vivência em viagens a países hispano-falantes, inclusive aos países da região da La Plata, embora a identificação com variedades rio-platenses e o uso do *voseo* não tenha sido destaque para o grupo de estudantes. No grupo do CE poucos estudantes tiveram experiência de viagem, mas a experiência nos países visitados também não obteve grande impacto na escolha pronominal e identificação varietal.

No que concerne a esse questionamento, propomos a asserção inicial de que a experiência pessoal e o percurso formativo curricular podem influenciar na formação de vínculos identitários em torno da LE e suas opções de variedades, embora haja menor espaço para a abordagem do fenômeno *voseante*, como observamos pelas respostas dos estudantes cearenses ao teste piloto. (TESTE PILOTO; VENÂNCIO, 2019; BRASIL, 2020; PONTES,

SOUZA, 2019). Por meio das respostas discutidas no capítulo cinco, observamos que mesmo com percursos formativos diferenciados e experiências de viagem, os dois grupos se assemelham no pouco espaço didático da variante *vos*, o que pode ser uma das causas da menor identificação e uso dos estudantes em relação a esta forma pronominal. Ainda, destacamos que é necessário maior espaço para discussão sobre a identificação com a LE nos currículos de ambos os cursos, além da maior presença da América Latina e suas crenças.

Outro questionamento realizado inicialmente foi: **Quais são as escolhas e as atitudes dos sujeitos participantes em relação à variação linguística no uso das formas de tratamento pronominais da língua espanhola? Tais reações podem indexar significados sociais e marcas de identidade?** Para buscar responder tais questões, retomamos os testes de produção e de atitude.

Nas produções escritas solicitadas, para o contexto 1, com interlocutora espanhola, o trato *usted* predominou na Amostra do CE, enquanto na Amostra de SC predominou o uso do tratamento *tú/vos*, explícito ou implícito. No contexto 2, com interlocutora argentina, predominou em ambas as amostras o uso do paradigma *tú/vos*, com o uso do pronome *vos* explícito por apenas três estudantes de cada amostra. Outrossim, como expomos no capítulo cinco, muitos estudantes evitaram usos dos paradigmas pronominais, o que pode ter relação com o processo de apagamento varietal (ECKERT, 2018) no que se refere à performance identitária, portanto, ao evitar usar formas pronominais explícitas, os estudantes podem escapar usar uma forma inadequada ou diferente do esperado para situação comunicativa.

Os usos e as atitudes expostas indicam que os estudantes preferem os sistemas de tratamento I, II e IV, este último em menor medida<sup>88</sup>. Além disso, a forma *tú*, nas duas amostras, é relacionada com situações simétricas no trato com amigos ou familiares, conhecido, irmão(ã) mais velha, primo e vizinho próximo, além de tratar a um colega de trabalho em ambiente de trabalho ou não quando são amigos íntimos. Na Amostra de SC, o *tú* também foi relacionado ao trato para pai e mãe, avô ou avó, o que pode repercutir influência do uso da LM dos participantes, além disso, predomina quando a chefe é mulher e mais velha. Nas duas amostras, quando o falante é desconhecido, o *tuteo* predominou para adolescentes. Também, esse tratamento foi associado às características simpatia, feminina/ afeminada,

---

<sup>88</sup> Indicamos o subsistema I, devido à indicação do paradigma *tú-usted* também estar relacionado à variedade espanhola, indicada pelos alunos, mesmo que não abordemos as formas plurais *vosotros* e *ustedes*, as quais diferenciam os subsistemas I e II, segundo Fontanella de Weinberg (1999).

masculina, escolarizada e não escolarizada, e uma forma mais correta segundo a norma gramatical/padrão.

Em seu turno, o pronome *usted*, para os participantes do CE é associado ao trato para pai/mãe ou avô/avó e tio/a. Na Amostra de SC, no âmbito familiar, é mais usado com o tio/a. Para ambas as amostras, o trato com desconhecidos homem ou mulher com roupa formal ou esportiva e curta, além do trato com o colega de trabalho quando está no trabalho e não possui amizade. O *usted* predomina no trato para todas as profissões listadas, é mais relacionado a característica antipática em ambas as amostras, e a Amostra do CE também o relaciona com as características masculina, escolarizada e correta segundo a norma gramatical.

Por sua vez, o pronome *vos*, na Amostra CE, apresenta-se com valores mistos entre simetria e assimetria, demonstrando influência da LM em relação à forma 'vós', e na Amostra de SC tem correlação com simetria e solidariedade. Com isso, podemos vislumbrar que os estudantes acionem campos indexicais mistos em relação às formas de tratamento, reverberando o entre lugar que ocupam entre os conhecimentos linguístico-culturais da LE e da LM.

De modo a dar sequência a pesquisa, também questionamos: **Quais são as concepções de norma e como repercutem nas escolhas e atitudes em torno da variação linguística no uso das formas de tratamento do espanhol?** Sobre essa questão, ao pedirmos que os estudantes caracterizassem as línguas espanhola e portuguesa, para ambas as línguas, os participantes mencionaram o seu caráter diverso e plural. Ainda, os estudantes cearenses, assim como os participantes da universidade catarinense relacionam as zonas linguísticas do espanhol a diferentes sistemas de tratamento pronominais, sinalizando uma compreensão pluricêntrica da língua. No entanto, quando indagados sobre os paradigmas mais corretos ou incorretos segundo a norma-padrão, as formas *voseantes* mistas foram as mais associadas à incorreção, além do *voseo* completo do tipo chileno, o que pode reverberar tanto desconhecimento sobre o uso dessas formas, como a confusão conceitual entre norma culta e norma-padrão, repercutindo a necessidade de uma abordagem pluricêntrica desse fenômeno durante a graduação.

A maior parte dos estudantes da Amostra de CE e de SC acredita existir uma norma culta, mas confundem o conceito com a norma-padrão, alguns graduandos também associam a norma culta à escrita e à formalidade. Parece predominar uma visão monocêntrica de norma, embora alguns estudantes, em ambas as amostras, mencionem o pluricentrismo da língua

espanhola e reverberem tendências pan-hispânicas. Por outro lado, cabe mencionar que quando indagados sobre a possibilidade de adequação do tratamento pronominal à variedade do interlocutor, as justificativas dadas pelos estudantes sugerem sensibilização às condições de interação, o que se distancia da tendência a uma crença de uso neutro das formas de tratamento. Essa adequação pronominal se concretiza nas respostas de alguns estudantes nos contextos de produção.

Após retomar esses resultados, recuperamos também as asserções relacionadas com essas questões: (i) existe uma crença entre os discentes em direção ao pluricentrismo da língua, em que assumem a existência de diferentes variedades linguísticas e que estas apresentam diferentes usos do paradigma de tratamento pronominal na língua espanhola. Contudo, no uso, suas escolhas reverberam o sistema binário típico da normatização dos manuais. (TESTE PILOTO, REVUZ, 1998, RAJAGOPALAN, 2003, CÁRCAMO GARCÍA, 2016); (ii) os estudantes demonstram conhecimento sociolinguístico acerca da correlação entre zonas linguísticas e os sistemas de tratamento pronominais do espanhol, embora apresentem confusão entre a concepção de normas cultas e norma-padrão, o que pode produzir uma mistura entre visões monocêntrica e pluricêntrica na LE. (TESTE PILOTO, BAGNO, 2019; FANJUL, 2011).

No que se refere a estas asserções, a primeira delas se confirma no sentido de que os participantes optam, em seus usos e atitudes, por um binarismo *tú-usted* ou *vos-usted* para o trato pronominal em singular. Em seu turno, sobre a segunda asserção, como expomos, de modo geral, os estudantes correlacionaram as zonas linguísticas propostas e os paradigmas pronominais de modo coerente, no entanto, quando definiram a norma culta, muitos mesclaram os conceitos entre norma culta e norma-padrão, inclusive repercutindo visão monocêntrica ao mencionar a Espanha como centro norteador da norma em língua espanhola. Cabe ressaltar que essa confusão conceitual se apresentou tanto em falas de graduandos de semestres finais quanto intermediários.

Por fim, a última questão de pesquisa realizada foi: **Qual é a utilidade/conveniência de se considerar postulados dos estudos sobre variação, indexação e vínculos identitários no ambiente de ensino e aprendizagem de espanhol LE?** No que se refere a essa pergunta, ao longo de nossa discussão no capítulo cinco, percebemos a complexidade de buscar entender os fatores que estão por trás da escolha da variante pronominal para trato em 2ª pessoa singular. No intuito de considerar o impacto das crenças e vínculos identitários com as

variedades da LE nessa escolha, verificamos que o aparato teórico da sociolinguística variacionista tem grande contribuição ao ensino e aprendizagem de LM, mas no contexto de LE as suas questões e particularidades também devem ser consideradas, de modo a entender que o processo de identificação com variedades e diferenciação entre grupos que se dá na LM não é o mesmo na LE, este último sendo um processo mais hibridizado.

Formar-se professor de língua espanhola é um processo contínuo, no entanto, a graduação é um espaço em que muitos iniciam as suas identificações linguístico-culturais com o Outro (nativo da LE), e refletir sobre esses processos de (des)vínculos identitários pode ser um espaço oportuno para questionar construtos como: o espanhol neutro, espanhol padrão e as normas cultas da língua espanhola em um contexto de identidades híbridas e globalizadas. Ao escolher usar as formas *tú, vos e usted*, o falante aprendiz pode demarcar muito além que do lugar de fala no discurso. Nessa escolha pode emergir uma identificação com uma ou outra variedade linguística e, até mesmo, indicar competência sociolinguística e sociocultural no entre lugar LM e LE.

Isso posto, encerramos esta tese propondo que a consideração de postulados dos estudos sobre variação, indexação e vínculos identitários no âmbito de uma Sociolinguística Aplicada a LE pode auxiliar a compreender o significado social de variantes linguísticas na perspectiva do aprendiz de LE, além de buscar compreender como se dá a sua escolha de variantes linguísticas e como indexam seus (des) vínculos identitários. (BORTONIRICARDO, 2017; ECKERT, 2012; 2018; SILVA, 2006, TESTE PILOTO).

À guisa de conclusão final, salientamos que nos propomos a contribuir ao campo teórico de estudos sociolinguísticos, ao direcionar conceitos da Sociolinguística Variacionista ao âmbito do estudo de fenômenos variáveis na perspectiva do aprendiz de LE. Também, buscamos colaborar com a formação docente em Letras Língua Espanhola, ao realizar um estudo comparativo entre dois contextos de ensino e aprendizagem na educação pública e superior brasileira localizados em regiões opostas, demonstrando que apesar da distância geográfica os participantes apresentam tendências de escolhas pronominais, de variedade e identificação com a LE que se aproximam. Ademais, ambos os contextos enfrentam desafios semelhantes, como encontrar espaço para a discussão sobre a construção de vínculos identitários com a LE, a maior presença da América Latina e a abordagem do paradigma *voseante*.

Para concluir, reconhecemos as limitações da presente pesquisa, em especial acerca de seu percurso metodológico, o qual teve que ser modificado em decorrência do período pandêmico. Outrossim, sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas nesse viés, a partir de distintos fenômenos de variação linguística no espanhol/LE e níveis de aprendizado, inclusive a partir de outras LE. Isso poderia enriquecer o ensino e aprendizagem de LE, o campo teórico na perspectiva de uma sociolinguística aplicada ao ensino e aprendizagem de LE e contribuir com a elaboração de materiais didáticos mais adequados à abordagem da variação linguística e os vínculos identitários dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

- AIJÓN OLIVA, Miguel Ángel. Tú y usted como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, nº 18, dec. 2009. Disponível em: [https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio-1-tu\\_y\\_usted.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio-1-tu_y_usted.htm). Acesso em: 03 jul. 18.
- ALBERTI, R.F. 142f. *A Variação Linguística no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira Moderna: um Estudo de Caso na Cidade de Ponta Grossa*. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Pluralidade Linguística, Identidade e Ensino). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.
- ÁLVAREZ, A.; CHUMACEIRO, I. La construcción de la identidad del hablante en el uso pronominal. In: HUMMEL, M. et al. *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010. p. 945-964.
- ARNOUX, E. Representaciones sociolingüísticas y construcciones de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 17-38.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Objeto Língua*. São Paulo: Parábola, 2019
- BAQUERO VELÁSQUEZ, J.M.; MONTT, G.F. Un análisis sincrónico del voseo verbal chileno y rioplatense. *Forma y Función*, Bogotá, Colombia, vol. 27, n. 2, julho-dezembro 2014, p.p. 11-40.
- BARCELOS, A.M. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Viçosa-MG, Vol. 7(1): 123-156, 2004.
- BARCELOS, A.M. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M.; CARVALHO, A. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p. 153-186.
- BARROS, F. Tuteo y ustedeo en Los Andes de Venezuela. *Interlingüística*. Vol. 16, n. 1, 2005, pp. 421-430.
- BARROS, F.; CASTRO, W. De la preferencia de usted sobre tú en el habla andiza venezolana. In: HUMMEL, M. et al. *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo*



- hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010. P. 901-922.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BENEDICT, A. *Comunidades Imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O impacto da Sociolinguística na educação. In: BORTONI-RICARDO, S.M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p.157-168.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- BRASIL, J.O. *El abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNL D 2011: un análisis sociolingüístico*. 2014. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BRASIL, J. O. *As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol do PNL D (2012-2018): uma análise sociolingüística*. 2020. 143f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.
- BRAVO, D. Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos. *Textos en Proceso*, 3(1), 2017, pp. 49-127.
- BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.) *Sociolinguistics*. The Essential Readings. United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960]. p. 156-176.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. Politeness: Some universals in language usage. *Cambridge University Press*, 1987.
- CAMPOS, S. N.; RODRIGUES-MOURA, E. Formal o Informal? He ahí la cuestión... las formas de tratamiento en las clases de E/LE para alumnos brasileños. *ASELE*, Actas IX, 1998. Disponível em: <http://goo.gl/PVVz1N>. Acesso em: 20 mai. 2020

CÁRCAMO GARCÍA, M. *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español: el caso de las formas de tratamiento*. Máster Erasmus Mundus en Aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales, 2016.

CARRARO, F. P. *Creencias y actitudes lingüísticas: un estudio acerca de la lengua Española como lengua extranjera*. 2016. 117 p. Guarapuava-PR, Dissertação de Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente - Universidade Estadual do Centro Oeste, 2016.

CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)

CASALMIGLIA, H. TUSÓN, A. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Espanha: Editora Ariel, 2012.

CEPEDA RUÍZ, C.Y. *Tú o usted? Estigmatización del tuteo en Bogotá*. *Revistas Filológicas*, vol5, n.2, 2017. Disponible en: ¿Tú o usted? Estigmatización del tuteo en Bogotá | Cepeda Ruiz | Anuario de Letras. Lingüística y Filología (unam.mx). Consultado en: 20/07/2021

CHRISTIANSEN, A. *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua*. 238 p. Tese – (Doutorado). Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Bergen, Noruega, 2012. Disponível em: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5807/43955%20Christiansen%20materie%20NY.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

COAN, M; PONTES, V.O. Variedades lingüísticas e ensino de Espanhol no Brasil. *Revista Trama* (UNIOESTE. Online), v. 09, p. 179-191, 2013.

COELHO, I.L. *et al. Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, I.L.; GÖRSKI, E.M. A variação no uso dos pronomes tu e você em Santa Catarina. In: COUTO, Leticia Rebollo; SANTOS, Célia Regina L. (Org.) *Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués*. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 263-287.

CORACINI, M.J. A celebração do outro na constituição da identidade. *ORGANON*, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, vol. 17, n. 35, 2003, p.p. 201-220.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação lingüística é possível? In: ZILLES, A.M.; FARACO, C.A. (org.) *Pedagogia da variação lingüística*. Língua, diversidade e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.31-52.

CYRANKA, L. Sociolinguística Aplicada à Educação. In: FERRAREZI JÚNIOR, C; MOLLICA, M.C. *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-177.

CREUS, S; BALADÃO, J. *Construcción identitaria en el paradigma voseante rioplatense. Un proceso de interacción lingüística y sociocultural*. 2008. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/266461056\\_Construccion\\_identitaria\\_en\\_el\\_paradigma\\_voseante\\_rioplatense\\_Un\\_proceso\\_de\\_interaccion\\_linguistica\\_y\\_sociocultural](https://www.researchgate.net/publication/266461056_Construccion_identitaria_en_el_paradigma_voseante_rioplatense_Un_proceso_de_interaccion_linguistica_y_sociocultural). Acesso em: 10 de maio de 2019.

DIAS, R.; OLIVEIRA, L. A percepção do estudante alemão frente ao uso de tu/você do português do Brasil. *Revista de Ciências Humanas*, N. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/RCH/issue/view/Português%20para%20Estrangeiros%3A%20Ensinamento%20Pesquisa%20e%20Extensão/showToc>. Acesso em 20 jun 2019.

DEL VALLE, J. La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. In: WRIGHT, R.; RICKETTS, P. (orgs.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ro-lphPenny*. Newark: CUEJU, 2005, p.391-416.

ECKERT, P. Style and social meaning. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds.). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge Press, 2001, p.119-126.

ECKERT, P. *The meaning of style*. Stanford: Stanford University, 2003.

ECKERT, P. Communities of Practice. In: Keith Brown & A. H. Anderson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 2, Oxford: Elsevier, 2006. p. 683-685.

ECKERT, P. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annu. Rev. Anthropol.* Vol. 41, p.p. 87–100, 2012.

ECKERT, P. *Third Wave Variationism*. Oxford Handbooks Online, 2016. Disponível em: < <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-27> >. Acesso em 20 de dezembro de 18.

ECKERT, P. The Nature of Indexicality in Variation. *Meaning and Linguistic Variation*. The Third Wave in Sociolinguistic. United States of America: Cambridge University Press, 2018. p. 143-164.

FARACO, C. A. O tratamento "você" em português: uma abordagem histórica. 1996. *Labor Histórico*. Rio de Janeiro, vol.3, n.2, p. 114-132, jul. /dez. 2017.

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

FANJUL, A. P. ‘Policêntrico’ e ‘pan-hispânico’: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: BAGNO; LAGARES. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p.299-330.

FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A.; GONZÁLEZ, N. *Espanhol e Português Brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 29-50.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16-32.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa*. Um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre, RS: Penso Editora LTDA, 2013.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la lengua española*, 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

FREITAG, R. M.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto) v. 56, n.3, p. 917-944, 2012.

FREITAG, R. M. Ko; SEVERO, C. G.; ROST-SNICHELOTTO, C. A.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as letras*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GESSER, A.F. *Funcionalidades do pretérito perfeito espanhol em traduções para dublagem: análise de corpus fílmico*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2018

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233p.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2008.

GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GÖRSKI, E. M.; VALLE, C. R. M. Reconfiguração da sociolinguística variacionista e repercussões para o ensino: questões estilísticas e identitárias. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 63, n. especial, 2019, p. 97-117.

GUIMARÃES, T. *TU É DOIDO, MACHO! A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza*. 2014. 237 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

GUIMARÃES, T.; ARAÚJO, A.; PEREIRA, M. Os pronomes você(s) e cê(s) no falar de Fortaleza-CE. *Letras Escreve*. Macapá, v. 8, n. 2, p.75-101, 2º sem., 2018.

GUY, G. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação linguística. *ORGANON* – Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 14, n. p.28-29, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELICKS, K. *La variación estilística y social del voseo chileno*. Un estudio sociolingüístico cuantitativo y cualitativo basado en géneros televisivos. Dissertação (Departamento de Linguística Espanhola) – Universidade de Gent, Faculdade de Letras em Wijsbegeerte, 2010.

HUMMEL, M. Las formas y fórmulas de tratamiento en Bolivia. In: HUMMEL, M. *et al. Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literários; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010a. p. 399-412.

HUMMEL, M. El estudio de las formas de tratamiento en Perú. In: HUMMEL, M. *et al. Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literários; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010b. p.375-398

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 2, p.p. 99-120, 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/artigos/art\\_valesca.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf). Acesso em: 10 de abril de 2019.

IPECE. *Anuário Estatístico do Ceará*. 2017. Disponível em: [http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2017/aspectosEconomicos/turismo/demanda\\_turistica.htm](http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2017/aspectosEconomicos/turismo/demanda_turistica.htm). Acesso em: 12 de março de 2019.

IRINEU, L. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 21-39.

IRVINE, J. T. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation1. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. (Eds.). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge Press, 2001, p. 21-43.

JANG, J. Voseo medellinense como expresión de identidad paisa. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín – Colombia, Vol. 18, n. 1, 2013, pp. 61-81.

JENOVENCIO, M. *O espaço das línguas espanhola e inglesa em Florianópolis: um estudo sobre a paisagem linguística dos bairros Canasvieiras e Lagoa da Conceição*. 267 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2018.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, vol 12, n 3, p. 134-152, set.-dez 2017.

KUMARAVADIVELU, B. 2012. (Re)visioning Language Teacher Education. In: KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York, London: Routledge, p. 1-19.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, 44, 1978.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2012

LEFFA, V. J. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008. P.15-41.

LIMA, J.V. *Análise socioestilística da variação entre as formas de tratamento tú e usted no espanhol oral de Valência*. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

LOREGIAN-PENKAL, L. *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região Sul*. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Artes e Letras, Curitiba, 2004.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: A língua que se fala x A língua que se ensina*. 7ª Ed. Editora Contexto: São Paulo, 2005. 95 páginas. (Repensando a língua Portuguesa).

MORENO, M.C. Identidad social a través del tratamiento a lo largo de la historia del español: propuestas metodológicas. In: HUMMEL, M. et al. *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010. P. 79-100.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Actitudes Lingüísticas. In: MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4ª ed. Barcelona: Ariel Letras, 2009. p. 177-190.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010. 210 p.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Como es percebido el español de los Estados Unidos. In: TEZANOS PINTO, R. (Ed.) *La presencia hispana y el español de los Estados Unidos*. Unidad en la diversidad. 1 ed. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2017. p. 449-463.

MOSER, K. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba) ustededeo versus voseo: ¿dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.) *Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués*. Variación, cambio y

funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 437-454.

OLIVEIRA, J. M. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, L. Do léxico à dêixis social: reflexões sobre as formas de tratamento no âmbito da tradução. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 17 n. 2, p.4770-4786, abr/jun. 2020.

OLIVEIRA, L.C.; BABILONIA, L. As formas de se dirigir ao interlocutor no português brasileiro sob a perspectiva do falante estrangeiro. In: SILVEIRA, R.; EMMEL, I.(Org.) *Um retrato do Português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 97-123.

OROZCO, L. La extensión del tuteo en la ciudad de Guadalajara (México). In: HUMMEL, M. et al. *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010. P.771-793.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Des) construção da identidade latino-americana: heranças do passado e desafios futuros. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades* (UnB), Brasília, 2010. Disponível em: [Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades - Arquivo \(revistaintercambio.net.br\)](http://www.revistaintercambio.net.br). Acesso em: 24 set. 2021.

OUSHIRO, L. 2015. *Identidade na Pluralidade*. Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

PAGOTTO, E. G. *Variação e identidade*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2001.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, L. *La enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento en español a través de músicas: propuestas de actividades*. 2014. 77p. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Centro de Humanidades I, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, L. *A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros*. 2016. 315 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades I, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, L. A implementação dos Centros Cearenses de Idiomas e as Percepções sobre Espanhol/LE. *Revista Signo y Señal*, Vol.35, n.01, janeiro-junho, 2019, p.p. 172-193.

PINHO, L. Variação linguística na aula de espanhol: ¿comprendés vos? ¿comprendéis vosotros? *REVISTA MEMENTO*, Revista do mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR, V.5, n.1, jan.-jun. 2014.

PINHEIRO-CORREA, P. Características pragmáticas dos sujeitos pré-verbais em um corpus paralelo português-espanhol. In: BRUNO, F. PINHEIRO-CORREA, P. *Cadê o pronome que estava aqui?* São Paulo, 2019. p. 91-110.

PONTE, A. Prefácio. BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. *Dez anos da “Lei do Espanhol (2005-2015)”*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2016. p.15-21.

PONTE, A. Español general, pahispanismo, hispanofonía: as faces de uma expansão linguística. In: BRUNO, F. PINHEIRO-CORREA, P. *Cadê o pronome que estava aqui?* São Paulo, 2019. p. 175-199.

PONTES, V. O. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de Língua Espanhola: uma análise contrastiva*. 2009. 84p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, 2009.

PONTES, V.; PEREIRA, L.; BRASIL, J. Os fatores extralinguísticos no uso do voseo argentino: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas. *Revista Línguas & Letras*, Vol. 17, Nº 37, p.p.55-75, 2016.

PONTES, V.; NOBRE, J. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. *Caminhos de Linguística Aplicada*. Taubaté, vol 18, n 1, p. 39-64, 1º sem 2018.

PONTES, V.; OLIVEIRA, L; PEREIRA, L. La enseñanza de tú, vos y usted a través de canciones: una propuesta sociolingüística. *Cadernos de Letras da UFF*, n 51, p.99-116, 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL – LICENCIATURA. Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS. Centro de Humanidades (CH), Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE), Universidade Federal do Ceará, 2018.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A.; AMORIN, M.; CARVALHO, A. (Org.) *Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-73.

RAMÍREZ, M.V. *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-128.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RINCÓN, L.A. Voseo, el otro castellano de América. *Rhela*. Vol. 14., n. 1, 2009, pp. 267 - 288.

RIVANDEIRA, M. *El voseo en medios de comunicación de Chile: descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*. 2009. 400p. Tese – (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto Universitário de Linguística Aplicada, Universidade Pompeu Fabra, 2009.

RIVERA-MILLS, S. Use of Voseo and Latino Identity: An Intergenerational Study of Hondurans and Salvadorans in the Western Region of the U.S. In: *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Luis A. Ortiz-López, p. 94-106. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2011.

ROCHA, P. Qual forma você costuma usar para se dirigir a um amigo? A escolha de tratamento nas relações simétricas em Florianópolis-SC. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, n. 16, vol. 1, jan.jul., p. 190-202, 2015.

ROELFSEMAN, S. *Sobre la situación actual de las formas de tratamiento de segunda persona singular en el español de Costa Rica: ¿Determina la edad la actitud de los costarricenses ante su propia lengua?* Bacharelado em cultura espanhola. Faculteit Geesteswetenschappen. Universiteit Utrecht, 2011.

ROJAS, Y. S. Las formas pronominales vos-tú-usted en Costa Rica: análisis de una muestra. *Revista Pensamento Actual*, Costa Rica, vol.01, n. 01. 1995, p.p.43-57.

SALOMÃO, A.C.; MENEGHINI, C.M. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Professores em Serviço sobre Língua(gem) em um Curso de Formação Continuada *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v.17(1), p. 272-297, 2014.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. En: *Filología y Lingüística*, XXX (2), pp. 131-154, 2004.

SANTOS, J.C.D. *Tu ou Você? Uma questão de identidade cultural*. 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, H. S. 2005. 190 f. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (mestrado). Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SANTOS, H. S. Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, p. 85-104.

SENE, M. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 304-323, jan./abr. 2019.

SCHULZE, P. A mexicanidade encontra o americanismo - A circulação de imaginários nacionais e os regimes de gênero entre o Western e a Comedia Ranchera. *REBECA - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, vol. 4, n.1, p.162-194 Jun. 2015.

SEBRAE. *Santa Catarina em números: Santa Catarina/Sebrae/SC*. Florianópolis: Sebrae/SC, 2013. 150p.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SILVA, C. A. M. “*Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna*”: o contato-confronto com a identidade linguística do Espanhol por parte de futuros professores. 2011. 214 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2011.

SOARES, M.E. *As formas de tratamento nas interações comunicativas: uma pesquisa sobre o português falado em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1980.

SOUSA, F. R. *O tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira (LE) no ensino médio: a especificidade de uma escola pública em Boa Vista-RR*. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA, S. Refletindo sobre crenças e identidades no estudo da língua portuguesa: foco no trabalho intercultural. In: MACHADO FILHO (Org.). *Língua, Cultura e ensino: diálogos interdisciplinares*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 13-24.

SOUZA, L.; PONTES, V. La variación lingüística en el libro didáctico “Cinco estrellas” para estudiantes brasileños de la carrera de turismo. In: MOREIRA, G.; FERNÁNDEZ, G.

*Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la Carrera de turismo. Teoría y Práctica.* Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación, 2019. p.88 – 101.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL*, 14 (26), p. 32-44. 2016 [2007].

TORREJÓN, A. Acerca del voseo culto de Chile. *Hispania*, vol. 69, p.p.677-683, 1986.

TORREJÓN, A. Nuevas observaciones del voseo en el español de Chile. In: HUMMEL, M. et al. *Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios; Graz, Austria, Universidade Karl Franzens, 2010. P.757-769.

TRAESEL, R. *As formas variáveis de tratamento ao interlocutor na Ilha de Santa Catarina: Estudo da fala de adolescentes dos Ingleses*. 181f. Dissertação – (Mestrado em Linguística). Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VENÂNCIO, B. El Proyecto Pedagógico de Curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *Revista Intertexto*, Uberaba, vol 13, n 1, p.148-172, out. 2020.

VALDÍVIA, A. Latina/os e a mídia: uma categoria nacional com implicações transnacionais. In: LIMA, L. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 163-178.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. [1968]

WOORDWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ZILLES, A.M.; FARACO, C.A. (org.) *Pedagogia da variação linguística*. Língua, diversidade e ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A.M. A pesquisa em crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p.41-53.

ZWISLER, J.J. Tú, Usted and the construction of male heterosexuality in young, working class men in Tolima. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 2017, 39-62. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5846>

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro/a estudante, você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa de intitulada: ¿ERES TÚ, SOS VOS O ES USTED? A ESCOLHA DAS FORMAS DE TRATAMENTO E OS VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS IDENTITÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL/LE, realizada pela doutoranda Livya Lea de Oliveira Pereira, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Profª. Drª. Leandra Cristina de Oliveira, APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE 99330218.9.0000.0121, com parecer sob o número 3.090.349. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa objetiva analisar a correlação das escolhas na forma pronominal de tratamento singular à vínculos identitários a partir da atitude das variedades linguísticas e das crenças a essas relacionadas, com grupos de estudantes brasileiros/as de graduação em Letras Espanhol dos estados brasileiros Santa Catarina e Ceará. A principal justificativa para realizar essa pesquisa consiste na importância da compreensão dos vínculos identitários de aprendizes de espanhol/LE e suas escolhas linguística, além da superficialidade de materiais didáticos quanto à variação no uso das formas de tratamento pronominais.

Você participará dessa pesquisa por meio da realização de uma entrevista semiestruturada gravada sobre suas experiências de aprendizagem e variedade linguística, e dois testes (um escrito e um oral) sobre as formas de tratamento pronominais da língua espanhola (um de percepção e outro de produção). Os dados, contudo, serão coletados apenas com a sua autorização, após a assinatura deste TCLE. A sua participação, através da realização destes instrumentos de pesquisa, ocorrerá em momento oportuno e adequado, de preferência nos estabelecimentos da própria universidade em que estudam, em data e horário que já estejam na instituição, ou a combinar. A pesquisadora se responsabiliza em levar o material necessário a sua participação, tal como notebook, gravador e materiais impressos. Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado por uma das pesquisadoras, que lhe prestará toda a assistência necessária a sua participação. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou e-mail presentes ao final desse documento. A sua participação será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos da investigação. Após a conclusão da pesquisa, você também poderá ter acesso completo à análise e a publicações finais que se originem dos dados gerados.

Ressaltamos que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, sem ter que apresentar qualquer justificativa, e as suas informações serão apagadas automaticamente, sem qualquer prejuízo ou diferença de tratamento. Caso aceitem participar da pesquisa, os instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável e assistente por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome ou dados fornecidos não serão revelados no decorrer da análise ou publicação do estudo, aliás você poderá escolher um codinome para preencher os testes e entrevista solicitados. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mas mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Com relação aos riscos deste estudo, o caráter metodológico não produz danos físicos, biológicos ou de qualquer outra índole, no entanto você poderá se sentir aborrecido ou desconfortável devido ao tempo dispersado com a entrevista e os testes solicitados. Você não terá benefício imediato por participar da pesquisa, no entanto, os resultados desta investigação poderão contribuir beneficentemente à elaboração de materiais didáticos de espanhol/LE ao constatar qual paradigma pronominal é adotado por futuros professores brasileiros de espanhol, identificando se há influência de suas crenças ou marcas de identidade, representação do paradigma pronominal da LM, origem geográfica ou até

mesmo superficialidade de materiais didáticos em seus usos e percepções das formas de tratamento pronominais.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, mas caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Se houver algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a receber monetariamente o valor do prejuízo. Todas as despesas desta pesquisa serão pagas por mim, pesquisadora, se você tiver qualquer despesa em decorrência de sua participação na pesquisa você receberá monetariamente o valor. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada, recebendo monetariamente o valor do prejuízo após decisão judicial.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de solicitar qualquer esclarecimento. As pesquisadoras envolvidas comprometem-se a cumprir a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, utilizando as informações da pesquisa somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do RG \_\_\_\_\_, fui informado/a dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações, e poderei modificar a minha participação na pesquisa, se assim desejar. Diante do exposto, declaro que concordo em participar, de espontânea vontade, desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, numeradas e rubricadas, ficando uma em minha posse e a outra com as pesquisadoras. Se houver alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC pelo endereço e contato: CEP: CEPESH/UFSC Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Site: <http://cep.ufsc.br/>.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Pesquisadora responsável: Professora Dr<sup>a</sup>. Leandra Cristina de Oliveira. Endereço: Centro de Comunicação e Expressão – CCE B– Bloco B, Sala 117; Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC; CEP: 88.040-970; telefone: (48) 3721958. E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br

Pesquisadora assistente: Livya Lea de Oliveira Pereira. Endereço: Servidão Aparício Generoso Martins, 60, Bloco B, Bairro Pantanal, Florianópolis - SC; CEP 88040-170; telefone (48) 998296026. E-mail: livyaoliveira010@gmail.com.

**APENDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE**

Formulário disponível no link:  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEGONKSREDHpIVDu4xpHfb7DJwsMD2rsSiZsOU7tkuzmTS7w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfEGONKSREDHpIVDu4xpHfb7DJwsMD2rsSiZsOU7tkuzmTS7w/viewform?usp=sf_link)