

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA:
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
DIDÁTICO Y EL TRATAMIENTO DE LA
VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL LIBRO
DIDÁCTICO DE ESPAÑOL

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos el tratamiento de la variación lingüística en los libros didácticos de español utilizados en la enseñanza media (llamada secundaria en España) de las escuelas públicas brasileñas. El objetivo es observar y describir cómo son tratadas las variedades lingüísticas y con qué enfoque en los libros que forman parte del *Programa Nacional do Livro Didático* (en adelante PNLD). Para llevar a cabo este trabajo se toman como referencia los trabajos de autores como Company Company (2003), Coracini (2011), Kraviski (2007) y *Ministério de Educação* (2011).

Este artículo está dividido en cuatro partes: en la primera, estudiamos la relación de los libros didácticos con las variedades de la lengua española, así como algunos conceptos sobre variación y sus divisiones. En la segunda parte, describimos la metodología de trabajo y presentamos las colecciones seleccionadas. La tercera parte está destinada a la descripción y el análisis de los resultados obtenidos y, por último, en las consideraciones finales, se ofrecen algunas recomendaciones para la mejora del tratamiento de la variación lingüística en los libros didácticos de español destinados a estudiantes brasileños.

2. EL LIBRO DE TEXTO Y LAS VARIEDADES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

A partir del supuesto de que la lengua es heterogénea, concebimos el fenómeno de la variación como una realidad social. Esta implica la existencia de varias posibilidades para la expresión de una determinada función lingüística, es decir,

distintas estrategias, recursos lingüísticos o conjuntos de realizaciones posibles entre los recursos expresivos disponibles. Company Company (2003) destaca que la posibilidad de elección entre una forma lingüística y otra ocurre generalmente: (i) entre dos grupos de hablantes; (ii) en un mismo hablante, con la posibilidad de elección entre dos estructuras; y (iii) en la elección de una estructura en una determinada situación social comunicativa. De acuerdo con Labov (1978), las variantes constituyen los diversos modos de decir lo mismo, es decir, remitir a un mismo estado de cosas, en un mismo contexto de interacción verbal.

De este modo, al analizar una lengua se percibe que en los diferentes contextos esta se presenta de forma heterogénea, es decir, presenta variaciones. Tarallo (2005) retomando la propuesta de Coseriu (1976 [1968]), clasifica esas variaciones como diatópicas –en función del espacio geográfico–, diastráticas –en función de los factores sociales, como sexo, edad, etnia, etc.– y las diafásicas –en función de la utilización de los diversos estilos en la comunicación–. Para la enseñanza del español como lengua extranjera, juzgamos de vital importancia la enseñanza de estos tres tipos de variación, principalmente, de la variación diatópica, para que el alumnado tenga un conocimiento de la amplia diversidad lingüística del español.

En cuanto a los libros didácticos, de acuerdo con Rojo y Batista (2003, p. 71), estos “tenden a ser no un apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sino un material que condiciona, orienta y organiza la acción docente, determinando una selección de contenidos, un modo de abordaje de estos contenidos, una forma de progresión”. En ese sentido, según Coracini (2011), el libro didáctico constituye un bien de consumo para profesores y alumnos, del que no se puede prescindir. Dicho de otra manera, el profesor cree que el libro didáctico facilita el aprendizaje, puesto que expone modelos para ser seguidos

por los alumnos. A partir de este supuesto, según Cunningsworth (1995), el libro de texto debe atender a las necesidades de los estudiantes, permitir adaptaciones e improvisación, ser económicamente viable y adecuado al tiempo de curso al que está destinado.

En lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, para Coan y Pontes (2013), por un lado, el libro didáctico de una lengua materna, aunque útil, podría ser dispensable, dependiendo de los objetivos de los alumnos y del profesor y del enfoque del curso o de la clase. Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el libro didáctico desempeña un papel fundamental, ya que, sin este, se dificultaría el acceso a la lengua enseñada, pues, en muchos casos, figura en el aula como única fuente de contenido de la lengua extranjera, es decir, funciona como pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, según datos ofrecidos por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, el *Programa Nacional del Libro Didáctico* (PNLD) es responsable de la distribución de obras didácticas de todos los componentes curriculares en Brasil. La selección de ese material está desarrollada consensuadamente por el profesorado de la red pública y los responsables de la disciplina, y se renueva cada tres años. El PNLD envía ejemplares de muestra de las colecciones autorizadas por el MEC a las escuelas para que los profesores puedan evaluar y seleccionar las más adecuadas a la realidad y al contexto en el que se encuentran sus alumnos. Según Rojo (2013), en lo que se refiere a los libros distribuidos a partir de 2011, se les consideran libros nuevos, sobre los cuales casi no hay estudios impartidos con relación a su currículo y sus metodologías de enseñanza.

En lo relativo al trabajo con la variación lingüística, Lima (2014) afirma que el libro didáctico no debe presentar este tema solo para cumplir una exigencia formal, sino que debe haber un compromiso en lo que respecta a su defensa y discusión. De acuerdo con Faraco (2015), los libros abordan la variación lingüística, de forma superficial, restringida a ejemplos de variación geográfica y excluyen la variación social que es, de hecho,

la verdadera cuestión a ser explorada, ya que esta sirve de base para el análisis de aspectos socioculturales inherentes a cada comunidad de habla. Por ejemplo, González (2015, p. 244) señala que:

La distinción entre norma culta y norma estándar es extremadamente importante para una pedagogía de lengua, pues insiste en el hecho de que hay una distinción entre aquello que los hablantes considerados ‘más cultos’ usan en sus interacciones sociales y lo que se preconiza como lo correcto.

Bagno (2003) basándose en estudios sobre la enseñanza de la variación lingüística, dice que la mayoría de las gramáticas y los libros de texto del portugués se limita a la utilización de ejercicios mecánicos de clasificación y de análisis sintáctico de estructuras sin la debida contextualización para una práctica real de uso, lo que revela una concepción de lengua estable y homogénea, distante de la realidad lingüística. Asimismo, este hecho es recurrente en la enseñanza de lenguas extranjeras, según atestiguan investigaciones sobre la enseñanza de la variación lingüística en inglés y español, tales como Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Kraviski (2007) y Pontes (2009, 2014). Esta práctica lleva al alumno a la utilización mecánica de las estructuras de la variedad estándar que no necesariamente le ayudan en el momento de producir un discurso, pues no logra adecuar esas estructuras al contexto de su producción textual (género, soporte, tipo).

Según Labov (2003), los estudiantes norteamericanos que fueron expuestos durante toda su vida estudiantil al inglés estándar no pueden reproducir con éxito una entrevista de empleo de veinte minutos. Labov (2003) señala que uno de los factores que contribuye a este resultado es la falta de evaluación y hasta el prejuicio por parte de la escuela con relación a la variedad hablada por el estudiante. De acuerdo con Labov y Harris (1986, *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 181): “la simple exposición a otro dialecto en el ámbito de la escuela o por los medios no acarrea cambios en el repertorio básico de un hablante”.

Según Pontes (2009) y Pontes y Francis (2014), en los libros didácticos de lengua española predo-

mina un enfoque estructuralista en detrimento de un trabajo efectivo a partir de los efectos de sentido de las diversas formas de la lengua en el contexto comunicativo. Las actividades deberían llevar al alumno a reflexionar sobre los usos lingüísticos, pero lo que los libros presentan son propuestas estructurales. Así, para Rodrigues (2005), el libro didáctico de lengua extranjera debería proporcionar auxilio para que el alumno pudiera interactuar en las diversas situaciones comunicativas, es decir, si la lengua tiene un carácter heterogéneo, estos subsidios deberán contemplar las variaciones de la lengua objeto de estudio en función de diversos factores como la región geográfica, los aspectos sociales y los contextos.

En este sentido, González (2015, p. 245) señala que “es necesario reflexionar sistemáticamente sobre la variación, discutir sus contribuciones a la construcción de sentidos, percibirla actuando en todos los niveles lingüísticos y en todas las interacciones”, en el sentido de que el alumno adquiriera el conocimiento de los fenómenos, a partir de las diferentes variedades de la lengua, para que el alumno conozca los fenómenos variables de las reglas lingüísticas que rigen la variación y los prejuicios y estereotipos relacionados con el uso efectivo de la lengua.

En el análisis de los libros didácticos de español, constatamos que la variedad privilegiada, casi exclusivamente, en el nivel léxico, es la variedad madrileña, conforme los estudios de Pontes (2009) y Pontes y Francis (2014). En rigor, las variaciones ocurren con mayor énfasis en el nivel léxico, seguido del fonético, y, por último, del morfosintáctico. Actualmente, prima la necesidad de romper con esta tradición y reconocer la complejidad lingüística de las diversas posibilidades interpretativas vinculadas a la interacción de lenguas y culturas distintas. Esta riqueza no es estimada en la enseñanza en muchas instituciones, y tampoco se contempla, en muchas ocasiones, en los manuales didácticos. Sin embargo, es importante considerarla a la hora de enseñar español como lengua extranjera, pues, muchas veces, los manuales presentan solamente una única variedad de este idioma como si la lengua fuera un bloque homogéneo,

según afirma Kraviski (2007). De acuerdo con esta autora, cuando los libros didácticos explotan las variedades americanas, lo hacen de forma superficial y aparecen, en su mayoría, en pequeños textos, figuras, notas a pie de página o, aun, en algún tópico de curiosidad.

No obstante, es imprescindible que el alumno tenga conocimiento de la diversidad lingüística del español. Por lo tanto, el libro didáctico no debe ser la única fuente de ingreso en la enseñanza de la lengua. Para los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Extranjera para la Enseñanza Fundamental (PCNEF):

La cuestión de la variación lingüística en lengua extranjera puede ayudar no solo la comprensión del fenómeno lingüístico de la variación en la propia lengua materna, sino también del hecho de que la lengua extranjera no existe sólo en la variedad estándar. (Ministério de Educação, 1998, p. 47).

Además, es importante que el profesor completamente el contenido, abordado por el libro didáctico, con otros materiales, incluso auténticos, como *input* para perfeccionar el trabajo con la variación lingüística. En los volúmenes aquí analizados, veremos que existe una perceptible orientación para combatir el prejuicio lingüístico y valorar la multiplicidad lingüística, pero falta una base teórica consistente, y hay, incluso, confusión en el empleo de términos y de conceptos.

3. METODOLOGÍA

La evaluación de las colecciones de español siguió criterios eliminatorios específicos del área de Lengua Extranjera Moderna (LEM) del *Plano Nacional do Livro e do Material Didático* PNLD 2011, que se basó en las investigaciones que se están desarrollando en las áreas de educación, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Las colecciones seleccionadas tenían que presentar el lenguaje contextualizado y que este estuviera incluido en prácticas discursivas variadas y auténticas, a fin de que el alumno tenga la oportunidad de aprender a leer y escribir textos coherentes en español, además de hablar de

modo adecuado en diferentes situaciones de comunicación y de comprender esa lengua cuando es utilizada por distintos hablantes, en diversos contextos y en situaciones de la vida real (Ministério de Educação, 2010).

Con ello, se requirió que la enseñanza de gramática y vocabulario en las colecciones estuviera integrada en la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar y oír), privilegiando una perspectiva comunicativa.

Por último, presentamos las colecciones seleccionadas por el PNLD 2011: (i) PNLD 2011 (Enseñanza primaria - años finales):

1. Colección didáctica *Saludos, curso de lengua española*.

Autor: Ivan Martin

Editorial: Ática

Nivel de enseñanza: Secundaria (Fundamental)

2. Colección didáctica *Entérate*

Autoras: Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno; Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni; Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda.

Editorial: Saraiva

Nivel de enseñanza: Secundaria (Fundamental)

En este artículo, analizaremos solamente, por cuestiones de espacio, la colección didáctica *Saludos – curso de lengua española*.

3.1. PREGUNTAS DE TRABAJO

Para alcanzar los objetivos de la investigación, analizaremos, en los libros didácticos escogidos, las siguientes cuestiones:

- ¿El libro didáctico considera la norma estándar y la no estándar?
- ¿El libro didáctico hace referencia al cambio lingüístico?
- ¿El libro didáctico hace referencia a los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos?
- ¿El libro trata de la variación lingüística en los niveles: a) fonético-fonológico; b) morfosintáctico; c) léxico; d) textual-discursivo?

- ¿El libro contempla la variación diatópica en lo que se refiere a las variedades del español?
- ¿El libro presenta el español como una lengua homogénea dividida en dos bloques (España y América Latina)?

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección, se presentarán las descripciones y la discusión de los datos obtenidos en el libro de lengua española seleccionado por el PNLD 2011 - Lengua Extranjera Moderna para los años finales de la enseñanza fundamental, *Saludos - curso de lengua española*, con base en las cuestiones presentadas en la metodología y en las consideraciones teóricas en el primer apartado de este trabajo. Los volúmenes analizados corresponden a las versiones del profesor, para poder observar, también, las recomendaciones que se les proporcionan, como propone Marcuschi (2005).

4.1. COLECCIÓN DIDÁCTICA *SALUDOS, CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA*

El primer volumen correspondiente a un nivel de primaria (sexto año) contempla la variación lingüística de forma superficial, siempre presentando, en diálogos cortos, algunas diferencias entre las expresiones que se distribuyen en dos bloques, considerados homogéneos: español peninsular e hispanoamericano. En la página seis, el autor muestra los diferentes modos de presentación entre los niños hispanos de diferentes regiones geográficas. En estos diálogos, uno de los chicos (que vive en Caracas) se presenta de la siguiente manera: “Hola, me llamo Diego González... pero **me dicen Don Caramelo**”. El autor sugiere al profesor que comente con los alumnos la diferencia entre las expresiones utilizadas, puntuando que *me dicen* es propio de algunos países hispanoamericanos, y que la expresión *me llamo* es utilizada en el español peninsular. La grabación del diálogo muestra diferencias relativas a la prosodia (pronunciación).

Sin embargo, se trata de fenómenos diferentes entre las variedades del español argentino, cubano y venezolano. No obstante, en el manual del profesor, no hay ninguna indicación para explorar la heterogeneidad lingüística en América Latina más allá del nivel fonético-fonológico.



Figura 1. Saludos (Fuente: *Saludos - curso de lengua española*, volumen 1, p. 7).

En el cuarto volumen de la colección equivalente a un nivel de primaria (noveno año), el autor muestra a los alumnos las diferentes manifestaciones lingüísticas de España, presentando las otras lenguas: el catalán, el vasco y el gallego y, además, afirma que el castellano que se habla en España es uniforme. En el apéndice *Así se dice*, el autor expone cuatro diálogos de estudiantes españoles, cada uno de diferentes regiones del país. Al escuchar el audio, podemos identificar las diferencias en el nivel fonético-fonológico de los hablantes. Sin embargo, el libro no las señala, ni siquiera en las notas a pie de página para uso del profesor.

En la sección *Charla* del volumen 1, el libro sugiere al profesor que comente la variación lingüística que fue utilizada en la grabación del ejercicio, el cual envuelve un diálogo entre Simone (peruana) y Pedro y Jorge (espa-

ñoles). En el capítulo ocho (p. 135), el autor destaca la diferencia en la pronunciación de un cubano, de un argentino y de un español y, a continuación, pide al alumno que elija la variedad que más le gusta, es decir, no existe un trabajo de concienciación sobre el valor de las diferentes variedades del español que desmitifique, además, los diferentes estereotipos en lo referente al valor de las variedades del español peninsular frente a las variedades de América Latina.

En cuanto al nivel léxico, en el primer capítulo del segundo volumen (pp. 6-7), el libro establece un paralelismo entre las variantes española y mexicana en relación con las partes de la casa. En la página siguiente, se recogen algunos vocablos de la variedad del español mexicano como: *recamara, sala, mesas de noche, ropero*. A continuación, en la página 10, el libro trata de las cosas que hay en la casa de Azucena, la niña española.



Figura 2. Saludos (Fuente: *Saludos - curso de lengua española*, volumen 2, p. 6 y 7).

En esta misma unidad, a algunos niños se les propone hablar de su barrio, para que, según el

autor del libro, los estudiantes identifiquen las distintas variedades lingüísticas presentes en la actividad. Sin embargo, al leer el texto, comprobamos la ausencia de marcas lingüísticas en lo que se refiere al vocabulario específico de cada variedad del español para ser explotada. Por eso, es necesario escuchar el audio relativo al texto para lograr distinguir algunas diferencias en el nivel fonético-fonológico, perceptibles nítidamente, solamente, en el audio del niño argentino.

Cabe señalar que los volúmenes de la colección no se refieren al uso del lenguaje y se limitan a presentar algunos heterosemánticos entre el portugués y el español. Además, como afirman Santos (2002, 2005) y Pontes (2009, 2014), al referirse a los libros de lengua española, la variación lingüística es relegada y se restringe a la variación de palabras aisladas. Según Rodríguez (2005, p. 35) “Al consumidor del libro, en especial al alumno de lengua extranjera, muchas veces se da solo la opción de conocer la norma estándar de aquella lengua”. En efecto, podemos constatar esta realidad en ese libro didáctico en cuestión, pues, en el contenido sobre los heterosemánticos, el autor hace referencia a diversas palabras en español, pero en ningún momento se ofrece un aporte más específico sobre el uso de las formas lingüísticas presentadas para las diversas situaciones de interacción verbal, correlacionada con la franja etaria de los hablantes, clase social, estrato social, región geográfica, contexto social, etc.

En cuanto al cambio lingüístico, el autor omite informaciones como, por ejemplo, que ninguno de los heterosemánticos analizados sufrió expansión de su uso para otros contextos y que, consecuentemente, amplió su gama de significados, o más aún, que hubo una reducción de sentidos conferidos a una determinada forma. No existe, en los cuatro volúmenes analizados, ninguna referencia al proceso de cambio lingüístico, lo que puede limitar el análisis lingüístico, ya que, según Eckert (1997), el comportamiento lingüístico de todos los individuos cambia en el transcurso de su vida y, por consiguiente, los usos lingüísticos y el significado de las estructuras de la lengua. El autor podría, por ejemplo, hacer referencia a valores

históricos y sociales de algunos heterosemánticos en portugués y español. Veamos un ejercicio presentado en el libro:

Atividade / atividade

2) Hay otras palabras que también son muy semejantes, o iguales, en portugués y en español, pero tienen significados distintos. Relaciona las columnas:

Español

1. apellido 2. berro 3. borrar 4. brinco
5. cachorro 6. embarazada 7. ladrillo 8. oficina
9. pegar 10. polvo 11. presunto 12. salsa
13. vaso 14. zurdo

Portugués

- () bater/ colar () copo () tijolo () pó
() sobrenome () canhoto () filbote
() suposto () agrião () apagar () grávida
() pulo () molho () escritório

Figura 3. Ejemplos de vocablos heterosemánticos en español y portugués (Fuente: *Saludos - curso de lengua española*, volumen 2, p. 137).

En esta actividad, para los alumnos de la primaria, es de vital importancia interpretar y analizar no solo los elementos léxicos, sino también el contexto pragmático-discursivo que configura el telón de fondo de las palabras a ser traducidas. De este modo, un análisis sociolingüístico, teniendo en cuentas las distintas variedades del español, podrá contribuir a la ampliación del conocimiento en lo que se refiere al contexto en que el texto fue escrito. Por ejemplo, la palabra *embarazada* presenta la traducción al portugués propuesta por el autor de *grávida*, pero, también, puede presentar la misma acepción del portugués, es decir, de persona avergonzada y cohibida, de acuerdo con Ramírez (2006, p. 589).

En este sentido, esa palabra no puede ser clasificada como un heterosemántico para todos los contextos. Un hecho similar ocurre con la palabra *apellido*, la cual, según Ramírez (2006, p. 103), puede presentar por lo menos tres acep-

ciones: a) apellido, b) denominación particular dada a varias cosas y c) calificativo que se aplica, en particular, a una persona (apodo).

Por último, el autor podría haber explorado los otros usos lingüísticos de los heterosemánticos, como, por ejemplo, la palabra *pulpo* que puede presentar varios usos, además del significado dado por el autor. Veamos: a) polvo, b) coito o cópula sexual y c) producto cosmético que se utiliza para el maquillaje. Además, existe la posibilidad de explorar expresiones, tales como *polvo de patata* (dulce) y *echar o pegar un pulpo* (practicar el coito), conforme a Ramírez (2006, p. 1374).

Con respecto a los niveles morfosintáctico y textual-discursivo, en el volumen 1, p. 32, cuando se tratan los pronombres demostrativos, el autor se limita a comentar solamente las variaciones españolas de *abí, aquí, allá*, y no se refiere a las variantes *acá, allá* que son más utilizadas en Hispanoamérica. El libro, también, presenta a los

estudiantes diferentes formas de tratamiento, con el uso de *usted* o *tú* (pp. 114-115). En el tercer volumen de la colección, se exponen los usos del *tuteo* y del *voseo*, dando énfasis al voseo (p. 116). El manual expone el fenómeno no solo como un asunto de la región de los Andes, sino que explica que el voseo existe, de modo generalizado, en todas las clases sociales en los siguientes países: Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y parte de Paraguay y México. Por último, el autor puntualiza que el *voseo*, de forma menos generalizada, compite con el *tú*, *tuteo* en países como Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá y Cuba.

También, observa el uso de *ustedes*, como una forma de tratamiento formal e informal en algunos países, pero no los cita, ni en las notas a pie de página para el profesor, es decir, no explora los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos y, tampoco, la norma no estándar. Veamos un ejemplo que ilustra lo que se acaba de comentar:

5 ¿Te acuerdas de que en algunos países hispanoamericanos el pronombre **vos** reemplaza al **tú** para el tratamiento informal? Lee las viñetas e identifica el uso del **voseo**:

En el globo está escrito: "Mamá, **vos** ¿qué futuro le ves a ese movimiento por la liberación de la mujer... no, nada, **ovidad**?"

a

Quino, *Toda Mafaldita*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

b

Quino, *Toda Mafaldita*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

El **voseo** ocurre principalmente en:

- Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y parte de Paraguay y México - donde su uso está generalizado en todas las clases sociales;
- Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá y Cuba - donde su uso, menos generalizado, compite con el uso de *tú*. En ese caso, cuando no es aceptado por las clases sociales más cultas, se considera de poco prestigio.

Figura 4. El voseo
(Fuente: *Saludos - curso de lengua española*, volumen 4, p. 116).

Existe un problema conceptual en esta reducción del concepto de *voseo* al *voseo verbal-pronominal* indicado en la Figura 4. En Uruguay, por ejemplo, y en algunas otras áreas, también se usa el llamado *voseo verbal*: *tú pagás, querés, venís*. En algunas regiones de América se puede encontrar también el llamado *voseo pronominal*, que no afecta a la forma verbal: *vos pagas, quieres, vienes*.

En cambio, González (2015, p. 245) puntualiza que: “es necesario reflexionar sistemáticamente sobre la variación, discutir sus contribuciones a la construcción de sentidos, percibirla actuando en todos los niveles lingüísticos y en todas las interacciones, entenderla como una señal de riqueza de la lengua”. Coelho *et al.* (2015) proponen una reflexión sobre la heterogeneidad de la modalidad hablada en contraste con la escrita, a partir de las diferentes variantes de la lengua para que el alumno tenga conocimiento de los fenómenos variables, las reglas lingüísticas que rigen la variación y los prejuicios y estereotipos relacionados con el uso efectivo de la lengua.

La colección *Saludos*, en un primer momento, no dedica un capítulo o una sección para presentar los pronombres de tratamiento del español, estos son presentados por primera vez al alumno en el volumen 1, junto a la primera presentación de una conjugación verbal, en este caso, el presente del indicativo de los verbos *ser* y *estar*, en el volumen 1, p. 13. Solo en el volumen 2, se presenta al alumno el contraste del uso de *usted* y, después de preguntar sobre qué profesiones utilizan el tratamiento formal e informal, el autor expone un comentario superficial sobre los usos de los pronombres de tratamiento

Conforme hemos comprobado, es importante señalar que se presentan los pronombres de tratamiento (formas) y, después los usos, solamente en el volumen 2 de la colección. Por tanto, por un lado, al alumnado se le presenta el sistema pronominal del español, pero no podrá utilizarlo adecuadamente, pues no se le ofreció ningún soporte lingüístico o extralingüístico sobre sus usos y sus valores. Por otro lado, la convocatoria del PNLD 2011 (Ministério de Educação, 2010, p. 57) expone que el libro debe: “contextualizar las activida-

des de gramática, vocabulario y pronunciación, evidenciando los diferentes usos del lenguaje como práctica social”.

Respecto al esclarecimiento de los usos de los pronombres de tratamiento, es importante aclarar que la información presentada por el autor del libro didáctico puede no tener demasiado sentido para el estudiante, puesto que no se expone con claridad dónde pueden ocurrir los fenómenos como constatamos en el inicio de las siguientes oraciones: “En muchos países hispanohablantes [...]”, “En algunos países [...]”. Con la intención de huir de la división de la norma estándar y de la norma no estándar, el autor suprime qué países utilizan los pronombres de tratamiento de segunda persona con valor de formalidad e informalidad, mencionando claramente, solo cuando presenta los países de origen. En la visión de Carricaburo (1997), el uso de *tú* y *vosotros* es adecuado en un contexto de informalidad de la norma peninsular y el uso es identificado, cuando existe un conocimiento previo de las contribuciones sobre los usos de los pronombres presentados.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Con base en los resultados obtenidos, podemos realizar algunas sugerencias para acrecentar el tratamiento de la variación lingüística, en los libros didácticos dirigidos a brasileños aprendices de español. En primer lugar, es necesario comprender que el libro didáctico debería considerar los fenómenos de variación y cambio en la lengua materna del aprendiz, para facilitar la comprensión de estos mismos fenómenos en la lengua española. Además, los ejercicios y actividades deberían fomentar una reflexión sistemática sobre la variación lingüística, enfocando las contribuciones de cada elección del hablante a la construcción de sentido, y, aun, el papel de las variables y variantes en todos los niveles lingüísticos en los diversos contextos de uso real de la lengua. Por tanto, de esta forma, el alumno tomaría conocimiento de los fenómenos variables, de las reglas lingüísticas que rigen la variación y de los prejuicios y estereotipos relacionados con

el uso efectivo de la lengua. En tercer lugar, los manuales deberían explorar la heterogeneidad de la modalidad hablada en contraste con la escritura en las diferentes variedades de la lengua española, puntuando en qué contextos sociales el hablante nativo puede utilizar una u otra variante, considerando los condicionamientos y el entrelazamiento social y valorativo de cada variante. Por último, el libro del profesor debería proporcionar informaciones, orientaciones y fuentes de investigación sobre los usos lingüísticos, los condicionamientos sociales involucrados y el contexto comunicativo, además de sugerencias que faciliten el trabajo del profesor en el aula.

En suma, la importancia de la enseñanza de la variación lingüística es fundamental para dotar a los aprendices de una competencia comunicativa completa y global que le facilite la comprensión del hecho lingüístico desde una perspectiva de práctica real de comunicación, teniendo en cuenta los distintos contextos de uso de una forma u otra.

Valdecy de Oliveira Pontes
(Universidade Federal do Ceará - UFC)
Glauber Lima Moreira
(Universidade Federal do Piauí - UFPI)
João Savinny Campos Ferreira
(Universidade Federal do Ceará - UFC)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. (2003). *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola.
- BRUNO, F. A. T. C.; TONI, M.A.B. Y ARRUDA, S. A. F. (2011). *¡Español! ¡Entérate!*. São Paulo: Saraiva.
- BUGEL, T. (1999). "O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?". *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 33, 117-141.
- CARRICABURO, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento del español actual*. Madrid: Arco/ Libros.
- COAN, M. y PONTES, V. O. (2013). "Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil". *Revista Trama (UNIOESTE)*, 09, 179-191.
- COELHO, I. L.; GÓRSKI, E. M. y SOUZA, C. M. N. (2015). *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- COMPANY COMPANY, C. (2003). "¿Qué es un cambio lingüístico?". En F. Colombo y M. A. Soler (Coords.), *Cambio lingüístico y normatividad* (pp. 13-32). México: UNAM.
- CORACINI, M. J. R. F. (2011). "O livro didático de língua estrangeira e as construções de ilusões. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático". En M. J. Coracini (Org.), *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* (pp. 647-652). Campinas: Pontes.
- COSERIU, E. (1976). "Perspectivas Gerais [1968]". En A.J. Naro (Org.), *Tendências atuais da lingüística e da filologia no Brasil* (pp. 11-40). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your course-book*. Oxford: Heinemann.
- ECKERT, P. (1997). "Age as a sociolinguistic variable". En F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 151-167). Oxford: Blackwell.
- FARACO, C. A. (2015). "Norma culta brasileira". En A. M. Zilles y C. A. Faraco (Org.), *Pedagogia da variação lingüística: língua, diversidade e ensino* (pp. 19-30). São Paulo: Parábola.

- GONZÁLEZ, C. A. (2015). “Variação linguística em livros de português para o EM”. En A. M. Zilles y C. A. Faraco. (Org.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 225-248). São Paulo: Parábola.
- KRAMSH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAVISKI, E. R. A. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Trabajo de fin de máster. Universidade Federal do Paraná.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Filadélfia: : University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1978). “Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavantera”. *Sociolinguistic Working Paper*, 44.
- LABOV, W. (2003). “Some Linguistics Principles”. En C. Paulston y G.R. Tucker (Orgs.), *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- LIMA, R. J. (2014). “Variação linguística e os livros didáticos de português”. En M.A. Martins, S.R. Viera y M. A. Tavares. (Orgs.), *Ensino de português e sociolinguística*. (pp. 115-132). São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, E. (2005). “Os destinos da avaliação no manual do professor”. En A.P. Dionísio y M.A. Bezerra (Orgs), *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARTIN, I. (2010). *Saludos: Curso de Lengua Española*. São Paulo: Ática.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2011). *Guia de Livros didáticos: PNLD 2011: Língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- PICANÇO, D. C. DE L. (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- PONTES, V. O. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Monografia.
- PONTES, V. O. (2014). “A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente”. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução*, 48, 223-237.
- PONTES, V. O. y FRANCIS, M. (2014). “As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011”. *Mutatis Mutandis*, 7, 83-99.
- RAMÍREZ, P. (2006). *Gran diccionario usual de la lengua española*. São Paulo: Larousse do Brasil.
- RICHARDS, J. C. (1996). “The role of textbooks in a language program”. *New Routes*, 4.
- RODRIGUES, D. S. (2005). “O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa”. Trabajo de fin de máster. Universidade Estadual do Ceará.
- ROJO, R. y BATISTA, A. A. G. (Org.). (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- ROJO, R. (2013). “Materiais didáticos no ensino de línguas”. En L.P. Moita Lopes. (Org.), *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 163-195). São Paulo: Parábola Editorial.
- SANTOS, H. S. (2002). “O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras”. En *Anales del II congreso brasileño de hispanistas* (pp. 203-228). São Paulo. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100029&script=sci_arttext
- SANTOS, H. S. (2005). Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Trabajo de fin de máster. Universidade de São Paulo.
- SEBOLD, M. M. R. Q. (1998). “A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil”. En *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (pp. 33-38). Madrid: Consejería de Educación y Ciencia.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (2015). *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o pro-*

grama nacional do livro didático – PNLD 2011.

Disponível em <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf>. Acesso el 05 de mayo de 2015.

TARALLO, F. (2005). *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática.