

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

LAURA CARDONA ZAPATA

CONSIDERAÇÕES DIALETAIS PARA O DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA:
O ENSINO DE E/LE EM MEDELLÍN-COLÔMBIA

PONTA GROSSA

2019

LAURA CARDONA ZAPATA

CONSIDERAÇÕES DIALETAIS PARA O DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA:
O ENSINO DE E/LE EM MEDELLÍN-COLÔMBIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem. Linha de Pesquisa: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientador (a): Professora Dra. Valeska Gracioso Carlos.

PONTA GROSSA

2019

Z35 Zapata, Laura Cardona
Considerações dialetais para o desenho de uma unidade didática: o ensino de E/LE em Medellín - Colômbia / Laura Cardona Zapata. Ponta Grossa, 2019. 163 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos.

1. E/LE. 2. Sociolinguística. 3. Dialectologia. 4. Espanhol colombiano. 5. Material didático. I. Carlos, Valeska Gracioso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 417.7

LAURA CARDONA ZAPATA

CONSIDERAÇÕES DIALETAIS PARA O DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA:
O ENSINO DE E/LE EM MEDELLÍN-COLÔMBIA

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

Ponta Grossa, 21 de maio 2019

Valeska Gracioso Carlos

Doutora em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Deise Cristina de Lima Picanço

Doutora em Letras – Universidade Estadual do Paraná

Aparecida de Jesus Ferreira

Doutora em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

À OEA e à CAPES pela ajuda financeira.

O apoio acadêmico, administrativo e humano do pessoal da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A meus amigos e amigas.

A minha família pelo amor e por ser um apoio moral durante o Mestrado.

CONSIDERAÇÕES DIALETAIS PARA O DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA: O ENSINO DE E/LE EM MEDELLÍN-COLÔMBIA

RESUMO: O ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) é uma área que a Colômbia vem desenvolvendo fortemente durante os últimos anos. Desse modo, existem cada vez mais iniciativas acadêmicas e cursos, dado que hoje há, por parte dos estrangeiros, o desejo de fazer negócios, intercâmbios acadêmicos e conhecer nosso multiculturalismo. Dadas essas questões, como professores de E/LE, consideramos importante refletir sobre qual é o papel da língua na sociedade, sobre qual modelo de língua espanhola ensinar e sobre a produção de materiais didáticos próprios colombianos que correspondam às características linguísticas e culturais de nosso país. Portanto, esta pesquisa se inscreve no campo da sociolinguística e da dialetologia, pois mostramos a importância do ensino de uma língua estrangeira que responda com as particularidades sociais e culturais do contexto situacional colombiano. Dessa forma, baseamos o referencial teórico no campo da sociolinguística e da dialetológica nos autores: Coseriu (1973), Lipski (1996), José Joaquín Montes (2000), Moreno Fernández (2007, 2009), William Labov (2008), Carmen Silva-Corvalán (2009), Lipski (1996). Para resolver a questão sobre a importância do modelo de língua próprio para o ensino de E/LE, abordamos algumas características dialetológicas e sociolinguísticas do espanhol colombiano tais como o fenômeno das formas de tratamento na cidade de Medellín, para o qual usamos como referência autores como Fontanella (1992), Carricaburro (1997), Calderón Campos (2010), Jang (2010, 2013, 2014, 2015), Millan (2011) e Díaz (2015); incluímos, de igual modo, o fenômeno linguístico conhecido como *parlache* na cidade de Medellín. Nesta dissertação, trabalhamos com a metodologia qualitativa de cunho interpretativista, portanto, buscamos analisar o momento atual de E/LE tanto no mundo quanto na Colômbia, já que, como parte do mercantilismo global, a língua se desloca de sua função social para ser instrumentalizada como um bem econômico, e, no caso da língua espanhola, podem ser referenciados os benefícios que o mercado espanhol obtém através da expansão global dessa língua no mundo. Assim, para resolver essa questão, abordaremos o pan-hispanismo e as ideologias linguísticas e políticas da língua espanhola propostas por José del Valle (2011, 2014). Seguidamente, para analisar a produção de materiais didáticos colombianos, criamos um diálogo sobre a situação dos materiais didáticos para o ensino de E/LE no Brasil e na Colômbia. Por fim, para contribuir com materiais didáticos próprios que se adéquem ao contexto social e a língua espanhola na Colômbia, propomos desenhar uma unidade baseada na perspectiva da evolução da teoria perspectiva acional proposta por Cristian Puren (2004) com o fim de desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Espanhol como língua estrangeira. Sociolinguística. Dialetologia. Espanhol colombiano. Material didático.

DIALECTAL CONSIDERATIONS FOR THE DESIGN OF A TEACHING MATERIALS: THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN MEDELLÍN – COLOMBIA

ABSTRACT: The teaching of Spanish as a foreign language (S/FL) is an area that Colombia has been strongly developing during recent years. Thus, there are more academic initiatives and courses, due to the fact that today there exists, as a result of foreigners, the desire to do business, academic exchange and get to know Colombia's multiculturalism. As a result of these questions, as professors of S/FL we consider it important to reflect on what the role is of language in society, on what model of the Spanish language to teach, and on the production of Colombian didactic materials that respond with linguistic and cultural characteristics of our country. Therefore, this research subscribes to the field of sociolinguistics and dialectology because we show the importance of the teaching of a foreign language that responds to the social and cultural particularities within the situational context of Colombia. Thus, we base our theoretical framework on the sociolinguistic field and the dialectology of the authors: Coseriu (1973), Lipski (1996), José Joaquín Montes (2000), Moreno Fernández (2007, 2009), William Labov (2008), Carmen Silva-Corvalán (2009), Lipski (1996). In order to resolve the question about the importance of the own language model for teaching S/FL, we addressed some dialectic and sociolinguistic characteristics of Colombian Spanish such as the linguistic phenomenon known as *parlache* in the city of Medellín. In this dissertation, we will work with the qualitative methodology of the interpretative nature because, we seek to analyze the current state of S/FL in relation to Colombia and the world. As part of the global mercantilism, the language moves from its social function to be utilized as an economic good, and in the case of the Spanish language, reference may be made to the benefits that the Spanish market derives from the global expansion of this language in the world. Thus, to solve this question, we will address pan-Hispanicism and linguistic and political ideologies of the Spanish language proposed by José del Valle (2011, 2014). Then, in order to analyze the production of Colombian didactic materials, we created a dialogue about the situation of didactic materials for teaching S/FL in Brazil and in Colombia. Lastly, to contribute our own didactic materials that social context and the Spanish language in Colombia, we propose to design a unit based on the perspective of the evolution of the acional perspective theory proposed by Cristian Puren (2004) with the goal of developing the intercultural competence of foreign adult students from advanced levels in culture and language courses in Medellín.

KEYWORDS: Teaching Spanish as a foreign language. Sociolinguistics. Dialectology. Colombian Spanish. Teaching materials.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da divisão político - administrativa da Colômbia.....	26
Figura 2 - Mapa das regiões colombianas	27
Figura 3 - Mapa do estado de Antioquia	30
Figura 4 - Medellín, Antioquia.....	31
Figura 5 - Divisão política de Medellín por comunas	32
Figura 6 - Proposta de classificação dos dialetos da Colômbia propostos por José Joaquín Montes....	71
Figura 7- Mapa conceitual proposto por Puren para a situação social	115
Figura 8 - Medellín en Crónicas.....	119
Figura 9 - Distribuição Política de Medellín	121
Figura 10 - La Comuna 13	123
Figura 11 - Medellín, Antioquia. Autobiografía	125
Figura 12 - Algunos aspectos sociolingüísticos	127
Figura 13 - ¿Sabes qué es una forma de tratamiento?	129
Figura 14 - Género textual	131
Figura 15 - Los Barrios. Actividad comunicativa e intercultural	133
Figura 16 - Crónica “Otro estrato”	136
Figura 17 - Crónica “Nada de nervios”	138
Figura 18 - Crónicas “Xiomara” e “Grito”	139
Figura 19 - Glosario	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dialetos do espanhol segundo Moreno Fernández (2009).....	44
Quadro 2 - Conjugação dos pronomes vosotros e ustedes en los tres modos verbales do verbo ter.....	47
Quadro 3 - Usos das formas de tratamento em espanhol, quadro comparativo	52
Quadro 4 - Conjugações do espanhol: ar/er/ir convosco nos modos presente (indicativo/subjuntivo) e imperativo	56
Quadro 5 - Pronomes átonos do vos/ tú	56
Quadro 6 - Famílias das línguas indígenas colombianas compartilhadas com outros territórios e exclusivas da Colômbia.....	65
Quadro 7 - Alguns exemplos da linguagem da morte representada no parlache	79

LISTA DE SIGLAS

ACL	Academia Colombiana de la Lengua
ALEC	Atlas lingüístico y etnográfico de Colombia
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
CELU	Certificado de Español, Lengua y Uso
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DELE	Diploma de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
DRAE	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ELE	Enseñanza del español como lengua extranjera
ELN	Ejército de Liberación Nacional
EPL	Ejército Popular de Liberación
ESPEX	Español para Extranjeros (Universidad Pontificia Bolivariana)
FT	Formas de tratamiento
IC	Instituto Cervantes
ICC	Instituto Caro y Cuervo
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
M -19	Movimiento Político de Centro-Izquierda
OCN/EM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN/EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPD	Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RAE	Real Academia del Español
RedELE	Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera.
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.
SITUR	Sistema de Indicaciones Turísticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DA PESQUISA	14
PROBLEMA E PERGUNTAS DA PESQUISA	17
OBJETIVOS	18
CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRIA DA COLÔMBIA	21
1.1 O CONFLITO ARMADO NA COLÔMBIA	23
1.2 SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DA COLÔMBIA	25
1.3 ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA COLÔMBIA	28
1.4 ASPECTOS GEOGRÁFICOS DO ESTADO DE ANTIOQUIA.....	29
1.5 MEDELLÍN, CAPITAL DA MONTANHA.....	31
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS SOCIODIALETOLÓGICOS DA LÍNGUA ESPAÑHOLA	33
2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA E A DIALETOLOGIA PARA O ENSINO DE E/LE.....	33
2.2 O ESPANHOL DA AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE E/LE	40
2.2.1 Espanhol ou Castelhana?	40
2.3 DIVISÃO DIALETAL DO ESPANHOL NA AMÉRICA LATINA	44
2.4 AS FORMAS DE TRATAMENTO NO ESPANHOL	48
2.4.1 Distribuição Geográfica das Formas de Tratamento na América Latina	51
2.5 ASPECTOS SOCIAIS DAS FORMAS DE TRATAMENTO	54
2.5.1 <i>Tuteo</i>	54
2.5.2 <i>Ustedeo</i>	55
2.5.3 <i>Voseo</i>	55
2.5.3.1 Paradigma verbal do vos	56
2.6 AS FORMAS DE TRATAMENTO NA COLÔMBIA.....	57
2.6.1 Aspectos Sociolinguísticos das Formas de Tratamento em Medellín, Antioquia	59
2.7 SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA ATUAL DA COLÔMBIA	62

2.7.1 O Espanhol Colombiano em Coexistência com Outras Línguas.....	62
2.8 PROPOSTA DIALETOLÓGICA DO ESPANHOL COLOMBIANO	68
2.9 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DIALETAIS DO ESPANHOL DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA.....	73
2.9.1 As Expressões Hiperbólicas na Linguagem dos <i>Antioqueños</i>	73
2.9.2 O Parlache	76
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	81
3.1 OS PODERES INSTITUCIONAIS DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	83
3.2 QUESTÕES POLÍTICAS SOBRE O ESPANHOL NA COLÔMBIA	85
3.3 INSTITUIÇÕES IDIOMÁTICAS NA COLÔMBIA	88
3.4 A LÍNGUA ESPANHOLA COMO MARKETING NO MUNDO	92
3.4.1 A Indústria do Livro na Espanha e na América Latina	94
3.4.2 Exames de Certificação de Espanhol como Língua Estrangeira	95
3.5 MOMENTO ATUAL DE E/LE NA COLÔMBIA	97
3.5.1 A Expansão Turística	97
3.5.1.1 O outro lado do turismo na Colômbia	99
3.6 DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA COLÔMBIA	100
CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	105
4.1 O PROFESSOR E O MATERIAL DIDÁTICO	106
4.2 O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	106
4.2.1 Panorama Geral dos Materiais Didáticos de E/LE na Colômbia.....	108
4.3 OUTRA PERSPECTIVA NA METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	112
4.4 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL PARA UM DESENHO DE UM MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MEDELLÍN, COLÔMBIA	116
4.5 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS NA CRIAÇÃO DO MANUAL DIDÁTICO	117

4.6 <i>MEDELLÍN EN CRÓNICAS</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
ANEXO A - DISSERTAÇÕES E TESES DO BRASIL	154
ANEXO B - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE E/LE NA COLÔMBIA	157

INTRODUÇÃO

Em relação ao surgimento da pesquisa, diremos que nasceu do resultado de uma experiência de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas salas de aula da cidade de Medellín que tem sido desenvolvida há aproximadamente cinco anos. Desse modo, a experiência de docência da língua espanhola para estrangeiros em imersão, durante os últimos cinco anos, foi o que encaminhou a realização desse projeto. A pesquisadora está próxima dos desafios, necessidades, avanços e dos pontos fortes no campo do espanhol como língua estrangeira na Colômbia (doravante E/LE). Sendo assim, contou-se com experiência e a oportunidade de trabalhar na maioria dos programas para estrangeiros da cidade de Medellín, o que lhe permitiu compreender a realidade do ensino do espanhol na situação colombiana.

Tendo em vista que essa área está crescendo cada vez mais em nosso país, como professores de língua estrangeira, em relação à prática, às diferentes culturas de estudantes estrangeiros, às metodologias e aos livros didáticos utilizados nas aulas, foram levantadas questões que nos preocupavam e, cada vez mais, interessam no desenvolvimento de E/LE na Colômbia.

Assim, uma das questões mais relevantes que nos levou a começar com a execução desta pesquisa se relaciona ao fato de que a influência e participação da Espanha e do Instituto Cervantes nas políticas e iniciativas para o espanhol como língua estrangeira eram evidentes tanto na Colômbia quanto no mundo; um assunto que foi evidenciado principalmente nos livros didáticos e nas metodologias utilizadas durante os cursos de línguas das diferentes instituições. Nesse sentido, a partir do papel como professores, nos importamos com qual modelo de espanhol estava sendo ensinado nas aulas de E/LE na Colômbia, se o material didático se ajustava às nossas necessidades culturais e, finalmente, se havia um componente cultural que fosse verdadeiramente próprio e incluído nas aulas. Consecutivamente, pode-se dizer que as questões acima mencionadas conseguiram ser desenvolvidas, parcialmente, à medida que o grêmio de professores E/LE na Colômbia abria espaços através de congressos e encontros anuais; já que foi durante esses encontros acadêmicos que tivemos a oportunidade de apresentar algumas palestras e pesquisas realizadas sobre o assunto do espanhol colombiano e o material didático na Colômbia. No entanto, esta dissertação foi elaborada como um projeto acadêmico de mestrado graças ao apoio acadêmico oferecido pelo programa de bolsas de estudo da Organização dos Estados Americanos (OEA), juntamente com o governo brasileiro e seu programa de bolsas CAPES para alguns países da América Latina, incluindo a Colômbia.

Portanto, durante nossa pesquisa, posicionamo-nos como pesquisadores colombianos no contexto brasileiro, situação que nos levou, em muitas ocasiões, a lidar com problemas que tinham a ver com a busca de bibliografia e as interferências linguísticas entre o espanhol e o português. Contudo, podemos dizer que, no final, conseguimos resolver todos os inconvenientes que nos foram apresentados.

Quanto ao desenvolvimento do ensino de E/LE, devido às diversas razões de índole política, cultural e linguística, que mais adiante serão mencionadas, o campo do espanhol como língua estrangeira na Colômbia tem se desenvolvido de maneira muito positiva nesses últimos dez anos. Dessa forma, pode-se dizer que a Colômbia, com base em outros países da América Latina, hoje tem, por parte de muitos estrangeiros, o desejo de fazer grandes negócios e de conhecer o multiculturalismo que caracteriza o território colombiano. Logo, como resposta a esse interesse massivo para visitar ou fazer convênios de diferentes tipos com a Colômbia, durante a última década, o país tem desenvolvido um notório avanço no E/LE. O fenômeno pode ser evidenciado pelas diversas opções de escolas de línguas criadas nos últimos anos. Da mesma maneira, existe uma disposição maior pela Academia em fortalecer este campo, interesse que inclui a formação de professores e a criação de material didático para responder às necessidades sociolinguísticas específicas do ensino da cultura e do espanhol colombiano.

É possível afirmar que as gestões planejadas desde o Governo do ex-presidente Juan Manuel Santos com o programa “*Spanish in Colombia*”¹, instituídas no dia 31 de julho de 2013 como “estrategia de promoción y mercadeo diseñada para visibilizar en el exterior la oferta de programas de español como lengua extranjera en el país”², estão alcançando seus objetivos no país.

Por outro lado, a situação atual do país, ainda que, lentamente, venha sofrendo transformações positivas nos últimos dois anos com o atual Processo de Paz, tem ajudado ao aumento de convênios internacionais junto à Colômbia. Em vista disso, a presente proposta responde à necessidade acadêmica de fomentar a investigação ao redor de estudos de E/LE do país, especialmente na cidade de Medellín, a qual atualmente em um só programa pode até receber mais de setecentos estudantes matriculados por ano³.

¹ Disponível em: http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2013-07-31_53622.aspx Acesso em: 10 out, 2018.

² Estratégia de promoção e design de marketing para ser visível no exterior a oferta de programas de espanhol como língua estrangeira (SPANISH IN COLOMBIA, tradução nossa).

³ Dados tomados da notícia *Por qué los extranjeros quieren aprender español en Medellín*. Disponível em: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/la-ciudad-crece-como-destino-para-aprender-espanol-FA9673788> Acesso em: 20 nov, 2018.

Aqui é necessário mencionar que infelizmente Medellín é uma cidade reconhecida internacionalmente por causa do fenômeno da violência e do narcotráfico dos anos oitenta e noventa. Além disso, os seriados atuais sobre o narcotraficante Pablo Escobar, os quais sempre mencionam a cidade como seu lugar natal, têm colaborado com o conhecimento de Medellín. Poderíamos dizer que esse fenômeno é um dos fatores para que muitos estrangeiros visitem a cidade.

Entretanto, a expansão do ensino de E/LE na Colômbia não somente tem a ver com questões turísticas. É necessário dizer que outros aspectos de caráter político intervieram no desenvolvimento da área no nosso país. Entre essas questões, aparecem as instituições espanholas do poder idiomático para o controle do ensino do espanhol como língua estrangeira tanto na América Latina quanto na Colômbia. Assim, questões como a indústria do material didático, a certificação da língua, a formação de educadores, entre outras, se convertem nas principais ações para a Espanha executar a fim de interesses econômicos. Nesse sentido, em países como a Colômbia, no qual as políticas idiomáticas referentes ao ensino do espanhol como língua estrangeira ainda dependem diretamente das diretrizes da instituição espanhola, urge iniciativas próprias definidas a partir de um enfoque localista e identitária com nossas próprias necessidades. Desta maneira, nesta pesquisa, nos propomos a abrir um espaço para refletir, em uma perspectiva sociolinguística e dialetológica, sobre aspectos da língua espanhola na Colômbia e as implicações no ensino de E/LE, especialmente, aqueles que têm a ver com o material didático.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DA PESQUISA

Tendo em vista que este trabalho desenvolveu um assunto sobre a Colômbia, mas foi realizado no Brasil, os antecedentes de nossa pesquisa se apoiaram em trabalhos produzidos nesses dois países. Em primeiro lugar, expusemos quais dissertações e teses encontramos parecidas com a produção acadêmica do Brasil (ANEXO A). Para a procura, utilizou-se o site brasileiro Catálogo de Tesis & Dissertaciones, que conglomerava os resultados dos pesquisadores pertencentes ao programa CAPES no Brasil. Também incluímos outros trabalhos pioneiros na área que estamos investigando e que consideramos de suma importância para referenciá-los neste trabalho. Devemos mencionar que foram encontrados muitos resultados em relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira, contudo, não encontramos trabalhos específicos sobre E/LE na Colômbia. Nesse sentido, delimitou-se o

campo com a inclusão de pesquisas relacionadas à sociolinguística, à dialetologia, à variação pronominal e ao material didático no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Sobre nosso tema em questão, sabíamos que dificilmente seria encontrada alguma pesquisa que envolvesse a variedade dialetal do espanhol colombiano no ensino de E/LE, contudo, é evidente que existe muito mais trajetória e mais consolidação com a preocupação da inclusão da diversidade linguística do espanhol nos livros e nas aulas do ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro.

Outro aspecto que sobressaiu é que todas as pesquisas achadas são de dissertação; sobre esse respeito, é possível que exista alguma tese de doutorado, mas não foi encontrada nesta investigação. Quanto às formas de tratamento, a única pesquisa encontrada propõe uma análise da pronominalização do português. Achamos relevante incluir este trabalho porque tem uma relação próxima com nosso estudo, uma vez que descreveu o fenômeno da variação pronominal num contexto de língua estrangeira.

Gostaríamos de agregar também que, embora a maioria da pesquisa tenha analisado a diversidade linguística espanhola no contexto de aula e no livro didático, nenhuma delas propõe o desenho de algum material ou unidade didática para o ensino de E/LE no contexto brasileiro. Nesse sentido, achamos que nossa proposta contribuiria de alguma forma no desenvolvimento do ensino de espanhol como língua estrangeira em América Latina, já que, além de centrar nosso interesse em descrever os fenômenos dialetais de um país latino-americano, produzimos um material didático próprio que responda às necessidades sociolinguísticas e dialetais do espanhol em um contexto determinado.

Seguidamente, tentamos traçar as investigações referentes ao estado da arte do E/LE na Colômbia parecida com nossa pesquisa (ANEXO B). Com base em nosso país, já que a área do ensino de espanhol como língua estrangeira é mais recente do que no Brasil, julgamos conveniente incluir toda a pesquisa referente com a trajetória da área (a respeito do Brasil), na Colômbia, tudo com fim de mostrar que a produção intelectual sobre o tema de estudo tem menos trajetória.

Desse modo, foram procuradas publicações em relação à *La variedad lingüística de Colombia en E/LE, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Colombia, materiales didácticos en E/LE en Colombia, estudios sociolingüísticos de E/LE en Colombia* e as *formas de tratamiento en Colombia en E/LE*.

Precisamos explicar que a Colômbia não possui uma base de dados explícita para trabalhos científicos e acadêmicos como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no

Brasil. Contudo, existe o portal da *Biblioteca Virtual del Banco de la República*, que reúne os resultados acadêmicos dos beneficiários apoiados por instituições colombianas e estrangeiras das bolsas dos programas em convênio com *Fulbright Colômbia* e o programa *Colfuturo*⁴. Quanto à nossa pesquisa, nessa base de dados não foi possível achar produção bibliográfica.

Por conseguinte, procuramos informação nos portais na *Biblioteca digital Palabra* do Instituto Caro e Cuervo⁵, especificamente, na Revista *Lenguas en Contacto y Bilinguismo*⁶ na qual se registrou o maior número de publicações de E/LE da Colômbia. Igualmente, usamos a base de dados da Universidade de Antioquia OPAC UdeA - Catálogo Público - Sistema de Bibliotecas⁷. A informação sobre a produção bibliográfica está apresentada no anexo B desta pesquisa.

Em relação ao tipo de trabalho, percebeu-se que a maioria da produção acadêmica encontrada sobre o assunto que nos preocupa é publicada em artigos científicos de revista. Assim, quatro investigações correspondem a trabalhos de conclusão de curso e somente um é dissertação de mestrado, mas não realizado na Colômbia. Sobre isso, é importante dizer que, atualmente, na Colômbia há duas opções de mestrado em espanhol como língua estrangeira, uma delas é do Instituto Caro e Cuervo, mas foi lançada pela primeira vez em 2016, razão pela qual ainda não foi possível encontrar resultados das investigações feitas mediante o programa. De igual modo, a Universidade Javeriana oferece um programa de mestrado em ELE, contudo, não se encontraram pesquisas associadas a ela.

Da pesquisa encontrada na Colômbia, percebemos que, desde o começo, a preocupação sobre a variedade linguística do espanhol colombiana no ensino de E/LE é um assunto que os investigadores da área têm desenvolvido.

As pesquisas de TCC desenvolveram e propuseram material didático para o ensino do espanhol em Colômbia, neste sentido, encontramos trabalhos que se ajustam mais com nosso objeto de estudo, contudo, nenhum deles desenvolve questões específicas sobre a cultura e as características específicas do espanhol de Medellín. Sobre isto, podemos dizer que a pesquisa que mais se aproxima com nosso estudo e a mais recente e a única dissertação foi produzida na Universidade de Barcelona por Laura Ospina, *Las formas de tratamiento en el español colombiano y su reflejo en algunos manuales de E/LE* (2018).

⁴ Colfuturo é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 1991 através de uma doação feita por empresas privadas e do setor público colombiano. O objetivo principal é orientar, financiar e apoiar o treinamento e capacitação de profissionais colombianos fora do país.

⁵ Disponível em: <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/>. Acesso em: 11 abr, 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.caroycuervo.gov.co/revistabilinguismo/>. Acesso em: 11 abr, 2019.

⁷ Disponível em: <http://opac.udea.edu.co/cgi-olimp/> Acesso em: 11 abr, 2019.

Ospina aborda em sua dissertação a variedade dialetal do espanhol e, assim como nosso trabalho, o foco são as formas de tratamento e uma análise do uso do fenômeno em três manuais didáticos colombianos. Adicionalmente, Laura propõe uma unidade didática para o ensino das formas de tratamento, mas não centra a atenção na abordagem usada na proposta didática. Além disso, percebemos que a autora não exibe um posicionamento político nem faz nenhuma crítica a respeito do espanhol como língua estrangeira como aderido ao maniqueísmo da instituição idiomática espanhola.

PROBLEMA E PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta dissertação mostrou quais são as condições mais relevantes para entender como é a estrutura de Medellín desde alguns aspectos históricos, urbanísticos, demográficos, culturais que, conseqüentemente, funcionam como fatores determinantes para o uso ou detrimento da variante linguística da cidade. Nesse caso, o dialeto de Medellín está determinado por diversos aspectos que abarcam desde o histórico até o demográfico. As questões que envolveram a seguinte investigação têm a ver com o momento atual da área do ensino do espanhol como língua estrangeira nesse país, o qual nos concerne a partir da nossa posição política como professores de espanhol da América Latina no contexto de língua alvo, em direção a uma problematização sobre o ensino da língua, sobre aspetos sociolinguísticos, dialetológicos e políticos que participam em E/LE no contexto colombiano.

Nessa questão, na celebração da variação da língua, fazemos uma amostra geral da diversidade linguística do espanhol na América Latina, centrando o assunto no interesse principal da pesquisa, as formas de tratamento. Da mesma forma, questionamos a visão normativa do ensino da gramática espanhola e do espanhol peninsular, ambos disseminados através dos materiais didáticos nos cursos dos países hispano falantes e não hispano falantes (os Estados Unidos e o Brasil, por exemplo) diferentes da Espanha.

Dessa forma, no começo, é importante perguntar qual é a trajetória do E/LE durante esses anos na Colômbia e qual tem sido o papel da investigação da Academia na sua construção. Quanto a esse aspecto, estamos preocupados sobre os atuais programas de formação para professores de espanhol como língua estrangeira e o tipo de cursos oferecidos para os diferentes estudantes que vão à Colômbia para estudar espanhol. Por conseguinte, problematizando a visão eurocêntrica do ensino de E/LE, a nossa dissertação foi uma reflexão sociolinguística e política que se apresentou como resposta a um distanciamento necessário em respeito à influência da Espanha nas políticas de ensino de E/LE da América Latina.

Nesta medida, foram defendidos a importância das práticas sociais que cercam a língua e cultura colombianas no ensino de E/LE e o uso de materiais didáticos contextualizados com os aspectos sociais, políticos e linguísticos da Colômbia. Nesse aspecto, consideramos importante mostrar nosso posicionamento sobre o papel das instituições Cervantes e o padrão do Quadro Europeu Comum de Referência na configuração de escolas, cursos e materiais de E/LE na Colômbia.

A segunda pergunta que nos interessou desenvolver foi: quais são os materiais de apoio usados nas aulas de E/LE na Colômbia? A respeito disso, pode-se afirmar por experiência laboral que, do total das escolas da cidade de Medellín, apenas 1% faz uso de um material criado com a variante colombiana, os outros 99% ainda seguem utilizando materiais de origem espanhola. Dentro da sala de aula, lidar com o material didático da Espanha pode ser conflituoso tanto para o professor quanto para o aluno, pois existem momentos em que o docente não pode transmitir ao estudante aspectos da variante peninsular, em razão da falta de conhecimento de grande parte do vocabulário, expressões idiomáticas e a conjugação da forma de tratamento *vosotros*; o que leva ao aluno uma desorientação, devido ao fato de que a maioria dos estrangeiros tem interesse em aprender a variante do lugar onde se encontra, neste caso, a colombiana. Passar por tais dificuldades mencionadas me levou a refletir sobre a produção própria de material. Por isso, a segunda questão tem a ver com o papel do material didático utilizado em sala de aula e a importância da produção de materiais próprios para o ensino de E/LE na Colômbia. Nesse sentido, achamos pertinente construir um diálogo à luz de algumas pesquisas sobre materiais didáticos de língua estrangeira (especialmente E/LE) no Brasil.

Na terceira questão da nossa pesquisa, consideramos importante perguntar qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano. Dessa forma, nos interessou desenvolver como fazer uma unidade didática que levasse em conta a competência intercultural.

OBJETIVOS

Sobre a primeira pergunta - qual é a trajetória do E/LE durante esses anos na Colômbia e qual tem sido o papel da investigação da Academia na sua construção? -, nosso primeiro objetivo foi analisar o papel das instituições idiomáticas do espanhol tanto no mundo quanto na Colômbia para apresentar o momento atual do ensino do E/LE no mundo a partir de

uma perspectiva crítica, a qual passa por algumas questões políticas e culturais que colocam a língua como um objeto mercantil e mostrar as implicações que isso traz.

A partir da segunda pergunta - quais são os materiais de apoio usados nas aulas de E/LE na Colômbia? -, propusemos como segundo objetivo criar um diálogo sobre a situação dos materiais didáticos para o ensino de E/LE no Brasil e na Colômbia.

Por fim, baseando-nos na terceira pergunta - qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano? -, o último objetivo foi construir uma unidade didática sob as diretrizes da evolução da teoria perspectiva acional. Na contribuição da construção de uma unidade didática que se ajuste às necessidades de um estrangeiro que vai à Colômbia para aprender espanhol, trabalhamos no nosso material didático com a inclusão do paradigma da competência intercultural e alguns aspectos do espanhol de Medellín. Desse modo, a unidade didática teve como objetivo geral desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín.

Podemos dizer que, com o desenho da unidade didática, justifica-se a preocupação com o uso de materiais didáticos próprios para o ensino/aprendizagem de E/LE que se ajuste a um espaço pertinente do professor e do aluno de acordo com as características das práticas sociais e discursivas do contexto colombiano.

A estrutura desta dissertação tem uma divisão de quatro capítulos. No capítulo 1, com o objetivo de os leitores entenderem aspectos relacionados com o espanhol da Colômbia, mostramos a situação sócio-histórica e geográfica da Colômbia, uma contextualização do conflito armado do país e a estratificação socioeconômica do país. Do mesmo modo, apresentamos aspectos geográficos e sociais do estado de Antioquia e a cidade de Medellín. Para direcionar o leitor, oferecemos uma contextualização da situação sócio-histórica e linguística da Colômbia. Seguidamente, mostramos um fenômeno no nível morfossintático do espanhol com o objetivo principal de expor, por meio do uso das formas de tratamento (doravante FT) da segunda pessoa singular (*tú /usted /vos*), uma das características mais presentes na variação dialetal do espanhol. Assim, mostramos o uso geral do uso das FT em alguns países latino-americanos e damos atenção especial ao uso do fenômeno linguístico na cidade de Medellín e à importância nos manuais e classes de E/LE na Colômbia. Da mesma forma, mostramos algumas características do espanhol colombiano e focamos nossa atenção no espanhol de Medellín, do qual mostramos algumas características dialetais que definem a

identidade dessa comunidade, tais como as expressões hiperbólicas e uma linguagem de caráter argótico nascida nos anos da violência da cidade conhecido como o *parlache*.

No capítulo 2, introduzimos o referencial teórico estabelecido a partir de um enfoque sociolinguístico e dialetológico para o ensino do espanhol como língua estrangeira. Sobre isso, foi exposta uma discussão sobre a definição de espanhol e castelhano com o objetivo de mostrar uma proposta de divisão dialetal para o espanhol. Nossa pesquisa centrou-se principalmente, no fenômeno morfossintático das formas de tratamento (*tú, usted, vos*) em Medellín-Colômbia a partir dos aspectos sociais. Do mesmo modo, enfocamos nosso interesse na proposta para a divisão dialetal do espanhol colombiano. Por fim, expusemos as expressões hiperbólicas e o *parlache* como características identitárias do espanhol de Medellín.

No capítulo 3, foi desenvolvida a metodologia qualitativa com base em uma análise da área da área de E/LE no mundo e, especialmente, na Colômbia. Foram trazidas algumas questões políticas que têm a ver com os poderes de controle que exercem as instituições idiomáticas do espanhol. Nesse sentido, mencionamos o caráter econômico da língua espanhola e com isso os benefícios que representam para a Espanha, por exemplo, através da indústria do livro e dos exames de certificação para o espanhol como língua estrangeira. Seguidamente, referenciamos o momento atual do ensino de E/LE na Colômbia a partir de sua situação política com a língua, o relacionamento com a Espanha e as implicações da expansão turística. Por último, expressamos algumas reflexões a respeito dos desafios do ensino de E/LE na Colômbia.

No capítulo 4, para o desenho da unidade didática, ressaltamos o livro didático no ensino de línguas estrangeiras e algumas questões que têm a ver com a produção dos livros didáticos para E/LE no Brasil com o propósito de criar um diálogo com a situação da produção dos materiais didáticos na Colômbia. Por fim, fizemos uma proposta de material didático para usar nas aulas de espanhol como língua estrangeira a partir da continuidade da perspectiva acional, junto com importância da competência intercultural e em concordância com os lineamentos da teoria sociolinguística e a dialetológica.

No capítulo 5, com o objetivo de determinar se os objetivos da pesquisa foram alcançados, expusemos as considerações finais, os obstáculos e os objetivos que foram logrados.

CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRIA DA COLÔMBIA

No início, os povos pré-colombianos que formavam nosso território eram San Agustín e Tierradentro, Taironas, Muiscas, Quimbayas, Zenúes, Calima Cultura, Nariño Cultura, Tumaco Cultura. Era o ano de 1509 quando os espanhóis, na expedição de Alonso Ojeda, enlouquecidos pela febre do nosso ouro (VELÁSQUEZ, 2018, p. 10), pisaram pela primeira vez em nosso território, exatamente, na península La Guajira (LIPSKI, 1996, p.227). Os espanhóis que chegaram eram, principalmente, de Castela e do sul da Espanha; de acordo com dialetólogos como Lipski (1996), entre outros, nosso espanhol tem uma forte influência do dialeto andaluz. Logo, pouco a pouco, os europeus conquistadores, com o objetivo de estabelecer centros de minas, os quais foram construídos pelo trabalho dos escravos trazidos da África, se estabeleceram nas terras mais férteis; por isso, a maioria das cidades colombianas foi fundada para fornecer aquelas minas de ouro, exceto no Chocó, onde a população negra sempre predominou (LIPSKI, 1996). Depois de padecer um longo extermínio das nossas culturas nativas, o processo de independência da Colômbia sobre a Espanha, como a maioria dos países latino-americanos, aconteceu no século XVIII, o nosso é registrado exatamente no ano de 1810. Contudo, segundo Velásquez (2018, p.19), o movimento independentista não se sucedeu de um dia para outro, pois tinha começado anos antes a partir das revoluções dos comunheiros e com a influência da independência dos Estados Unidos desde 1776.

Seguidamente, o que há para dizer sobre a história da Colômbia, infelizmente, é que sempre tem atravessado pelas dolorosas consequências de uma guerra civil. De acordo com Velásquez (2018), podemos dizer que a *Guerra de los Mil Días*⁸ foi a lamentosa transição do século XIX ao século XX, e a qual deu como resultado na perda do Panamá, país que naquela época fazia parte da Colômbia. O que produziu aquela guerra, em resumo, foi a divisão política entre os partidos liberal e conservador. Podem ser referenciadas duas fortes batalhas, uma no Norte de Santander chamada a *Batalla de Peralonso*, a qual foi ganha pelo partido político liberal (VELÁSQUEZ, 2018) e uma batalha final chamada *Palonegro* que, segundo o autor já referenciado, aconteceu durante quinze dias e deixou centenas de vítimas.

⁸ Entre 1899 e 1902, os conservadores liderados pelo governo, pela Igreja Católica e pelos liberais, comandando o exército guerrilheiro, estavam lutando pelo poder. No entanto, nenhum consenso foi alcançado entre os partidos políticos, o que resultou em uma guerra de mais de três anos que terminou com a vitória do partido conservador e que produziu, além das mortes, um alto empobrecimento, destruição de indústrias, perda de canais de comunicação e uma forte dívida externa. Informação tomada do site *Red Cultural del Banco de la República em Colombia*: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-173/la-guerra-de-los-mil-dias>

Naquela época em 1914, foi construído o Canal de Panamá com os estados Unidos como dono e se estabeleceu na América Central e na Colômbia a empresa internacional para a comercialização de bananas conhecida como *United Fruit Company*. No caso específico da Colômbia, a multinacional foi instaurada no início da década dos anos 20 em Santa Marta e resultou em um dos maiores genocídios da Colômbia, *La masacre de las bananeras*⁹, em que centenas de grevistas foram mortos pelo exército colombiano sob as ordens do então presidente colombiano e a *United Fruit Company* (GAITÁN, 1929, p. 70 - 71). Este massacre foi denunciado pelo líder político liberal conhecido como Jorge Eliécer Gaitán, que em 1933 fundou a *Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria* e em 1945 se proclamou candidato à presidência (VELÁSQUEZ, 2018, p. 74). Em 1947, de acordo com Velásquez (2018), Gaitán conseguiu ganhar as “urnas públicas do oficialismo liberal” (p. 75 - 76). Infelizmente, Gaitán não conseguiu levar suas ideias revolucionárias de esquerda para toda Colômbia, já que foi assassinado por um homem em Bogotá em 9 de abril de 1948. O fato que continuou logo da morte do caudilho foi uma reação popular muito grande conhecida *El Bogotazo*, por meio da qual, segundo Velásquez (2018, p. 78), os dirigentes liberais incendiaram e saquearam as ruas com o objetivo de pressionar a renúncia do presidente daquela época Ospina Pérez; no entanto, o objetivo não foi alcançado.

O que aconteceu depois, nos anos 50, foi a época conhecida como *La Violencia* na Colômbia. Este período foi identificado por ser uma guerra civil não declarada entre os liberais e conservadores, segundo Velásquez (2018, p. 97), foram os anos do “sectarismo político desbordado e do desbocamento do bandoleirismo liberal”, dirigidos por um dos presidentes mais conservadores da história colombiana, Laureano Gómez. Segundo o autor citado, Gómez foi pelo conservadorismo “uma devoção que criou um tipo de religião para seus seguidores” (VELÁSQUEZ, 2018, p. 95). Todos os livros de história da Colômbia afirmam que os anos 50 são caracterizados por serem de extrema violência, o que produziu

⁹ Os dados históricos referenciados aqui sobre *Masacre de las Bananeras* foram tomados do texto *Lágrimas y Sangre o Las Matanzas en Las Bananaras* (1929), o qual é uma compilação feita por Jorge Eliécer Gaitán dos debates no Congresso ao redor da revisão dos processos militares da matança. Para a *Fruit Company* se consolidar, precisava de mão de obra para construir ferrovias, carregar navios, plantar e coletar a banana; no entanto, por causa da guerra que havia ocorrido anteriormente, o trabalho colombiano era escasso. Em vista disso, a multinacional iniciou uma campanha para atrair trabalhadores, incentivando cidadãos com altos salários. Principalmente, antigos combatentes liberais da Guerra dos Mil Dias e indígenas da Guajira, seduzidos pelas promessas da multinacional, passaram a trabalhar para a empresa americana. No entanto, as promessas nunca foram cumpridas e o que no início parecia ser um bom cenário se transformou em um período de condições precárias para os trabalhadores. Aquele contexto de exploração do trabalho causou a criação de sindicatos e um protesto trabalhista. Entre 5 e 6 de dezembro de 1928, em defesa de seus direitos, os trabalhadores se reuniram em Ciénaga, Magdalena, em uma grande mobilização social pacífica. Cruelmente, este protesto terminou no que hoje é conhecido como *La masacre de las Bananeras*.

assassinatos, agressões, perseguições, destruição da propriedade privada e terrorismo, especialmente na zona rural. Como consequência, segundo Gutiérrez Sanín¹⁰ (2015), a violência dos anos 50 deixou um país “hipotecado institucionalmente” e com condições sociais favoráveis para as ações armadas independentes do Estado, as quais afetaram, principalmente, os direitos humanos dos camponeses.

1.1 O CONFLITO ARMADO NA COLÔMBIA

De acordo com Gutiérrez Sanín (2015), a Colômbia está dividida em dois grandes períodos de guerra civil, o primeiro começa com *La Violencia*, e a segunda guerra (contra) insurgente¹¹. Das origens do conflito armado, de acordo com o autor já citado, podemos nos referir a cinco circunstâncias-chaves: a tradição violenta do país, a desigualdade, as exclusões institucionais dos camponeses, a provisão privada de coerção-segurança e as elites no sistema político. Do mesmo modo, devemos entender que na guerra civil interna da Colômbia atuam três grupos, a guerrilha, o Estado e os grupos paramilitares.

As guerrilhas colombianas de inspiração marxista, como em muitos outros lugares da América Latina, apareceram no início dos anos 1960 (GUTIÉRREZ SANÍN, 2015), em parte, de acordo com historiadores como o autor já referenciado, na Colômbia, se desenvolveram como resistência às invasões e expropriações de terra dos camponeses que estavam sendo sucedidas por parte dos latifundiários. As guerrilhas vigentes na Colômbia são: as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e Exército de Libertação Nacional - ELN.

Por outro lado, o narcotráfico é um fator que tem uma presença forte no contexto do conflito armado colombiano. Este fenômeno social, de acordo com Velásquez (2018, p. 143 - 144), teve suas primeiras origens no governo presidencial de López Pumarejo (1934-1938 e 1942-194) e, logo, à medida que novos governos apareciam, o narcotráfico conseguiu se inserir na política do país, ultrapassou os limites da justiça, começou ser um negócio com as

¹⁰ Informações referenciadas do Relatório de Gutiérrez Sanín (2015) sobre a violência na Colômbia no documento emitido: *¿Una historia simple? En: Comisión histórica del conflicto y sus víctimas¹⁰ Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia.*

¹¹ A guerra contra-insurgente, por sua vez, tem dois momentos-chave. O primeiro é, obviamente, o da criação de guerrilheiros de inspiração marxista, mas para formar um grupo armado não estatal é suficiente, na realidade, o ato de vontade de um punhado de pessoas. Várias guerrilhas surgiram na América Latina nos anos 60; muito poucas sobreviveram. Entre elas, estão as colombianas. Por quê? Essa é a minha pergunta acerca de duas origens. No entanto, as guerrilhas colombianas estavam na década de 60 em geral bastante marginais. O segundo momento chave ocorre no final dos anos 70 (GUTIÉRREZ, 2015, p. 499, tradução nossa).

fronteiras ilegais e os “carteis dos governos corruptos de centro – américa”, se inseriu em empresas, “penetraria em equipes de futebol e até organizações clericais”.

Sobre os grupos paramilitares, o surgimento deste grupo ilícito deu-se por causa da aquisição da terra. Assim, na década de 1970, em resposta aos atos praticados pelos camponeses em resistência que reclamavam aos latifundiários e grandes proprietários do poder rural, terras para trabalhar, especialmente, na zona do Caribe, “os donos das fazendas foram convidados a portar armas para se defender pelos congressistas” (VELÁSQUEZ, 2018, p. 138). Por conseguinte, grupos paramilitares amparados pelo governo surgiram como um projeto de autodefesa liderado por proprietários de terras, pecuaristas e alguns soldados (YAFFE, 2011).

Devemos referenciar que, durante o período presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2008), o conflito armado entre o Governo Nacional, as unidades militares e os grupos ilegais foi muito forte, tendo como vítima principal a população civil, especialmente, a rural¹². O governo presidencial citado se caracterizou por uma Política de Seguridade Democrática que tinha como objetivo enfraquecer as guerrilhas através do combate militar, o que deu como resultado um período de genocídio silencioso. De acordo com Cárdenas e Villa (2013, p. 65), a primeira década do novo milênio passa, em sua maioria, sob a Política de Seguridade Democrática “cujo objetivo geral é a proteção dos colombianos e o fortalecimento do Estado de direito e autoridade democrática em todo o território”, uma política para proteção da população, na qual a segurança é entendida como a presença permanente e eficaz da autoridade democrática em todo o território. Segundo os autores, para cumprir aquela política, era necessário recuperar o controle estatal sobre o território nacional que havia sido enfraquecido tanto por tentativas anteriores de negociações de paz quanto pelas ações das guerrilhas. Também apontando a mesma referência já citada, a Política de Seguridade Democrática “não propõe um mecanismo específico para fortalecer o sistema judicial para verificar e controlar as ações das Forças Armadas” (CÁRDENAS; VILLA, 2013, p. 65), o que quer dizer que “assume-se que as forças militares obedecerão às leis e que o sistema judicial atual é competente para controlá-los”. Desse modo, nas palavras dos autores, “este vácuo institucional é um elemento importante para o aumento de execuções extrajudiciais, pois implica uma falta de conhecimento e incentivos que determinam o comportamento final

¹² A Colômbia tem um alto índice de *desplazamientos forzados*, pois a população rural é vítima constante dos enfrentamentos entre o exército e as guerrilhas, o que obriga deixar as terras e procurar lugares seguros nas cidades, as quais também não oferecem programas de reparação social para eles. Segundo cifras do *Registro Único de Víctimas*, de 1985 a 2018, 7,3 milhões de colombianos foram vítimas de deslocamento. Entre 2002 e 2008, foram os anos em que mais vítimas foram registradas, com 3,8 milhões de *desplazamientos forzados*.

dos militares” (p. 65). As terríveis execuções extrajudiciais ou os falsos positivos¹³ se conhecem como envolvimento de membros do exército colombiano no assassinato de civis inocentes, fazendo-os passar como guerrilheiros mortos em combate.

Sobre os Processos de Paz na Colômbia, foi apenas em 2016, com o governo do ex-presidente Juan Manuel Santos (2010-2018), que os diálogos para *El Proceso de Paz* entre o governo e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia foram alcançados. Desde o primeiro quatriênio, o ex-presidente Santos desenvolveu meticulosamente as aproximações com as FARC (VELÁSQUEZ, 2018, p. 193). Depois de quase quatro anos de negociação em Havana, em 2016, as delegações do governo de Juan Manuel Santos e representantes das FARC chegaram a um primeiro acordo final em agosto, que foi endossado em outubro com um plebiscito que foi rejeitado pela maioria dos eleitores colombianos.

Finalmente, o Processo foi apontando para um cessar-fogo bilateral entre o governo e as FARC, uma reforma rural abrangente, um surgimento de outras participações no cenário político, solução para o problema das drogas ilícitas e, por último, reivindicação dos direitos das vítimas do conflito¹⁴. Até agora, o atual presidente da Colômbia Iván Duque (2018-), infelizmente, não deu consistências políticas para continuar com o *Proceso de Paz*.

1.2 SITUAÇÃO GEOGRÁFICA DA COLÔMBIA

A Colômbia é oficialmente chamada República da Colômbia. Está localizada na parte noroeste da América do Sul, o que permite que seja o único país dessa localização com acesso ao Oceano Pacífico e ao Oceano Atlântico por meio do mar do Caribe. De acordo com o Relógio de População da Colômbia do DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE)¹⁵, no dia 6 de novembro foi registrada uma população de 50.025.028 de pessoas.

Com relação à divisão geográfica-política, a Colômbia responde a uma repartição de diferentes unidades territoriais chamadas departamentos (estados). Desse modo, a divisão político-administrativa é de trinta e dois (32) estados, cada um deles com sua própria capital,

¹³ O termo “falsos positivos” é um eufemismo usado para representar as execuções extrajudiciais que registram como guerrilheiros em atividades de uma ação militar para aqueles que realmente não são. De acordo com *la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*, entre 2004 e 2008, existe um registro de 3000 vítimas (CÁRDENAS; VILLA, 2013).

¹⁴ Informações referenciadas do documento: *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, desenvolvido pela Oficina del Alto Comisionado para La Paz (2017). Disponível em: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-AF-web.pdf> Acesso em: 10 maio, 2019.

¹⁵ DANE. *Reloj de población*. Disponível em: <http://www.dane.gov.co/reloj/> Acesso em: 6 nov, 2018.

além de ter municípios e corregimientos. A capital do país é Santafé de Bogotá, localizada no estado de Cundinamarca.

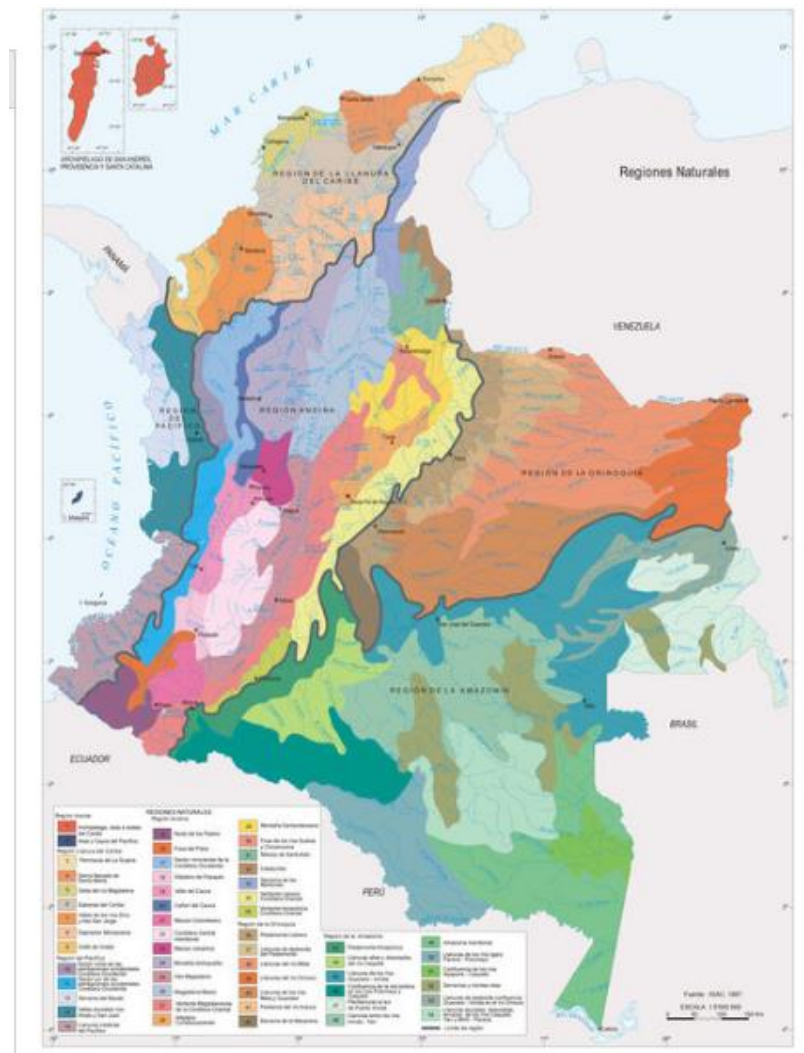
Figura 1 - Mapa da divisão político - administrativa da Colômbia



Fonte: copyright Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Disponível em: <https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/politicoseg.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2019.

Dessa forma, os trinta e dois (32) estados estão distribuídos em cinco (5) regiões diferentes: a região andina, a região do Caribe, região do Pacífico, a região da Orinoquia e a região da Amazônia. Além disso, a Colômbia possui o arquipélago de San Andrés, Providencia e Santa Catalina. Sobre a distinta variação regional, podemos afirmar que cada uma delas possui características próprias que aportam à conformação do território diversos matizes sociais e culturais, os quais fazem que seja um pouco difícil falar sobre uma identidade colombiana homogeneizada e, ao mesmo tempo, reduzir ao país em uma única identidade nacional. Em continuação, será mostrado um mapa com as regiões da Colômbia.

Figura 2 - Mapa das regiões colombianas



Fonte: copyright Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Disponível em: https://www.gifex.com/detail/2011-08-16-14300/Regiones_de_Colombia.html. Acesso em: 1 maio. 2019.

1.3 ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA COLÔMBIA

As cidades na Colômbia respondem a uma divisão demográfica em níveis socioeconômicos, denominados *estratos sociales*. De acordo com o DANE, a estratificação socioeconômica na Colômbia é uma classificação de domínio público em níveis baseados nos imóveis residenciais, o que significa que a cobrança dos serviços públicos domiciliários no país dependerá do nível econômico das famílias. No entanto, esse sistema nem sempre foi assim. Até 1990, a estratificação era realizada por cada empresa com critérios e metodologias diferentes, fato que dificultava comparar os estratos das diferentes partes do país. É a partir da Constituição Política de 1991 no artigo 367¹⁶ que foi feita uma reestruturação no desenho das políticas e orientada pela unificação dos processos de estratificação dos usuários dos serviços públicos em todo o território colombiano. Assim, de acordo com a Lei 142 de 1994, é estabelecido o regime dos Serviços Públicos, em cujo Título VI é fixado o "regime tarifário das empresas de utilidade pública" e, como parte disso, no capítulo IV define as normas legais de estratificação socioeconômica. Em particular, o artigo 87.3 especifica que

Por solidaridad y redistribución se entiende que al poner en práctica el régimen tarifario se adoptarán medidas para asignar recursos para que los usuarios de los estratos altos y los usuarios comerciales e industriales, ayuden a los usuarios de estratos bajos a pagar las tarifas de los servicios que cubran sus necesidades básicas (1994)¹⁷.

Assim, além da estratificação social ser uma medida que permite a identificação geográfica dos setores com as mesmas características socioeconômicas, também possibilita o planejamento da inversão pública, designar subsídios, fazer programas sociais tais como o melhoramento das vias, a saúde, serviços educativos e recreativos nas zonas com mais necessidades, cobrar tarifas de impostos prediais diferentes por estratos e orientar o

¹⁶ Art. 367. La Ley fijará las competencias y responsabilidades relativas a la prestación de los servicios públicos domiciliarios, su cobertura, calidad y financiación, y el régimen tarifario que tendrá en cuenta además de los criterios de costos, los de solidaridad y redistribución de ingresos Art. 367. A Lei estabelecerá os poderes e responsabilidades relacionados com a prestação de serviços públicos no domicílio, sua cobertura, qualidade e financiamento, e o regime tarifário que levará em consideração além dos critérios de custos, solidariedade e redistribuição de renda (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DA COLÔMBIA, 1991, tradução nossa). Disponível em: <http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr012.html#367> Acesso em: 20 nov, 2018.

¹⁷ “Por solidariedade e redistribuição, entende-se que, ao implementar o regime tarifário, serão adotadas medidas para alocar recursos para que os usuários dos estratos superiores e usuários comerciais e industriais ajudem os usuários de baixo nível a pagar as tarifas pelos serviços que prestam cobrir suas necessidades básicas” (COLÔMBIA, 1994, tradução nossa).

ordenamento territorial. Em vista disso, as pessoas que possuem maior capacidade econômica para ter uma vivenda nos estratos superiores pagam mais pelos serviços públicos e, conseqüentemente, contribuem para que os estratos mais baixos possam pagar suas contas. Logo, a estratificação é, claramente, a base de um tipo de redistribuição econômica com os objetivos que os setores menos favorecidos da população sejam capazes de afrontar as necessidades básicas dos serviços públicos, saúde e educação. Nesse sentido, esse instrumento classifica os imóveis residenciais em 6 estratos.

Estrato 1. Baixo baixo

Estrato 2. Baixo

Estrato 3. Meio baixo

Estrato 4. Meio

Estrato 5. Meio alto

Estrato 6. Alto

Portanto, como já foi dito, a estratificação é usada para orientar a ordenação territorial dos planos de desenvolvimento. No processo da estratificação, não são relevantes as características da qualidade de vida das pessoas ou as entradas econômicas por cada residência, porém considera as condições físicas dos domicílios, o tipo de fachada e o teto, o tipo de vias e calçadas para ingressar à vivenda.

1.4 ASPECTOS GEOGRÁFICOS DO ESTADO DE ANTIOQUIA

Conforme já indicado, a Colômbia é um país dividido em cinco regiões diferentes e cada uma com suas características próprias de identidade, no entanto, o interesse aqui será delimitado na região andina, a qual está composta pelos estados de: Antioquia, Boyacá, Caldas, Caquetá, Cauca, Cesar, Chocó, Cundinamarca, Huila, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima e Valle do Cauca. Assim, o foco da nossa pesquisa está centrado somente no estado de Antioquia, o qual tem como capital a cidade de Medellín.

Figura 3 - Mapa do estado de Antioquia



Fonte: copyright Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Disponível em: <https://geoportal.igac.gov.co/es/contenido/mapas-departamentales-fisicos-de-uso-escolar>. Acesso em: 12 maio, 2019.

O estado de Antioquia está localizado no nordeste da República de Colômbia, na Região Andina. Está comunicado ao norte com o mar Caribe e com o estado de Córdoba; ao ocidente com o estado de Chocó; ao oriente com os estados de Bolívar, Santander e Boyacá; e ao sul com os estados de Caldas e Risaralda. Antioquia é o sexto estado mais extenso da Colômbia e com mais população. A organização territorial obedece à conformação de 9 sub-regiões e a capital, a cidade de Medellín.

A população do estado de Antioquia está atualmente em 6.534.764 pessoas divididas em 25 municípios e mais da metade da população mora no Valle de Aburrá. A economia desse estado gera 13% do PIB do país, tomando a segunda posição logo depois da capital Bogotá.

1.5 MEDELLÍN, CAPITAL DA MONTANHA

Figura 4 - Medellín, Antioquia



Fonte: A autora

Medellín faz parte da cultura *paisa* na Colômbia. Segundo definição geosocioantropológica, o ser paisa é uma apócope da palavra paisano com o mesmo significado do português. A região paisa é uma área cultural e geográfica conformada pelos estados de Caldas, Risaralda e Quindío. Entre as principais cidades da região *paisa*, estão Medellín, Manizales, Pereira, Armênia e outros centros urbanos como Cartago, Caucaasia, Rionegro e Santa Rosa de Cabal.

Medellín, conhecida dentro do território brasileiro como Medelim, e na Colômbia como a cidade da eterna primavera, a cidade das Flores, Cidade das Montanhas e a Tacita de Plata, é a segunda cidade maior da Colômbia, depois da capital Bogotá e está localizada no Vale do Aburrá, sub-região localizada no centro-sul do estado de Antioquia ao centro da cordilheira dos Andes, conhecida por ser a bacia natural do Rio Medellín o qual tem uma longitude aproximada de 60 quilômetros com alturas que se encontram entre 1.300 e 2800 metros acima do nível do mar. As cordilheiras que rodeiam o vale formam uma organização urbanística nos centro das montanhas, por isso, ele é estreito, mas extenso, com quase 30 quilômetros de largura. Praticamente, toda a zona plana do vale está urbanizada, fato que ajuda que a cidade de Medellín e a sua área metropolitana cresçam mais na parte superior do

lado ocidental com projetos urbanísticos planejados, ao contrário dos lados orientais, os quais, na maioria, são invasões marginais. Medellín não foi uma cidade planejada como outras da Colômbia, Bogotá, por exemplo. Porém, desde o ponto de vista administrativo, tem uma organização urbanística e arquitetônica que responde a diversos processos históricos de estruturação que têm a ver com as pessoas deslocadas pela violência, as quais começaram a criar assentamentos nas montanhas conhecidos como invasões. Na Colômbia, Medellín é reconhecida por ser uma cidade com uma divisão socioeconômica que oscila entre comerciantes ricos e pessoas muito pobres que moram nos bairros periféricos das montanhas. Medellín tem uma distribuição política em 249 e 16 comunas

Figura 5 - Divisão política de Medellín por comunas



Fonte: copyright Galeria de Imágenes Escuela del Habitat - CEHAP - Facultad de Arquitectura - Universidad Nacional de Colombia. Disponível em:
<https://arquitectura.medellin.unal.edu.co/escuelas/habitat/galeria/displayimage.php?pid=4793>

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS SOCIODIALETOLÓGICOS DA LÍNGUA ESPANHOLA

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA E A DIALETOLOGIA PARA O ENSINO DE E/LE

Um dos objetivos desta pesquisa é defender o ensino de E/LE e a criação de material didático na Colômbia de acordo com os aspectos sociais e culturais do espanhol colombiano. Assim, damos importância a conceitos como língua, competência sociolinguística, comunidade de fala, divisão dialetal, modelo de linguagem, entre outros. Dessa forma, apresentamos um referencial teórico a partir de duas perspectivas: a sociolinguística e a dialetologia, uma vez que ambas as áreas descrevem e analisam as normas que funcionam no domínio territorial de uma língua (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 62). Para tanto, baseamos a proposta teórica em três autores: Francisco Moreno Fernández (2007), William Labov (2008), Coseriu (1973), Carmen Silva Corvalán (2009), José Joaquín Montes (2000).

Dessa maneira, no processo de aquisição de línguas estrangeiras, a língua é um organismo real de variação de uso e de contexto social, entendido como o ambiente onde ocorre a aprendizagem, é o que condiciona esse processo. Inscrevemo-nos na abordagem sociolinguística devido ao fato de que, dentro das diferentes áreas do conhecimento que existem para abordar o ensino e aprendizagem das línguas em geral, estamos interessados na presença de fatores socioculturais. Isto é, “entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.56), pela qual os aprendizes desenvolvem diferentes competências e adquirem um conjunto de conhecimentos e habilidades para usar a língua de acordo com os requisitos sócio-contextuais. Visto dessa maneira, e parafraseando Moreno Fernández, concebemos a língua a partir da realidade de uma comunidade de fala específica. Para o conceito de comunidade de fala, usaremos a definição de William Labov:

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. (2008, p. 150)

De acordo com o isso, podemos dizer que a língua existe como uma abstração que vai além do uso de seus falantes e parte de um processo de construção social e coletiva dos indivíduos. Uma das contribuições mais importantes da sociolinguística ao ensino de línguas

é a teoria da variação ou teoria variacionista. O objeto de estudo dessa corrente são as variações e as mudanças linguísticas produzidas dentro de um determinado contexto social.

Portanto, a abordagem variacional tenta entender como os fatores linguísticos (classe de palavras, tipos de sujeitos etc.) e fatores extralinguísticos (idade, tempo, estilo etc.) intervêm nos fenômenos variáveis de uma língua. Desse modo, partindo da proposta de Coseriu, podem ser identificados quatro tipos de variações de acordo com a função, assim: diacrônicas (épocas), diatópicas (espaço geográfico), diastráticas (aspectos sociais, idade, sexo, etnia etc.), diafásicas (situação comunicativa). Concordamos com a proposta de diversos autores em levar ao ensino do E/LE as três últimas variações, especialmente, aquelas relacionadas como as mudanças de um lugar para outro.

No ensino de línguas estrangeiras, esta abordagem demonstra a importância de assumir como professores a variabilidade da língua como uma estratégia dentro da sala de aula. Segundo Moreno Fernández (1994), quanto melhor você souber o funcionamento de uma língua e o uso dela em seu contexto social, melhor seremos para enfrentar seu ensino. Anteriormente, as pesquisas sobre ensino de línguas priorizavam o papel do aluno como o ator mais importante no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Contudo, pode-se observar que esse aspecto tem mudado durante os últimos anos, o papel do professor e o processo de ensino são tão importantes como os alunos.

Nesse sentido, podemos dizer que os professores assumem um papel como mediadores na língua que está sendo adquirida pelo aprendiz e, ao mesmo tempo, o professor cria conhecimento com os estudantes. Como já foi dito, o contexto é muito importante na aquisição de uma língua estrangeira, contudo, não é o único elemento que intervém no processo de aprendizagem, há outros aspectos como o material didático, a formação docente e a experiência. Segundo a autora Stratulat (2009, p. 7), além do anterior, os professores também conseguem incluir mudanças significativas nos alunos através da personalidade, a forma de ensinar, o interesse para transmitir as informações e, finalmente, o envolvimento afetivo no processo de ensino – aprendizagem. Nesse ponto, é importante mencionar que o professor de espanhol como língua estrangeira é uma guia para que o aluno consiga se inserir da melhor forma possível na cultura e no contexto social.

De outro lado, sabemos que existem estudos relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras em contextos isolados da língua que está sendo adquirida, nesse sentido, reconhecemos importante endossar o processo de ensino e aquisição de uma língua de acordo com o ambiente para aprendizagem em todas as formas. Porém, é necessário esclarecer que,

para nossa pesquisa, o contexto é uma categoria entendida dentro de um processo de aquisição de língua de aprendizes estrangeiros em imersão, neste caso, estrangeiros que chegam a Medellín, Colômbia, para aprender a variante social desta cidade.

De acordo com o Quadro Comum de Referências para Línguas (MCER em espanhol ou CEFR em inglês, 2002) (adiante, abordaremos o assunto das agências políticas no ensino de E/LE), os aprendizes devem desenvolver a competência sociolinguística por meio da qual estão em condições de compreender e reconhecer marcadores linguísticos, dentre os quais encontramos saudações, formas de tratamento, normas de cortesia, expressões idiomáticas, registros e dialetos dos grupos sociais dos quais o falante faz parte. Dentro do nosso objetivo de pesquisa, está o fenômeno da variabilidade das formas de tratamento em espanhol no ensino de E/LE dentro do contexto colombiano. Entendemos a FT como uma categoria variável em uma dimensão social e nos preocupa a forma como os alunos que chegam à cidade de Medellín estão adquirindo-as. O uso das formas de tratamento será explicado em outro capítulo desta pesquisa.

Segundo Moreno Fernández (2007), no processo de aquisição das línguas-alvos, o contexto social do ensino é emergente e dinâmico e pode possuir elementos pessoais e não pessoais. Por um lado, na categoria do primeiro, encontramos características sociais dos indivíduos (os outros) no processo dos aprendizes e das características da comunidade onde o adquirente está localizado. Da mesma forma, na segunda categoria, encontramos os dois fatores discursivos; tópicos, tipo de comunicação, registro e interlocutores como fatores situacionais; local onde a linguagem, a atividade social e a natureza do contexto são usadas (públicas ou privadas).

Assim, acreditamos que é necessário, como professores de E/LE, tomar posição como indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística com características sociais específicas, já que é importante mostrar para o estudante estrangeiro, sem desacreditar a norma padrão do espanhol (lidaremos com esse aspecto adiante), que existem diferentes variantes da língua. Bugel (1998), pesquisadora das variedades espanholas usadas na sala de aula no contexto brasileiro, diz que “os professores, na dupla condição de falantes nativos de alguma das variantes e como linguistas - na medida em que sejam docentes reflexivos - têm toda a possibilidade de transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para uma ação bem sucedida” (p. 49). Vemos necessário mencionar aqui que concordamos com a autora anteriormente citada, contudo é importante dizer que sobre a questão da condição do professor nativo, consideramos, junto com outros pesquisadores, que “ser professor nativo”

não é uma necessidade que garanta um processo de ensino de boa qualidade. Neste sentido, aspectos como a formação profissional, experiência e a prática docente serão mais relevantes que somente o fato de ser nativo ou falar uma língua muito bem.

Gostaríamos de dizer que, desde um aspecto geral, o espanhol é o mesmo em cada lugar, no entanto, no ato reflexivo do ensino das variantes, o docente está marcando as semelhanças, mas também as diferenças que possuímos, especialmente as nossas identidades. De acordo com Bugel,

A questão das variantes, não como simples repertórios de palavras que diferenciam uma região de outra, mas como causa e consequência dos padrões culturais que caracterizam as diversas comunidades falantes do espanhol (1998, p. 45).

Deste modo, tendo em vista nossa posição política como professores de espanhol nascidos em um país da América Latina, especificamente, no caso das formas de tratamento, precisamos mostrar na sala de aula os diferentes usos e a coexistência deles em uma boa produção comunicativa, o exagero coloquial em nosso discurso, a existência do *Parlache* como amostra de um produto socioleto de um período histórico, entre outros fenômenos linguísticos que nos identificam e que se desenvolvem mais adiante.

Portanto, no ensino de línguas estrangeiras (não só de espanhol), para o aluno alcançar um desenvolvimento social eficaz, o conhecimento das variedades dialetais da língua por parte do professor é muito importante. Como aponta Bugel,

Não significa deixar completamente de lado o estudo das variantes peninsulares nem do que conhecemos como o castelhano padrão. No entanto, é necessário verificar, no caso de cada curso em particular, qual ou quais variantes da língua precisam ser focalizadas em cada oportunidade (BUGEL, 1998, p. 98)

De acordo com isso, não nos referimos a lidar com toda a diversificação do espanhol estritamente, já que seria um trabalho que sairia dos ideais da sala de aula, mas apontamos que seria pertinente e justificável receber do professor um domínio do dialeto do qual ele faz parte. Sob essa premissa, damos lugar à importância da teoria dialetológica em nossa pesquisa, ao longo da qual, da mesma forma, desenvolvemos conceitos como modelo de língua e norma culta no ensino de E/LE.

Para começar, a dialetologia é uma disciplina que, como a sociolinguística, está interessada na linguagem falada e na heterogeneidade das línguas. Dessa forma, "la

preocupación básica del área por establecer las fronteras geográficas de ciertos usos lingüísticos”¹⁸ (SILVA CORVALÁN, 2001, p.13). Nessa perspectiva, priorizamos uma das necessidades mais urgentes dos últimos anos em E/LE, a escolha de um modelo de linguagem que esteja em harmonia com o dialeto em que o aluno está sendo inserido socialmente.

Para definir dialeto, fizemos uso da proposta de Montes Giraldo, na qual é dito que é um “conjunto de variantes agrupables por al menos una norma funcional que las identifica frente a los demás dialectos”¹⁹ (2000, p. 59). Dessa forma, um dialeto é uma agrupação das formas históricas da fala de um lugar específico que compartilham uma série de traços e características de um conjunto de normas e formas das quais fazem parte de uma entidade maior de princípios (língua); é uma subdivisão, mas também é um conjunto de usos tradicionais (normas), pelas quais os membros de uma mesma comunidade se identificam. Isto quer dizer que nem sempre os dialetos têm que estar associados às classes ou às hierarquias sociais, eles também podem abarcar outras categorias.

Em nossa pesquisa, utilizamos a divisão geográfica do espanhol proposta por Moreno Fernández (2009, p. 105), a qual determina, no mínimo, oito grandes variedades cultas de referência no espanhol divididas da seguinte forma: *castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense e chilena*.

Dessa forma, a variedade dialetal que corresponde à nossa identidade linguística é a andina, dentro da qual podemos encontrar a fala do estado de Antioquia, cuja capital é Medellín. Nesta medida, para nós professores pertencentes a uma variedade do espanhol na América Latina, é uma alternativa considerar o ensino de E/LE desde a norma padrão andina. Gostaríamos de deixar claro que o fato de escolhermos uma variedade que atenda às necessidades e expectativas do aluno que vai para Medellín não significa que determinemos as outras como menos importantes, pelo contrário, defendemos a ideia de que devemos tratar respeitosa e todas as demais variedades do espanhol.

De acordo com Moreno Fernández, “cuando se habla de modelo, se está haciendo referencia a una representación o construcción simplificada de una serie de hechos, que en nuestro caso serían unos hechos lingüísticos”²⁰ (2006, p. 79). Nessa medida, a importância da escolha de um modelo de linguagem justificaria, por exemplo, o cuidado dado ao tipo de

¹⁸ “A preocupação básica dessa área é estabelecer as fronteiras geográficas de certos usos lingüísticos” (SILVA CORVALÁN, 2001, p.13, tradução nossa).

¹⁹ “Conjunto de variantes agrupáveis pelo menos por uma norma funcional que as identifica na frente dos outros dialetos” (MONTES, 2000, p. 59, tradução nossa).

²⁰ “Quando falamos de modelo, estamos nos referindo a uma representação simplificada ou à construção de uma série de fatos, que no nosso caso seriam fatos lingüísticos” (Tradução nossa).

material didático e à variedade linguística utilizada em sala de aula. Daí o professor "tomar sua ação como modelo vivo" a partir dos usos e referências das regras em cada caso. Deixamos claro que, assim como os professores têm o direito de escolher um modelo de linguagem específico para a aula, também precisam se preocupar em oferecer o modelo mais adequado para o aluno de acordo com as necessidades de cada um. É importante pensar nas prioridades, por exemplo: (a) do americano que vem trabalhar como professor em uma universidade colombiana, (b) do coreano que ocupa uma posição em uma empresa de tecnologia no Peru, (c) do francês que faz mestrado por dois anos no México, (d) do alemão que só pretende passar um mês na Argentina.

Em se tratando da nossa própria escolha sobre a variedade a ser usada na classe E/LE, priorizamos um modelo regional do espanhol sobre a norma padrão, ou seja, modelos de gramática baseados no espanhol de Castela. Temos em vista que atualmente a globalização²¹ é um fenômeno que influi nas línguas e, conseqüentemente, nas estratégias linguísticas. Por isso, fala-se de um terceiro modelo de língua chamado internacional ou neutro, o qual seria utilizado pela mídia em geral, como a CNN ou a Disney em espanhol.

Desse modo, em referência ao fato de que um modelo ideal em E/LE é uma abstração e simplificação da linguagem, como professores cabe a nós refletir sobre o que é frequente, o que é comum e o que é neutro no momento de escolher a variedade. Por isso, defendemos a ideia do uso sócio-contextual das regras ensinadas na sala de aula. Nesse sentido, o professor usa sua própria modalidade de espanhol a partir de sua norma culta dependendo do caráter regional ou geral do fenômeno linguístico de interesse.

Para ilustrar melhor essa questão, justificamos essa posição a partir de nosso objeto de estudo em E/LE. Neste caso, pensamos que, do nosso papel como professores, vale a pena gastar um tempo generoso para usar as formas de tratamento em espanhol. É conveniente explicar ao aluno que, embora haja uma regra formal de uso para o FT de acordo com a variante do espanhol com o qual temos contato, esse fenômeno pode apresentar suas próprias características como uma amostra de identidade da língua dos seus falantes. Por exemplo, para um argentino, o uso de *tú* não será o mesmo que para um falante caribenho, ou para um falante masculino da cidade de Medellín, o uso de *vos* não será o mesmo que para um falante masculino da Espanha. Em síntese, queremos que o modelo de língua escolhido sirva para que

²¹ Para esta pesquisa, adotaremos a definição do autor de Giddens (2007), o qual diz que a globalização é uma série completa de processos os quais não pertencem exclusivamente aos grandes sistemas; por isso, é a razão do ressurgimento de identidades culturais locais em diferentes partes do mundo. De acordo com o autor, a globalização pode ser política, tecnológica, cultural e econômica.

os aprendizes aprendam uma língua a partir de experiências e necessidades reais, isto é, que os alunos possam interagir com falantes nativos fora da aula.

Apoiamos, de igual modo, o uso de materiais que contenham variedades e contextos de usos reais da língua. A importância das variedades e a escolha do modelo de língua influem, diretamente, no uso do material de ensino utilizado na aula. Tal como apontado por Bugel, “no caso das pessoas que estão aprendendo uma nova língua, essa informação provém dos materiais didáticos usados e da ação do professor” (1998, p. 48). Assim é importante que haja uma inclusão das normas de cada local nos materiais, no entanto, esta não é uma necessidade recente no ensino de E/LE, especialmente na América Latina, já que, como é bem conhecido no campo do material didático, as editoras mais influentes pertencem principalmente à Espanha (material didático peninsular para professores não peninsulares). Durante muito tempo, tanto os professores latino-americanos quanto os estudantes estrangeiros que vieram ao nosso continente para aprender espanhol foram submetidos ao uso de materiais de ensino da Espanha que só ajudam no processo de ensino/ aprendizagem de um ponto de vista formal. Ou seja, os materiais são aceitáveis em termos de descrever a gramática, mas devemos dizer que nem todos, já que existem aspectos gramaticais que diferem entre o uso do espanhol padrão e o do restante dos países, o que termina sendo um deslocamento para o aluno.

Só para citar alguns casos, uma das principais diferenças entre o espanhol da Espanha e o espanhol da América Latina é o uso do Pretérito Perfeito Composto do Indicativo. Na norma culta da Espanha, o uso desse tempo verbal funciona como uma ação do tempo passado completamente concluída, enquanto na América Latina, é utilizado o Pretérito Simples ou Indefinido. Na continuação, mostraremos dois exemplos pertencentes ao nível morfossintático:

- *Esta mañana **he desayunado** (pretérito perfecto compuesto) tortillas de maíz de choclo > norma culta de España*
- *Esta mañana **desayuné** (pretérito simple) tortillas de maíz de chocolate > español de América Latina*

Esta diferença entre esses dois modelos de espanhol pode trazer grandes problemas para o aluno em uma aula de E/LE em qualquer país de América Latina, já que a maioria deles está esperando usar a fala do lugar onde eles se encontram. Sobre esse caso, com base na experiência de aula, podemos dizer que há vezes em que os nativos não conseguem

entender aos estrangeiros e, muitas vezes, os aprendizes frustram-se por não estar aprendendo a variedade local.

Outro dos exemplos clássicos distintivos entre o espanhol da Espanha e o espanhol na América Latina, e que se apresenta como um obstáculo no uso dos materiais didáticos de E/LE, é a abundância de exemplos de conjugação com o uso do pronome *vosotros* para a segunda pessoa do plural e a ausência do pronome *vos*. Ainda, ademais desses dois exemplos, é notável que as desvantagens relacionadas ao componente sociocultural no uso de materiais didáticos produzidos na Espanha para aulas E/LE na América Latina podem ser ainda mais dispendiosas e descontextualizadas. Por exemplo, a maioria dos cenários, lugares e fatos históricos parte da cultura da Península, esquecendo, por completo, a cultura latino-americana. Deixamos claro, com o exposto, que não dizemos que todas as referências da Espanha devem ser descartadas, porém queremos nos referir ao fato de que pode haver mais equilíbrio e inclusão das variedades e dos outros contextos culturais no ensino do espanhol. Por exemplo, poderia haver mais discussões sobre povos indígenas e o nosso multiculturalismo.

De acordo com o exposto acima, os materiais de ensino não deveriam ser um local de conflito entre professor e aluno, e sim um cenário de construção satisfatória à realidade social da língua. Dessa forma, reiteramos a necessidade de projetar nossos próprios materiais que forneçam informações linguísticas e comunicativas eficazes, com um contexto social adequado que cubra as necessidades dos aprendizes.

2.2 O ESPANHOL DA AMÉRICA LATINA NO ENSINO DE E/LE

2.2.1 Espanhol ou Castelhana?

Nesta seção, propomos mostrar a divisão dialetal do espanhol latino-americano que consideramos relevante para entender a variabilidade do espanhol que nos pertence, uma vez que uma das questões mais interessantes desta pesquisa tem a ver com o fato de diversidade linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira em um país da América Latina, caso específico, Colômbia. Trazemos como relevante o desenvolvimento de três discussões: *español* ou *castellano*, a divisão dialetal do espanhol latino-americano para ser usada na sala de aula E/LE e nosso posicionamento político sobre a existência ou não de um "espanhol americano".

Começamos com uma discussão de um assunto de interesse atual na área, *español* ou *castellano*? De acordo com Moreno Fernández, "la forma de llamar a las lenguas es materia delicada y conflictiva porque los hablantes nos empeñamos en convertir las palabras en banderas y símbolos tanto de identidad como de enfrentamiento" (2000, p. 37)²². Deste modo, para muitos, o uso de um termo ou outro denota uma marca de identidade, uma razão que é aceita em nosso caso, já que, como pode ser percebido em linhas anteriores, usamos o termo espanhol. Assim, para nós, o termo castelhano, além de ser uma forma arcaica para descrever nossa linguagem, pode apenas incluir a variante dialetal de Castela. Assim, aponta ao mesmo autor, a preferência pelo uso do *español* ou *castellano* está relacionada a várias razões históricas, geográficas e linguísticas (Ibid). Pela visão política, "las constituciones hispanoamericanas se inclinan hacia el español" (Ibid). No caso colombiano, por motivos históricos e puristas (VILLA MEJÍA, 2001, p. 20), a Constituição de 1991 determinou: "El Castellano como el idioma oficial de Colombia". O castelhano tinha sido a "língua" trazida de Castela e a que havia sido estabelecida em Santa Fé de Bogotá, em oposição à da Andaluzia que era considerada a "má fala" e se expandiu, nas áreas costeiras, especificamente, as caribenhas (Ibid). Desse modo, segundo Villa Mejía (2001), por enquanto, havia um suposto "maniqueísmo de uno que otro constituyente colombiano" (Ibid), já que, através desta tentativa, buscou-se preservar a língua "bem falada" e suprimir as novas expressões da língua que estavam nascendo. No capítulo 3, discutiremos essas questões.

Sobre este fato, é importante mencionar que, no período da colonização espanhola na Colômbia²³, Cartagena de Índias, devido à sua localização, foi um símbolo estratégico muito importante para os colonos; a cidade foi reconhecida como "el puerto español más importante de Tierra Firme y uno de los pocos autorizados para recibir esclavos africanos" (LIPSKI, 1996, p. 228). Por conseguinte, aponta o mesmo autor, pelo ponto de vista linguístico, os moradores de Cartagena tiveram um constante contato com as inovações linguísticas do Caribe e no sul da Espanha, por causa disso, esses dialetos são semelhantes.

Por outro lado, na distribuição geográfica, o espanhol é o nome do sistema de signos (VILLA MEJÍA, 2001, p.21) que cobre o continente americano (exceto o Brasil) desde o sul

²² Referência tomada a partir de uma entrevista fictícia feita ao Moreno Fernández, a qual é baseada no livro *Qué español enseñar*, Arco/libros, Madrid, 2000. Acesso 13 abril 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf.

²³ Os espanhóis chegaram pela primeira vez no território colombiano no ano de 1509 como parte da expedição de Alonso Ojeda. De acordo com Lipski (1996, p. 227), Ojeda chegou primeiro ao norte da Colômbia, na Península Guajira, mas em vista de que os moradores deste lugar eram *fieramente independientes*, sua chegada não teve uma boa recepção; por causa disso, o conquistador espanhol continuou os caminhos para tentar fundar as colônias na costa caribenha colombiana na Bahia de Cartagena e Santa Marta.

dos Estados Unidos até a Terra do Fogo na Argentina e algumas ilhas do Caribe. Está presente em todo o território da Espanha, mesmo nas Filipinas e em algumas pequenas regiões africanas. No que diz respeito às propostas para a divisão dialetológica do espanhol, é importante esclarecer que, até a data, as contribuições feitas para o assunto que estamos lidando são muito numerosas e, como material de pesquisa, nossa proposta não tem nada de novo em termos dos estudos variacionistas de espanhol desta parte do continente. Da mesma forma, deixamos claro que, em nossa perspectiva, a diversidade linguística é um patrimônio; portanto, pela proteção da diferença e pelo respeito aos valores do Pan-hispanismo, neste capítulo, nosso objetivo é nos posicionar politicamente quanto ao fato de pertencer a uma variante do espanhol da América Latina.

Em nossa experiência na sala de aula como professores E/LE, podemos confirmar através da prática docente que uma alta porcentagem de estudantes estrangeiros retém o imaginário da existência de um espanhol homogêneo, especialmente aqueles que tiveram acesso à língua no currículo do ensino secundário. Assim, independentemente se oriundos dos Estados Unidos, do Brasil, da Europa ou da Ásia; a maioria dos estudantes que vem para a Colômbia para imersão linguística afirma que, nas primeiras experiências com o aprendizado da língua, o conteúdo gramatical da disciplina respondeu ao modelo do espanhol peninsular e pouco ou nada aprendiam sobre espanhol e a cultura da América Latina.

Desse modo, quase todos confirmam conhecer o pronome *vosotros*, contudo ignoram completamente a variante *ustedes* ou a existência de *vos*. Por outro lado, uma porcentagem menor refere-se a ter tido uma aproximação com a língua através de professores de um país latino-americano, razão pela qual seu interesse está focado em aprender apenas "espanhol americano" e podem até mostrar uma rejeição pela norma padrão da Espanha. Por estas razões, gostaríamos de tomar uma posição sobre o ensino do espanhol americano.

Ao longo desta investigação, houve vários momentos em que tivemos que assumir uma posição baseada na defesa do espanhol do nosso continente, entre eles, estávamos um pouco perto de reconhecer a ideia de um "espanhol americano" sem levar em conta muitas outras questões em que gostaríamos de nos concentrar um pouco mais agora. Desejamos enfatizar, novamente, que, na defesa dos valores da diversidade linguística e cultural de nossa língua, supomos que o espanhol da Espanha esteja em igualdade de condições com o dos outros países.

Neste sentido, aceitamos a ideia de vários autores que defendem "lo americano", como uma característica mais em relação à sua cobertura geográfica. Para as nossas orientações

políticas, gostaríamos de nos referir ao intelectual guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1983, p. 149 apud VILLA MEJÍA, 2001, p. 22):

Nosotros escribimos en español, pero en un español con una sintaxis muy nuestra. A veces influida por las lenguas indígenas. A veces por el criollismo. A veces por las lenguas llegadas de todas partes de Europa, ya que de todas partes de Europa han llegado los creadores de este mundo que se llama América Latina²⁴

Dessa forma, concordamos em jogar fora o adjetivo americano e substituí-lo por espanhol latino-americano, já que nossa língua, além de ser o resultado de uma colonização, é a mistura e o resultado de vários processos históricos; entre eles, o conglomerado de diversas culturas aborígenes nativas que já existiam antes da chegada dos espanhóis e da estruturação da língua espanhola nas nossas terras.

Dizer que o espanhol americano é a língua oficial do nosso continente seria silenciar os povos nativos, suas culturas e, em geral, todas as línguas que compõem a América Latina. Nessa medida, têm sido propostas várias divisões estruturais entre dialetos e super-dialetos que explicam o multiculturalismo da América Latina sem extinguir a existência de outras línguas além do espanhol. Gostaríamos de apontar as palavras de Villa Mejía,

El americano, es innegable, se presenta como una opción seductora. Pero en relación con su cobertura, no parece ético condenar la invisibilidad lingüística a brasileños, antillanos, norteamericanos y, lo que es más grave, a miles de amerindios monolingües²⁵ (2001, p. 23).

Sabemos que os processos históricos, linguísticos e políticos de cada país latino-americano, apesar de possuírem períodos de colonização e independência semelhantes, foram diferentes em cada caso, cada um respondendo a seus próprios fatos e aspectos. Desta maneira, encontramos diferentes aspectos linguísticos e culturais em cada país, daí a importância de nos concentrarmos nas características de cada dialeto. O objetivo de assumir a importância da variedade dialetal em E/LE é justamente para mostrar ao estudante que, de acordo com o lugar onde estão, terão uma visão sociolinguística diferente da linguagem. Segundo os lineamentos desta pesquisa, não é o mesmo aprender espanhol na Argentina,

²⁴ “Nós escrevemos em espanhol, mas em espanhol com uma sintaxe muito nossa. Por vezes influenciada por línguas indígenas. Às vezes pelo crioulo. Às vezes pelas línguas que vêm de toda a Europa, já que os criadores deste mundo chamado América Latina vieram de toda a Europa” Miguel Ángel Asturias (ASTURIAS, 1983, p. 149 apud VILLA MEJÍA, 2001, p. 22, tradução nossa).

²⁵ O americano, é inegável, é apresentado como uma opção sedutora. Mas em relação à sua abrangência, não parece ético condenar à invisibilidade linguística a brasileiros, antilhanos, norte-americanos e, o que é mais grave, a milhares de ameríndios monolíngues (2001, p. 23, tradução nossa).

Chile, México, Equador, Peru ou Bolívia, esses últimos especialmente com uma alta presença de línguas nativas. Em nossa pesquisa, concentramo-nos nos aspectos que deram lugar à composição linguística do espanhol na Colômbia, os quais serão expostos na seguinte seção. No entanto, isso não nos leva a negar a importância dos diferentes dialetos e a influência das diferentes línguas que ainda coexistem com o espanhol na América Latina.

2.3 DIVISÃO DIALETAL DO ESPANHOL NA AMÉRICA LATINA

Quanto à teorização da possível divisão dialetal da língua espanhola na América, nos baseamos nas propostas de dois autores. O primeiro é Moreno Fernández do livro *La lengua española en su geografía* (2009) e o segundo é Fontanella com *El Español de América* (1992).

Segundo Moreno Fernández (2009), é possível afirmar que, embora existam dificuldades na ideologia do termo dialeto do espanhol da América, pode-se falar de um conjunto de características compartilhadas. Sendo assim, sobre a divisão dos dialetos do espanhol continental e para definir as grandes áreas americanas, é possível se referir ao panorama linguístico da América com a atual divisão de oito grandes famílias.

Quadro 1 - Dialetos do espanhol segundo Moreno Fernández (2009)

(continua)

Família	Países
Área mexicana e centroamericana	Sul dos Estados Unidos até os países centro-americanos da Guatemala, Honduras, El Salvador e Nicarágua. Moreno Fernández propõe duas subdivisões dialetais de um espanhol mexicano (norte, central e costeiro) e um maia centro-americano (iucatecano, centro-americano e bilíngue maia).
Área caribenha	Dialeto pode ser dividido em duas áreas: a continental e a insular. No espanhol do Caribe continental, encontramos as áreas do espanhol da Venezuela e costeiro, “ <i>es decir los territorios de la costa caribeña</i> ” (Ibid, 2009, p. 233) do México, Honduras, Costa Rica, Panamá e Colômbia. Por outro lado, a ilha ou o Caribe Ocidental com Cuba, República Dominicana e Porto Rico.
Área andina	Inclui a maioria do território colombiano, exceto a região do Caribe, parte do oeste da Venezuela, Equador, Peru e Bolívia. Ao mesmo tempo, Moreno Fernández propõe uma divisão em quatro tipos de variação: costeira, montanhosa que inclui a cadeia montanhosa (montanhas e terras altas), amazônica e <i>llanero</i> .

Quadro 1 - Dialeto do espanhol segundo Moreno Fernández (2009)

(conclusão)

Área austral	Inclui a Argentina, Uruguai e Paraguai e o espanhol chileno inclui apenas o território do Chile.
Área andaluza	Sevilla, Málaga, Granada
Área canaria	Palmas, Santa Cruz de Tenerife
Área castellana	Madrid, Burgos, Cuenca

Fonte: A autora

A proposta da divisão dialetal do espanhol de Moreno Fernández é, atualmente, uma das classificações mais trabalhadas nos estudos dialetais da língua espanhola.

Por sua vez, Beatriz Fontanella confirma que o espanhol da América Latina pode ser definido geográfica e historicamente, dado que

es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común, por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano²⁶ (1992, p. 15).

Segundo a autora, este fato nos permite falar sobre o conceito de *koinización* (1992, p. 43) no espanhol da América Latina. O surgimento de diferentes dialetos nas Américas se deu graças ao contato entre diferentes falantes de diferentes regiões, tudo como resultado do processo de conquista e colonização. Outro aspecto importante no espanhol americano foi a influência do andaluz trazido pelos conquistadores que deixaram marcas distintivas espanholas e que podem ser identificadas como características que estão presentes em todos os níveis da língua, especialmente nos aspectos morfológicos e fonéticos, por exemplo, o pronome da segunda pessoa do plural, *ustedes*.

Dessa maneira, continuando com a subdivisão de Fontanella (1992, p. 44), no desenvolvimento das principais características do espanhol da América Latina, encontramos algumas delas bastante gerais e representativas. No plano fonológico, destacamos o *seseo*,

²⁶ “É o conjunto de variedades dialetais do espanhol falado na América, que compartilham uma história comum, porque é uma língua transplantada do processo de conquista e colonização do território americano” (1992, p. 15, tradução nossa).

conhecido como "falta de oposição entre sibilantes dentários e alveolares" (p.133). Consiste em pronunciar o som do /s/ ao invés do /z/ ou do /c/ antes de *e/i*.

O *yeísmo* (p.133) trata-se de pronunciar o som do /ll/ em vez do /y/ consonantal. Esta característica, ainda que presente em grande parte da América, não é geral em todo o continente.

Aspiração e queda do /-s/ (p. 135) é um fenômeno recorrente na América Hispânica, no qual se mantém uma /-s/ tensa e em alguns casos sibilante no norte e o planalto do México, as terras altas da América Central, Colômbia, Equador e Bolívia, em grande parte do Peru e na província de Santiago do Estero e outros pontos do noroeste argentino. No resto da América Hispânica, se manifesta a aspiração e a perda do /-s/.

Neutralização ou perda de /-l/ e /-r/ (p.138) é uma confusão de /-l/ e /-r/, seja com uma realização lateral, vibrante ou intermediária. É um fenômeno característico da região do Caribe. Na Colômbia, por exemplo, também afeta a zona costeira do Pacífico.

Pronúncias diferentes do /x/ (p. 139) se manifestam por realizações diferentes no espanhol americano, já que grande parte do continente faz uma realização aspirada [h], por exemplo, no Novo México, norte do México e sul da Califórnia, costa ocidental e sul do México, península de Yucatán, América Central e Insular, partes da Colômbia, Venezuela, região do Equador e costa norte do Peru. No resto da América, exceto o Chile, a realização de /x/ é do tipo velar, com alofones pre-velares antes da vogal anterior, [xénte] «gente», [axí] «ají», médio velar antes da vogal central, [xabón] «jabón».

A realização de /d/ em posição intervocálica (p.140) pode ser vista como uma grande variação regional, social e estilística na América Hispânica. Assim, em algumas regiões, como Argentina, Uruguai e México, a fala padrão é mantida regularmente [ð], fricativa aspirante sonora, enquanto em outras áreas, como a maioria dos hispanos falantes no Caribe, no Chile, na costa do Pacífico da Colômbia e na costa equatoriana, essa percepção é muito relaxada e até mesmo omitida no discurso padrão.

Ao nível morfológico, encontramos talvez uma das características mais distintivas entre espanhol peninsular e espanhol do nosso continente, a perda generalizada de pronome da segunda pessoa do plural *vosotros* e, em substituição, o uso do pronome *ustedes* com seus respectivos tempos verbais, como podemos averiguar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Conjugação dos pronomes vosotros e ustedes en los tres modos verbales do verbo ter

Pronome	Presente indicativo	Presente subjuntivo	Imperativo
Vosotros	Tenéis	Tengáis	Tened
Ustedes	Tienencapít	Tengan	Tengan

Fonte: A autora

Finalmente, a presença do *voseo*, conhecido como o fenômeno da aparição do pronome da segunda pessoa do singular *vos* como um processo de evolução do pronome *Vuestra Merced* (FONTANELLA, 1992 p. 82). Segundo a autora, essa variação dialetal é “prácticamente el único rasgo gramatical del español americano de vasta extensión” (p. 144). Como as formas pronominais são um dos objetivos deste trabalho, esta seção será desenvolvida em detalhes posteriormente.

Ao nível lexical, falando amplamente, predomina a de origem espanhola. No entanto, grande parte das vozes coloquiais faz parte do léxico do espanhol da América Latina, tais como alimentos, as culturas agrícolas, a pecuária e as relacionadas com os costumes e modos de vida locais, têm uma forte personalidade regional (FONTANELLA, 1992, p.166-167). Podemos também mencionar que há muitas palavras da língua espanhola no continente americano que perderam seu uso no espanhol peninsular.

Grande parte da nova terminologia do continente respondeu à adaptação lexical da realidade de um novo mundo. Assim, *indigenismos*, especialmente das línguas *taíno*, *nahuátl* e *quechua*, foram sincretizados com a realidade da língua do espanhol da América Latina. Da mesma forma, como consequência da introdução de escravos, havia uma presença de vocabulário de origem africana, especialmente naqueles lugares onde a população escrava tinha uma grande presença, como as Antilhas e a região costeira da Colômbia (p. 170). Sobre o léxico e para terminar, é importante mencionar que, na conformação do espanhol americano, a contribuição está presente em empréstimos de quatro idiomas: francês, italiano, português e inglês (p.171).

Por outro lado, a partir de uma visão sincrônica dos aspectos mais importantes da mudança gramatical do espanhol americano, alguns para mencionar são: os usos dos verbos *tener* e *hacer* em construções existenciais e temporais (p. 68). A delimitação dos verbos *ser* e *estar*, ou seja, ter sido substituído em muitos usos (p.151), construções impessoais da passiva na *forma* verbal em *-ra*, tanto no subjuntivo quanto no indicativo (p.73), de modo que aparece com valor subjuntivo mais plausível.

Na maior parte do território latino-americano do espanhol, os pronomes de objeto *le/les y lo/los/la/las* (p.154) são ajustados no discurso coloquial ao seu uso etimológico, isto é, eles são usados *le y les*, como objetos indiretos, e *lo/los/la/las* como objetos diretos, a diferença da norma peninsular. No entanto, há *leísmo* no discurso coloquial em várias regiões hispano-americanas, como em partes do Equador, no Paraguai e nas regiões argentinas guaranícas. Esse fenômeno, pertencente a falantes de baixa escolaridade (p.155), consiste no uso de uma única forma *le* (sem variação para plural) como pronome objeto, no lugar das seis formas antes mencionadas.

Até agora, apresentamos, de maneira geral, as características do espanhol latino-americano, sabemos que nem todas são referenciadas, já que os estudos sociolinguísticos e dialetológicos são cada vez mais atualizados. Porém, nós não queremos encerrar esta seção sem apresentar nossa proposta com base no interesse principal desta pesquisa, as formas de tratamento no ensino e aprendizagem de E/LE na América Latina, a qual será apresentada na continuação.

2.4 AS FORMAS DE TRATAMENTO NO ESPANHOL

Dado que nosso estudo é uma abordagem sociolinguística e dialetológica com o fim de visualizar a importância da inclusão das variedades linguísticas e culturais dos principais aspectos do espanhol latino-americano nas aulas de espanhol como língua estrangeira, consideramos importante focar uma parte desta pesquisa na análise do fenômeno conhecido como as formas de tratamento (FT) ou a pronominalização. Decidimos abordar esta questão, já que como um consenso determinado por muitos dialetólogos da língua espanhola, os quais serão expostos aqui, as formas de tratamento no espanhol de América Latina não se comportam da mesma maneira como na Espanha, quer dizer, as formas de tratamento na América Latina não respondem a um mecanismo de correspondência normativa. Assim, de acordo com Calderón Campos (2010), “a presença/ausência de *vosotros* divide o mundo hispânico em dois grandes sistemas de tratamento”. Desse modo, com o fim de compreender a pronominalização como um fenômeno que se adapta ao contexto social, apresentamos as principais características das formas de tratamento na América Latina e por causa de nosso objeto de estudo, de novo, centramos a atenção no espanhol da Colômbia.

Com relação aos antecedentes investigativos, existem inúmeros estudos sobre as formas de tratamento em espanhol, a maioria concentrando-se entre pragmática e

sociolinguística. Em nosso estudo, mencionamos os aportes de: Lapesa (1968), Fontanella (1992) Carricaburro (1997), Moreno Fernández (2009), Yang (2011). Para as formas de tratamento na Colômbia, incluímos as propostas de Luis Florez (1957), Montes (1967, 2000) Lipski (1996), Bartens (2003), Murillo (2003), Calderón Campos (2010), Jang (2010, 2013, 2014, 2015), Millan (2011), Díaz (2015).

As formas pronominais de tratamento são conhecidas como o fenômeno da pronominalização nas línguas e constituem os aspectos que determinam as relações dos indivíduos nos processos da comunicação.

Segundo Van Dijk (1998),

Los pronombres son quizá la categoría gramatical más conocida de la expresión y manipulación de las relaciones sociales, el estatus y el poder y, por tanto, de las ideologías subyacentes. La pertenencia al propio grupo, el distanciamiento y menosprecio de los otros, la polarización intergrupar, la cortesía, la formalidad y la intimidad y muchas otras funciones sociales pueden señalarse mediante la variación pronominal. Se puede dar o denegar respeto a otros, basándose en la ideología, utilizando pronombres de tratamientos familiares o corteses como [...] *tú* o *vos* (en algunos países de América Latina) y *usted* en español²⁷ (p. 256-257)

Por meio da variação pronominal, os falantes se colocam em relação com fatores de tipo diatópico (aspectos geográficos), diastrático (classe social), diafásico (situações comunicativas). Em espanhol, as formas de tratamento com maior variedade dialetal são aquelas referentes às segundas pessoas, tanto no sistema singular quanto plural. Com base no sistema singular são três, *tú*, *usted* e *vos*; o plural tem *ustedes* e *vosotros*. Como foi exposto nesta pesquisa, o espanhol de América Latina responde à classificação de muitos dialetos e culturas diferentes, segundo Yang (2013), a situação atual dos pronomes em espanhol é uma questão muito complexa. Deste modo, para contextualizar o leitor, expusemos as principais teorias para os estudos do fenômeno e, conseqüentemente, mostramos os usos na América Latina e as características das formas de tratamento no espanhol colombiano.

Para os estudos pioneiros das formas de tratamento, Brown e Gilman (1960) introduziram o famoso quadro de referência para a análise dos pronomes da segunda pessoa das línguas europeias a partir de duas dimensões semânticas: o *poder* e a *solidariedade*. De

²⁷ Os pronomes talvez sejam a categoria gramatical mais conhecida da expressão e manipulação de relações sociais, status e poder e, portanto, das ideologias subjacentes. Pertencendo ao próprio grupo, distanciando e menosprezando outros, polarização intergrupar, polidez, formalidade e intimidade e muitas outras funções sociais podem ser apontadas pela variação pronominal. Pode-se dar ou negar o respeito aos outros, baseado na ideologia, usando pronomes de tratamentos familiares ou cortês como [...] *tú* ou *vos* (em alguns países latino-americanos) e *usted* em espanhol. (VAN DIJK, 1998, p. 265-257, tradução nossa).

acordo com essa teoria, dentro de um ato comunicativo, o *poder* (caso do pronome *usted*) é o controle que uma pessoa pode exercer sobre outra dando como resultado um trato *assimétrico* dentro da comunicação verbal; as variáveis que intervêm podem ser a idade, o sexo, o status socioeconômico e social e também os diferentes papéis representados pelas instituições de poder como o Estado, a Igreja, o Exército etc.

Con el usted se expresa la formalidad o el poder, en el caso del tratamiento no recíproco, en que se polariza el usted en el que tiene mayor autoridad o jerarquía o más edad; también hay un usted solidario y formal que se emplea entre iguales cuando se quiere mantener una distancia, o cuando entran en juego distintas variantes, por ejemplo, mayor edad de uno pero mayor prestigio social del otro²⁸ (CARRICABURO, 1997, p.9)

Por outro lado, a *solidariedade* (caso do pronome *tú e vos*) é um tratamento de reciprocidade entre pessoas que se encontram em um mesmo nível de hierarquia (podem estar vinculados por laços familiares, amorosos etc).

Seguidamente, aparece outra teoria pertencente à área dos estudos pragmáticos referida para as formas de tratamento proposta por Brown e Levinson (1987), mediante a qual, de acordo com Blas Arroyo (1995), se sucedeu uma mudança na orientação da teoria anterior sobre o *poder* e a *solidariedade*.

Assim, segundo os parâmetros dessa nova teoria pragmática, na qual a cortesia é o principal foco, a *solidariedade* se converte na *distância social*, em ausência de relacionamentos hierárquicos e o aspecto determinante dentro da estratégia discursiva selecionada pelo falante é com o fim de preservar a *imagem* pública e privada do interlocutor. Para ilustrar isto, o autor mencionado neste parágrafo diz que as mudanças sociais experimentadas durante os últimos anos na língua espanhola contribuíram para que o pronome *usted* adquirisse uma nova categoria de tratamento recíproco.

Desde um aspecto diacrônico, na Espanha, a forma de tratamento predominante para a segunda pessoa do plural sempre foi *vosotros*, contudo, na América latina esta forma não está presente em nenhum lugar. Deste modo, quanto à distribuição geográfica, o pronome *vosotros* pertence ao sistema dialetal do espanhol europeu e *ustedes* ao espanhol de América Latina. No que diz respeito às formas de tratamento do singular, na Espanha aparecem as formas *tú/usted* e na América Latina, as formas *tú/usted/vos*.

²⁸ Com *usted*, são expressados formalidade ou poder, no caso de tratamento não recíproco, no qual você é polarizado no que tem a maior autoridade, hierarquia ou idade; existe também uma forma solidária e formal que é usada entre iguais quando se deseja manter uma distância, ou quando variantes diferentes entram em jogo, por exemplo, maior idade de um, maior prestígio social do outro. (CARRICABURRO, 1997, p.9, tradução nossa).

2.4.1 Distribuição Geográfica das Formas de Tratamento na América Latina

Por outra parte, o sistema do espanhol americano *voseante/ tuteante*, para Calderón (2010, p. 230), “é o sistema mais complexo e de difícil descrição”, já que podem existir diferentes modelos de uso de acordo com a zona do *voseo*. Nesses grupos, para Caravedo (1996, p.161) citado por Calderón (2010, p. 230), estão incluídos Chile, Uruguai, Chiapas, Guatemala, Salvador, Honduras, o oeste do Panamá, o oeste da Venezuela, grande parte da Bolívia, partes da Colômbia, a zona andina equatoriana e zonas rurais do norte e o sul do Peru.

Foi feito um quadro para expor as variantes dialetais do sistema pronominal das formas de tratamento entre a Espanha e a América Latina. Aclaramos que o assunto será exposto mais amplamente no seguinte capítulo, contudo, achamos conveniente incluir aqui o tema como apoio das divergências dialetais nos países latino-americanos para o ensino de E/LE. Desse modo, na esquematização da nossa proposta, usamos os estudos teóricos feitos por Miguel Calderón Campos (2010). Assim, listamos os países e o uso dos pronomes.

Quadro 3 - Usos das formas de tratamento em espanhol, quadro comparativo

(continua)

	AMÉRICA LATINA	ESPAÑA
SINGULAR		
<i>Tú</i> Em situações de solidariedade, confiança e intimidade (CALDERÓN CAMPOS, 2000, p. 234)	• As Antilhas • Maior parte do México • Equador com exceção de algumas regiões rurais, especialmente a área costeira de Esmeraldas (Ibid) • Na Colômbia, na zona Atlántica, Bogotá e Medellín, especialmente em estratos socioeconômicos altos • Panamá, exceto na região oeste, na fronteira com a Costa Rica, onde existem alternâncias <i>vos/tú</i> (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 229) • Peru • Venezuela • Em algumas comunidades rurais do Uruguai e entre indivíduos de nível socioeducacional sob a cidade de Rocha (no Sudeste) (Ibid)	• Andalucía ocidental • Canárias
<i>Usted</i> Em situações de solidariedade, confiança e intimidade (Ibid)	• Bolívia, especialmente na zona Camba • Centroamérica, especialmente na Costa Rica • Na Colômbia, especialmente em Bogotá e Medellín • Região andina venezuelana, especialmente em Mérida e Táchira • Encontra-se o tratamento de <i>usted</i> entre cônjuges em algumas áreas do Caribe continental, Chile, noroeste da Argentina	A Espanha não registra o fenômeno em território nenhum
<i>Vos</i> Nestes casos, o sistema de tratamento eliminou completamente a forma <i>tú</i>, que é considerada estranha para a comunidade (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 230)	• Argentina • Costa Rica e Nicarágua • Paraguai	A Espanha não registra o fenômeno em território nenhum

Quadro 3 - Usos das formas de tratamento em espanhol, quadro comparativo

(conclusão)

Sistema voseante/tuteante Em geral, em toda essa área de alternância entre voseo e tuteo, além de seus diversos usos pragmáticos, observamos a tendência geral a uma "maior preferência dos falantes mais instruídos e dos estilos mais cuidados por você e, inversamente, maior frequência de vos em falantes de menor nível sociocultural e em estilos mais informais (Fontanella, 1999, p. 1405).	• Chiapas • Chile • Chiapas • Grande parte da Bolívia. A chamada zona de colla (sul e oeste, La Paz, Cochabamba, Sucre, Oruro, Potosí, Tarija) • Guatemala • Honduras • Oeste do Panamá, na área de fronteira com a Costa Rica. • Oeste de Venezuela, é restrito ao oeste do país, especialmente para a região de Maracaibo (voseo zuliano), onde está se espalhando e se tornando um sinal de identidade, mesmo nos estratos altos • El Salvador • Toda a Colômbia, com exceção da costa atlântica, tuteante e da região do Pacífico até o Rio Cauca (especialmente Antioquia, Medellín), voseante • Uruguai • Zona andina equatoriana • Zonas rurais do norte e sul do Perú	A Espanha não registra o fenômeno em território nenhum
PLURAL		
Ustedes	Todos os países	Canárias
Vosotros	Nenhum país da América Latina registra essa forma de tratamento	A maior parte do espanhol europeu, com exceção do espanhol coloquial da Andaluzia ocidental. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p.229)

Fonte: A autora

Com base no quadro, podemos ver que as formas de tratamento em espanhol são um fenômeno complexo, já que há bastante polaridade semântica nos atos comunicativos. Por essa questão é que chamamos a atenção para que os professores de E/LE assumam com menos superficialidade o tema na sala de aula. Assim, o docente poderia começar mostrando

para os alunos qual é a forma de tratamento escolhida para falar com eles. Como experiência de prática docente, temos percebido que muitos estudantes estrangeiros assimilam o *tú* como uma forma de desrespeito ou como abuso de confiança com o professor, por isso, decidem usar a forma *usted*. Desse modo, o pronome adequado como expressão de respeito na aula seria o uso de *usted*, contudo, consideramos que o professor pode utilizar *tú* para determinar uma relação de menor distância com o aluno. Com respeito ao vos, não achamos conveniente usar, já que, algumas vezes, esse pronome pode chegar a indicar um excesso de confiança.

2.5 ASPECTOS SOCIAIS DAS FORMAS DE TRATAMENTO

2.5.1 *Tuteo*

Em virtude dos estudos mencionados anteriormente dos autores Carricaburo (1997), Moreno Fernández (2009) e Calderón Campos (2010), como a América *tuteante* são considerados a Andaluzia ocidental, maior parte do México, Peru, as Antilhas, Porto Rico, Cuba, Santo Domingo, Venezuela, Panamá, Equador, a costa Atlântica colombiana e parte do Uruguai. Nesses países, é considerado que a forma *tú* tem mais força, porém não quer dizer que as outras formas, *vos* e o *usted*, não estejam presentes também. Deste modo, no México, segundo Carricaburo (1997), a forma que mais tem relevância sobre as outras é o *tuteo*, em especial, nas cidades principais. Os usos sociolinguísticos do *tú* no território mexicano vão ter bastante presença no eixo familiar. De igual forma, é importante mencionar que, a respeito da variável da idade, no México, o *tuteo* é praticamente a única forma utilizada pelos jovens e pelos adultos. No caso de existir, por exemplo, um contato na rua com algum desconhecido, os falantes podem começar a conversa usando *usted* e logo terminar usando o *tú*. A outra variável do *tú* visível no México é a classe social, na qual o *tú* vai ser usado mais como fator de poder, já que os falantes com maior prestígio usam *tú* e os de menor prestígio respondem com *usted*.

No caso de Porto Rico, o uso do *tuteo* está presente em quase todas as esferas. Quer dizer que nos momentos onde pode aparecer o *usted*, existe uma alta possibilidade de os falantes escolherem a forma *tú*, por exemplo, no eixo do sexo. Neste país, os homens usam mais a forma *tú* que as mulheres em todas as categorias sociais. Não obstante, as mulheres fazem uso do *tú* mais entre elas, por exemplo, com as amigas, como marca de solidariedade intersexual.

2.5.2 *Ustedeo*

Com respeito ao *ustedeo*, os estudos de Carricaburo (1997) dizem que o pronome está presente em todos os países hispânicos, tanto na Espanha quanto a hispano América. Contudo, é usado mais em alguns países que em outros. Por exemplo, como marca de formalidade é mais visível em parte da Península Ibérica (Andaluzia Ocidental, Córdoba, Jaén e Granada) nas Ilhas Canárias e em algumas partes de América como a Colômbia, o México, o Peru, a Venezuela e parte do Paraguai.

2.5.3 *Voseo*

As origens do pronome datam desde o latim antigo em coexistência com o *tú* (Brown e Gilman, 1960). Segundo Carricaburo (1997), nasceu como forma exclusiva de tratamento para o imperador romano, porém, o uso foi se estendendo na Espanha como uma forma exclusiva de tratamento para o rei, nos outros casos, era usado o *vos*. De acordo com diversos estudos, com o passar do tempo, o *voseo* foi desaparecendo da península e deu lugar ao nascimento do uso cortês: *vuestra merced* conjugado com o verbo na segunda pessoa do singular e foi completamente eliminado da Espanha entre os séculos XVII e XVIII. Finalmente, o *vos* chega à América Latina no século XV através dos conquistadores e colonizadores. Assim, em muitos países da América Latina, a forma de tratamento *vos* substituiu ao *tú* e deu lugar à separação do continente americano entre: a *América voseante* e a *América tuteante*. Segundo Calderón (2010), o sistema do *voseo* do espanhol está dividido em duas partes: *sistema americano voseante* e *espanhol americano voseante/tuteante*. A primeira partição corresponde aos países nos quais o *vos* substituiu completamente ao *tú*, por exemplo, na Argentina e estendido em partes do Paraguai, a Costa Rica e a Nicarágua. O caso da Argentina é uma das variedades dialetais mais citadas pelos linguistas quanto a *vos*, já que nesse país o *voseo* está presente tanto na norma culta, quanto na norma geral; quer dizer que o *vos* é usado na língua oral e na língua escrita, abarcando espaços como a academia, a publicidade, os canais de televisão etc.

Com relação aos eixos das variáveis do uso do *vos*, Carricaburo (1997) menciona que no *voseo* argentino não existem diferenças notáveis com base no sexo e que, pelo contrário,

cada vez mais a linguagem dos homens se aproxima da linguagem das mulheres. Também não existem muitas diferenças visíveis pelo fator da idade e diferença social.

2.5.3.1 Paradigma verbal do vos

Com base no aspecto gramatical, o *voseo* é um fenômeno com regras de conjugação próprias no paradigma verbal. Desse modo, as formas gramaticais das três conjugações do espanhol (ar/er/ir) dos verbos no tempo presente do modo indicativo, no presente do modo subjuntivo e os imperativos vão possuir diferenças na forma *vos* e nas formas verbais do *tú* e do *usted*. Para exemplificar o anteriormente dito, organizamos um quadro com as conjugações do *vos*.

Quadro 4 - Conjugações do espanhol: ar/er/ir convosco nos modos presente (indicativo/subjuntivo) e imperativo

Pronome vos/verbo	Presente Modo indicativo	Presente Modo subjuntivo	Modo imperativo
Vos/hablar	Hablás	Hablés	Hablá
Vos/comer	Comés	Comás	Comé
Vos/vivir	Vivís	Vivás	Viví

Fonte: A autora

No sistema pronominal de *vos*, os pronomes átonos vão ser iguais ao *tú*. Por exemplo: *vos te bañás* (reflexivo), *te vieron a vos* (direto), *te lo compraron a vos* (indireto). Na continuação, mostraremos o fenômeno no seguinte quadro.

Quadro 5 - Pronomes átonos do vos/ tú

Tipo de pronome	Vos/tú
Reflexivo	Te
Direto	Te
Indireto	Te

Fonte: A autora

2.6 AS FORMAS DE TRATAMENTO NA COLÔMBIA

Na Colômbia, as formas de tratamento representam um dos fenômenos sociolinguísticos mais complexos e de maior importância nos estudos dialetológicos. Segundo Lipski (1996), a “seleção dos pronomes familiares e a correspondente morfologia verbal é a variável morfossintática mais notável do espanhol colombiano” (p.237). Além disso, diferentes estudos dialetológicos (LIPSKI, 1996; MONTES, 2000; MILLAN, 2011) reconhecem que as formas *vusté* (procedente de *usted*) e *sumercé* (forma reduzida de *vuestra merced*) fazem parte do sistema pronominal do espanhol colombiano. Nesta medida, trazendo a proposta de Millan (2011), é possível afirmar que, no espanhol colombiano, os padrões de uso das FT possuem um grau de variação reflexada em cinco formas *tú/usted/vos/sumercé/vusté*. De acordo com a pesquisadora Millan (2011), as cinco formas podem aparecer no contexto da língua informal, contudo, para os contextos formais, correspondem às formas *usted*, *vusté* e *sumercé*. Por fim, aparecerá uma última característica no sistema pronominal do espanhol colombiano conhecida como o *polimorfismo* (MURILLO, 2003) e que chama atenção dos recentes estudos das formas de tratamento na Colômbia. O *polimorfismo* é um fenômeno linguístico que consiste em usar várias formas de tratamento com um mesmo interlocutor e em uma mesma situação comunicativa. Na continuação, explicaremos a distribuição geográfica e as principais características do sistema pronominal no espanhol da Colômbia para centrar nosso interesse no fenômeno acontecido na cidade de Medellín.

Na Colômbia, a forma pronominal *sumercé*, segundo Millan (2011), é usada exclusivamente em uma pequena área do território nos estados de Boyacá e Cundinamarca. É considerada como uma forma arcaica, já que provém de um antigo apelativo associado à língua rural (MILLAN, 2011; MESTRE de CARO, 2011). *Sumercé* é um termo que denota amabilidade e solidariedade com o interlocutor. Segundo Lipski (1996), no nível familiar *sumercé* transmite um matiz de ternura e solidariedade. Apesar de ser uma forma associada com a fala das pessoas mais velhas, se encontrou que os jovens também o integraram em seu repertório (MESTRE de CARO, 2011).

De outro lado, *vusté* é uma variante do pronome *usted*, é um fenômeno que aparece, principalmente, nas áreas rurais e é usado por indivíduos menos instruídos (MILLAN, 2011). De acordo com a pesquisa da mesma autora, a forma *vusté* somente registra aparição na região andina colombiana. Sobre este fenômeno, poderíamos indicar que está em relação às

falas *costumbristas* das zonas rurais de Antioquia e é bastante comum no dialeto dos camponeses das zonas montanhosas.

Sobre a forma pronominal *tú*, mencionaremos que, devido aos fatores históricos presentes na mudança linguística do pronome *vos* na América Latina, na Colômbia, o *tuteo* sempre foi associado a uma expressão da língua culta; “el concepto del tú como forma de prestigio se da en todas partes, puesto que el voseo ha sido fuertemente atacado por los puristas y desde la escuela” (MURILLO, 2003). Desse modo, em alguns lugares da Colômbia como, por exemplo, Medellín, o *tú* é associado a uma forma de prestígio sociolinguístico, já que é reconhecido por ser uma forma de tratamento usada pelas pessoas de estratos socioeconômicos altos. Com base na distribuição geográfica, a zona Atlântica (costa caribenha) é o centro do *tuteo* colombiano (MONTES, 1967). Segundo Montes (1967), a importância administrativa e econômica de Cartagena como um dos portos mais transitados da época permitiu ter contatos com a *nova moda do tuteo* (p.24); deste modo, o pronome *tú* se institui quase como a única forma de tratamento no Caribe colombiano.

Por seu lado, a forma *tú* também é reconhecida como característica do espanhol bogotano. Como expressado anteriormente, o espanhol colombiano caracteriza-se por mostrar diversidade nas formas de tratamento, desse modo cada dialeto pode adotar diferentes características no sistema pronominal. Em relação ao espanhol bogotano, “são frequentes as mudanças no sistema pronominal segundo os fatores afetivos situacionais” (BARTENS, 2011, p.11), desse modo, é possível encontrar alternâncias entre os pronomes *tú/ usted/ vos/ sumercé* (BARTENS, 2003; MESTRE de CARO 2011; MILLAN, 2011).

Voltando para o *tú*, segundo Bartens (2003), algumas características desse pronome em Bogotá têm a ver com a variável do sexo. Desta maneira, as mulheres usam o *tú* com pais, irmãos, avós, amigos, namorado ou marido, assim, na fala feminina bogotana é possível encontrar a forma *tú* de “máxima solidariedade e confiança” (BARTENS, 2003), Enquanto aos homens, eles fazem um menor uso do *tuteo* porque esta forma não é a máxima para indicar confiança.

O *ustedeo* no espanhol colombiano conserva as formas originais do pronome para indicar distanciamento, cortesia e formalidade; não obstante, o pronome *usted* é uma das formas de tratamento que mais presença registra em todo o território. Esta hipótese pode ser confirmada pela pesquisa mais recente sobre o uso do *usted* na Colômbia, feita por Lingard (2016) que afirma que o *ustedeo* é considerada como a forma de tratamento com maior distribuição na Colômbia. Por sua vez, Yang (2011, p. 30) indicou que as etiquetas do *usted*

como variante de cortesia, respeito, de distância e hierarquia “são valores do *usted* peninsular, não pan-hispânico”, já que, em algumas zonas de América Latina, como a Colômbia (Bogotá), a Venezuela (Mérida), a forma *usted* está em dois extremos no sistema pronominal, pode ser usado como uma máxima formalidade ou uma máxima confiança.

Sobre as características do *usted* no espanhol colombiano, esse é identificado como um sistema pronominal paradoxal, pois como pronome de confiança guarda muita relação com os usos do pronome *vos* (DÍAZ, 2015). Segundo Calderón Campos (2010), depois da Costa Rica, a Colômbia é considerada o segundo país onde a forma *usted* tem uma presença significativa; nesse sentido, o pronome é usado no entorno familiar, de confiança e intimidade. A escolha da forma pronominal *usted*, segundo os estudos de Bartens (2000) e Calderón dos Campos (2010) responde a implicações condicionadas pelo sexo dos falantes. Por exemplo, na região andina, especificamente em Bogotá, o *ustedeo* de confiança, de solidariedade ou familiaridade parece ser mais usado pelos homens que pelas mulheres (BARTENS, 2003; LINGARD, 2016).

Sobre o *voseo*, embora o pronome apareça no registro de alguns dialetos da Colômbia, é um pronome característico dos estados da região andina, especialmente da zona sul ocidental da Colômbia (MONTES, 1967). Segundo Montes, uma das características mais especiais com o uso *vos* na Colômbia é uma presença forte nas cidades da zona antioquenha e um pronome de confiança sem distinção de classe social; desse modo, queremos dar especial atenção ao desenvolvimento deste fenômeno no momento de explicar as formas de tratamento na cidade de Medellín.

2.6.1 Aspectos Sociolinguísticos das Formas de Tratamento em Medellín, Antioquia

Consideramos que o fenômeno da pronominalização é um dos aspectos dialetais e sociolinguísticos mais relevantes no espanhol de Medellín. Como foi advertido no começo desta investigação, a cidade responde a uma organização demográfica que involucra estratos socioeconômicos. De acordo com Coseriu (1981, p. 304), “as diferenças sociais são mais marcadas nas comunidades que têm grandes diferenças entre os distintos estratos sociais”. Por conseguinte, um dos aspectos que mais influi na escolha de uma forma de tratamento em detrimento a outra pode corresponder com a variante diastrática dos falantes. Em vista disso, os aportes de Blas Arroyo (2008, p. 209-210), com base nos estudos da estratificação social, dizem que hoje em dia as sociedades urbanas estão divididas em estratos sociais, fato que tem

uma repercussão direta na fala, já que, quando dizemos classe social, nos referimos às percepções com as quais podemos identificar o acesso dos indivíduos ao progresso econômico, aos diferentes tipos de crenças e fatores culturais que permitem a divisão das pessoas em estrato.

O desenvolvimento do uso das FT registra que a coexistência dos três pronomes *tú/usted/vos* da cidade de Medellín dá como resultado um sistema de *polimorfismo*, ou seja, é possível encontrar mais de uma forma em um mesmo contexto discursivo. A respeito deste fenômeno, são poucos os estudos focados em Medellín; não obstante, existe um estudo importante quanto ao fenômeno feito pela pesquisadora Millan (2011) que auxiliou bastante no desenvolvimento desta pesquisa.

Anteriormente, foi citado que, em Medellín, *tuteo* poderia estar associado ao prestígio sociolinguístico. Em Antioquia, de acordo com os estudos de Jang (2015), os habitantes da parte urbana do estado mostram maior interesse por pertencer à classe alta, desse modo, consideram que a forma *tú* é mais refinada do que *vos*. Assim, o uso da forma *tú* simboliza uma marca de status social em Medellín. Por exemplo, é muito comum escutar o uso desse pronome na fala dos alunos de universidades privadas e nos lugares mais refinados da cidade.

Além disso, o *tú* em Medellín é pensado também como um pronominal próprio das mulheres, as quais, para os estudos sociolinguísticos, são usuárias de uma linguagem mais culta (JANG, 2010-2013; MILLAN, 2011); adicionalmente, o pronome *tú* também é usado com frequência pelos homens ao se dirigirem às mulheres (MILLAN, 2011), especialmente, em contextos amorosos e de intimidade. Para terminar, o *tuteo* na cidade de Medellín adquire outra característica especial, já que se verificou que o uso do *tú* entre homens permite ver um matiz *feminizante* (JANG, 2015) quando é usado pelos homens. Desse modo, em situações contextuais de somente homens, especialmente de estratos socioeconômicos baixos e médios, é quase impossível escutar o *tuteo*, já que parece ser um registro sociolinguístico associado à comunidade homossexual. Neste sentido, embora não tenha um estudo científico que apoie nossa ideia, o *tuteo* será mais perceptível nas comunidades de homens homossexuais (sem importar a classe social), além disso, é possível que a comunidade masculina gay de estratos baixos e médios tente usar mais o pronome *tú* como símbolo de adesão à classe alta.

Contrário ao pronome *tú*, o *ustedeo* é uma forma pronominal relacionada em maior frequência às falas dos habitantes das comunidades dos estratos socioeconômicos baixos e das zonas rurais do departamento de Antioquia (MILLAN, 2011; JANG, 2014). Além disso,

assim como em outros lugares na Colômbia, esta forma gramatical em Medellín também se registra como um *ustedeo* de familiaridade e confiança (MILLAN, 2011).

Por outro lado, discutimos nesta pesquisa a conceptualização sobre o bom espanhol da Colômbia relacionado com a capital *antioqueña*. Com relação às formas de tratamento, Bogotá, nas épocas da colônia, respondeu a um sistema de hierarquização feudal, especialmente para as comunidades indígenas, o que causou que a forma *tú* e *sumercé* se corresponderam com as formas máximas do prestígio linguístico (PLACENCIA, 2010; WEYERS, 2016) e que o *vos* adquirisse uma conotação vulgar. Por sua vez, no estado de Antioquia, não foram registradas hierarquizações tais como sucederam em Santafé de Bogotá, razão pela qual, desde a chegada do pronome *vos*, este adquiriu uma conotação de caráter positiva para os habitantes *antioqueños*. Desse modo, Montes (1967) e Jang (2013) determinam que o *voseo*²⁹ é uma marca regional fortemente arraigada na fala e na identidade dos habitantes da zona antioquenha, especialmente para os *paisas*. A respeito do *vos* como símbolo de identidade, “se ha visto que el sentido de pertenencia al grupo paisa por parte de sus miembros influye en el uso frecuente del vos; y el vos es un símbolo de identidad del grupo paisa, o de sus miembros, que se asocia con el sentido de pertenencia” (JANG, 2013, p. 69). Há uma *autoavaliação positiva* que poderia indicar ser uma marca de etnocentricidade dos *paisas* que está relacionada com o imaginário de que os *eles* consideram ser melhores que os bogotanos.

É importante mencionar que o *voseo* está expandido por diferentes lugares na Colômbia, como foi dito, existem registros nas zonas apartadas do Caribe e também aparece no espanhol da zona Pacífica, contudo, o *voseo* está mais presente na fala da zona ocidental andina colombiana (DÍAZ, 2015). No caso específico de Medellín, o uso do pronominal *vos* tem considerações pragmáticas que dependem do sexo, do estrato econômico, dos relacionamentos simétricos e assimétricos; além disso, também vai depender dos contextos solidários e depreciativos na comunicação entre os interlocutores (JANG, 2010-2013). Em relação ao uso, o *voseo* em Medellín é um indicador de extrema confiança nos relacionamentos interpessoais que aparece em todas as classes sociais, porém, “a classe alta pode alternar o *voseo* com o *tuteo*” (DÍAZ, 2015, p. 263).

Como vimos, o fenômeno *voseante* em Medellín se consolida como uma característica idiossincrática muito forte para a cultura e a língua dos habitantes dessa cidade, contudo, é uma questão que aparece até agora somente no registro da oralidade, ou seja, na língua

²⁹ De acordo com Díaz (2015, p.171), em Antioquia o pronome *vos* é registrado pela primeira vez em 1873, em um conto chamado *La ventanera* do autor Alejandro Hoyos Madrid

coloquial. Nesse sentido, é de referir que, embora o voseo apareça na literatura colombiana, normalmente, se registra dentro do padrão da literatura regionalista o local do estado de Antioquia, contudo, o voseo em Medellín ainda não alcançou um status de expansão total para todas as esferas da língua e do discurso como, por exemplo, aconteceu com o voseo na Argentina. Desse modo, gostaríamos de trazer nesta pesquisa a hipótese exposta por Weyers (2016) no seu artigo *Medellín Cuenta con vos: The changing role of voseo in written communication* para indicar que o uso do voseo em Medellín poderia estar atravessando mudanças que indicam outras funções no pronome.

De acordo com o estudo referenciado, apesar de ser uma marca regional na cidade de Medellín, o vos, até agora, não é considerado na língua escrita em nenhum domínio do público e do privado. Contudo, desde 2016, a prefeitura de Medellín mostra uma inclusão maior do pronome vos no discurso publicitário. Deste modo, Weyers assume que a função do voseo na cidade de Medellín esteja atravessando mudanças significativas, as quais parecem atribuir uma “função normativa ao pronome”. A hipótese do autor foi baseada nos resultados procedentes de uma análise feita da publicidade e os comunicados governamentais da recente prefeitura de Medellín (*Alcaldía de Medellín*) de Federico Gutiérrez, o qual, desde sua posse no ano 2016, com o fim de desenvolver um vínculo maior com os cidadãos, está incorporando no discurso o pronome vos. Desse modo, na cidade de Medellín, atualmente é possível ver anúncios publicitários como, por exemplo, o nome principal da campanha *Medellín cuenta con Vos* ou *¿Te animás [vos] si te invitamos a viajar a las estrellas? Vení [vos] al Planetario de Medellín* (WEYERS, 2016, p.79). Por conseguinte, a hipótese do autor considera que a *Alcaldía de Medellín* atual “poderia estar representando um potencial agente de mudança linguística usando o voseo na forma escrita” (p.69).

No encerramento desta discussão, gostaríamos de dizer que a atual situação com o fenômeno da pronominalização em Medellín é uma área que ainda poderia dar lugar a muitas pesquisas importantes para os estudos dialetológicos do espanhol de nossa cidade.

2.7 SITUAÇÃO LINGUÍSTICA ATUAL DA COLÔMBIA

2.7.1 O Espanhol Colombiano em Coexistência com Outras Línguas

A Colômbia é um país que, como muitos outros na América Latina, é multicultural, multiétnico e plurilíngue. Tem o espanhol como língua oficial, duas línguas crioulas, duas

línguas ciganas, uma língua de sinais e aproximadamente 65 línguas indígenas. Dessa forma, nesta seção da pesquisa, é necessário incluir todas as famílias linguísticas que compõem o território colombiano.

Antes de começar, gostaríamos de discutir os alguns conceitos tais como segunda língua, língua estrangeira e língua adicional. De acordo com Santos Gallardo (2017, p. 21), dependendo do papel que a língua que constitui o objeto de aprendizagem tenha no contexto geográfico no qual se desenvolve, pode ser estabelecida uma diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira. Assim, a segunda língua corresponde àquela que “cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística onde é aprendida. Por outro lado, a língua estrangeira seria aquela língua que é aprendida “em um contexto que carece de função social e institucional”. Por exemplo, para as comunidades indígenas colombianas, as quais têm como língua materna uma língua nativa, o espanhol cumpre uma função de segunda língua. Da mesma forma, gostaríamos de agregar que, nas pesquisas dos últimos anos sobre o ensino de segundas línguas estrangeiras, especialmente, no contexto brasileiro, existe outro conceito que tem sido abordado e trabalhado na linguística aplicada. O conceito do qual estamos falando é língua adicional. Segundo a proposta de Garcez e Schlatter (2009), é “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (p.127), ou seja, língua adicional significa todas as línguas que se agreguem ao repertório linguístico dos alunos, especialmente, as pessoas que falem mais de uma língua e estão imersas em lugares que cada vez são mais plurilíngues.

Em se tratando da situação linguística da Colômbia, o país possui duas línguas crioulas, produto da hibridação das línguas dos escravos trazidos da África. Assim, surgiram estruturas de forma diferentes, ou seja, o crioulo *sanandreseano*, língua de base inglesa, falada nas ilhas caribenhas de *San Andrés e Providencia* e o *Palenquero*, língua falada no estado de Bolívar a uma hora da cidade de Cartagena de Índias. Ambas as línguas possuem características estruturais de diferentes línguas africanas e vestígios da língua portuguesa. Parafraseando Lipski, além de a população africana de Cartagena descender quase em 50%, ainda é uma “poderosa fuerza linguística e cultural” (1996, p. 231). Moreno Fernández aponta que

Los palenques fueron lugares apartados donde se reunieron comunidades de negros cimarrones para mantener su independencia y su cultura. En este

ambiente se fueron fraguando unas variedades que incluían numerosos elementos de origen africano³⁰ (2009, p.222-223).

Do mesmo modo, o território colombiano também reconhece, até agora, duas línguas ciganas: o romano falado pelo grupo *rom*, localizado principalmente nas cidades de Barranquilla, Bogotá, Cali, Cartagena, Cúcuta, Girón, Itagüí, Pasto e Sogamoso; e a língua *rumeniaste*, falada por povos localizados em Cúcuta e em alguns lugares da Costa Atlântica. Por fim, a Colômbia reconheceu, no ano de 1996, através da lei 324 no artigo 2, oficialmente a língua de sinais para a comunidade surda.

Quanto às políticas linguísticas das línguas indígenas na Colômbia, da mesma forma que em outros lugares, as legislações foram criadas para trabalhar em favor da conservação das línguas e a manutenção do patrimônio linguístico indígena. Desse modo, foram desenvolvidas as leis dos artigos 7, 8, 9 e 10 da Constituição Política de 1991, por meio dos quais foram fundamentadas as bases para “el reconocimiento; fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”³¹.

De acordo com as leis, de forma geral, o Governo tem a responsabilidade de cuidar do patrimônio das línguas; afirmar os direitos linguísticos para uma não discriminação e para o uso das línguas e criar programas de planejamento nacional para proteger as línguas indígenas. As instâncias para a proteção das línguas na Colômbia são o *Ministerio de Cultura* e o *Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas*. Além disso, no ano 2007, foi iniciado junto ao *Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística* (doravante PPDE) do *Ministério de Cultura*, o desenvolvimento de uma outra política linguística com o objetivo de fundamentar as condições favoráveis na conservação e o desenvolvimento do uso criativo das línguas e o manuseio do bilinguismo equilibrado entre o espanhol e as línguas nativas (OSPINA BOZZI, 2010).

A situação atual dos povos ameríndios colombianos, segundo o *Portal de Lenguas de Colombia. Diversidad y Contacto*, é a seguinte. São registradas mais de 65 línguas indígenas

³⁰ Os palanques foram lugares separados onde se reuniam comunidades de negros cimarrones para manter sua independência e sua cultura. Neste ambiente foram criando-se variedades que incluía numerosos elementos de origem africana (MORENO, 2009, p.222-223, tradução nossa).

³¹“O reconhecimento; promoção, proteção, uso, preservação e fortalecimento das línguas das etnias colombianas e seus direitos linguísticos e de seus interlocutores” (Constituição Política de 1991, tradução nossa).

para um total de quase um milhão de falantes dos povos ameríndios; a maioria desses falantes mora nas áreas rurais colombianas e nos lugares chamados *resguardos*³².

Seguindo a classificação de Landaburu (2005, p. 5), na Colômbia existem 13 famílias divididas em 5 estirpes de projeção continental e 8 de projeção regional, classificadas assim:

Quadro 6 - Famílias das línguas indígenas colombianas compartilhadas com outros territórios e exclusivas da Colômbia

a. Famílias das línguas indígenas colombianas compartilhadas com outros territórios	
Família	Localização
<i>Chibcha</i> (7 línguas)	<i>Sierra Nevada de Santa Marta, Catatumbo e Arauca ocidental.</i>
<i>Arawak</i> (8 línguas).	<i>Guajira, Llanos orientales del Orinoco, a zona do Río Negro e a zona do Caquetá e Aparóporis.</i>
<i>Caribe</i> (2 línguas)	<i>Zona Atlântica, o Río Magdalena o Amazonas, entre outros.</i>
<i>Quechua</i> (3 línguas).	<i>Estado de Nariño, Putumayo e no estado de Caquetá.</i>
<i>Tupí</i> (2 línguas).	<i>Frontera entre a Colômbia e o Brasil</i>
b. Famílias exclusivas do território colombiano	
<i>Barbacoa</i> (2 línguas)	<i>Oeste andino</i>
<i>Chocó</i> (2 línguas)	<i>Zona costeira do Pacífico, desde o Panamá até o Equador</i>
<i>Guahibo</i> (3 línguas)	<i>Llanos orientales colombianos</i>
<i>Sáliba-piaroa</i> (2 línguas)	<i>Llanos del Orinoco</i>
<i>Macú-puinave</i> (5 línguas).	<i>Rio Inírida e selvas do Guaviare e Vaupés</i>
<i>Tucano</i> (18 línguas)	<i>Occidental -Alto Caquetá e Alto Putumayo-, e oriental -Alto río Negro e Vaupés</i>
<i>Witoto</i> (3 línguas)	<i>Nos ríos Caquetá e Putumayo:</i>
<i>Bora</i> (3 línguas)	<i>Zona Caquetá-Putumayo</i>

Fonte: A autora

³² Os *resguardos* são propriedade coletiva das comunidades indígenas em favor das quais são constituídas. De acordo com os artigos 63 e 329 da Constituição Política da Colômbia, “têm caráter de inalienável, imprescritível e irrevogável. As reservas indígenas são uma instituição legal e sociopolítica especial, constituída por uma ou mais comunidades indígenas, que com título de propriedade coletiva que goza de garantias de propriedade privada, possui seu território e é governada por sua gestão e sua vida interna por uma organização autônoma protegida pela jurisdição indígena e seu próprio sistema normativo” (Artigo 21, decreto 2164 de 1995).

Além das línguas anteriormente mencionadas, distribuídas entre os países da América Latina e o território colombiano, o nosso país tem 8 línguas únicas. A língua *andoque* (Amazônia), *cofán* (alto *Putumayo*), a língua *kamëntsá* (*valle de Sibundoy*), a língua paez ou nasa (sul-ocidente andino), língua *tinigua* (*Sierra de la Macarena*), a língua *yaruro* (fronteira com a Venezuela), língua *ticuna* (beira do Río Amazonas) e a língua *yagua* (fronteira com o Peru).

Quanto ao número da população dos falantes das línguas indígenas na Colômbia, encontra-se registrado um censo do ano 2010 de um total de 1.392.623 de pessoas que se declaram pertencentes aos povos indígenas. Na atualidade, infelizmente, não é possível conhecer o número de falantes nativos das línguas colombianas (incluindo as crioulas e as ciganas) (OSPINA BOZZI, 2015, p.20).

Em nosso trabalho, gostaríamos de refletir sobre a importância da visibilidade da pluralidade linguística na Colômbia, pois o fato de o espanhol ser a língua oficial da Colômbia não implica o abandono de outras comunidades linguísticas. O autor Escobar, sobre as políticas linguísticas na América Latina, afirma que “la persistencia no solo de la pluralidad lingüística, sino del hecho concomitante de que coexisten en el territorio varias culturas que, en mayor a menor medida, exteriorizan valores y sistemas de conductas semejantes”³³ (1988, p.13). A Colômbia é um país pluricultural, mas, como muitos outros lugares, os povos indígenas são vítimas constantes de negação e expropriação por seus próprios habitantes, lembrando, de igual modo, que uma alta porcentagem da população indígena colombiana é vítima direta da guerra civil no nosso país.

É importante mencionar que não somos especialistas em etnolinguística, contudo, do lado da sociolinguística, estamos interessados em continuar defendendo a pluralidade linguística de nossos povos. Nesse sentido, achamos que, apesar dos esforços feitos por parte da Academia e alguns organismos governamentais, nós colombianos, em grande medida, permanecemos longe de nossa realidade plurilinguística. Na continuação, diremos o porquê.

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe³⁴ (o artigo 10 da Constituição de 1991)

³³ “A persistência não só da pluralidade linguística, mas do concomitante fato de que várias culturas coexistem no território que, em maior ou menor grau, externalizam valores e sistemas de comportamentos semelhantes” (ESCOBAR, 1988, p.13, tradução nossa).

³⁴ “O espanhol é a língua oficial da Colômbia. As línguas e dialetos de grupos étnicos também são oficiais em seus territórios. O ensino que é dado nas comunidades com as suas próprias tradições linguísticas será bilíngüe”. (Artigo 10 da Constituição de 1991, tradução nossa).

De acordo com este artigo, o sistema educacional na Colômbia deveria executar mais práticas com o fim de preservar o legado multiétnico das demais línguas. Como já foi sugerido por Montes Giraldo (1998 apud VILLA MEJÍA 2001) à Academia da Língua Colombiana em 1998:

El tratamiento de las lenguas minoritarias, fundamentalmente, las amerindias: orientación a continuar la “integración” de los pueblos y lenguas al idioma nacional o a estimular la conservación de ellas y su utilización al menos en la educación básica del indígena³⁵ (MONTES GIRALDO, 1998, apud VILLA MEJÍA, 2001)

No entanto, sabemos que, até o momento, a gestão da inclusão da cultura indígena é lamentável, especialmente, nas escolas. O precedente é evidente na negligência das instituições de linguagem e suas ações sobre o assunto. Por exemplo, nas práticas educativas, a inclusão pelo menos de uma língua indígena ou a preservação de culturas nos currículos de ensino é quase inexistente. Da mesma forma, é um problema atual a ausência de políticas que beneficiam o processo adequado de aquisição do espanhol como segunda língua em falantes indígenas em todo o panorama da educação.

Desde a institucionalidade, “o espanhol funciona como segunda língua para as comunidades indígenas” (SÁNCHEZ, 2011), já que, no momento, os indígenas, ao saírem de suas comunidades, enfrentam a realidade social da língua oficial do país, ou seja, o espanhol. A maioria de indígenas que saem das comunidades encontra muitas dificuldades, principalmente no meio acadêmico: assim, por falta de apoio na aquisição do espanhol como segunda língua, muitos acabam desistindo de suas aspirações.

Gostaríamos de trazer a experiência pessoal como professores de E/LE, devido ao fato de que algumas vezes tivemos a oportunidade de ensinar espanhol para alunos indígenas. Em primeiro lugar, é necessário dizer que eles não deveriam estar estudando espanhol como língua estrangeira e, ainda pior, ser considerados como estrangeiros. Em segundo lugar, é evidente o abandono das comunidades ameríndias por parte do sistema educativo. Durante as aulas, foi possível perceber as dificuldades que eles enfrentavam, especialmente, com a aprendizagem da língua como sistema estrutural e a expressão da linguagem escrita. Também foi possível perceber que, embora eles pudessem se comunicar, escrever um texto era uma

³⁵ O tratamento de línguas minoritárias, fundamentalmente, ameríndias: orientação para continuar a "integração" dos povos e línguas na língua nacional ou estimular a conservação e o uso delas pelo menos na educação básica dos indígenas (MONTES GIRALDO, 1998 apud VILLA MEJÍA, 2001, tradução nossa).

questão bastante complexa, o que causava a evasão escolar. Esses fatos foram, infelizmente, muito difíceis de serem contornados por parte do professor, especialmente porque não temos formação em nenhuma língua indígena e tampouco auxílio institucional. Assim, podemos concluir que, assim como muitos outros estudiosos do tema, pensamos que o sistema educativo deveria permitir igualdade para os povos indígenas. Do mesmo modo, esperamos que, no futuro, a inclusão das minorias em todas as esferas da sociedade seja uma realidade tangível.

2.8 PROPOSTA DIALETOLÓGICA DO ESPANHOL COLOMBIANO

Na Colômbia, as discussões em torno da fragmentação da língua espanhola foram resultado, assim como em outros lugares, das “disputas sobre a ordem cultural pós-colonial” (DEL VALLE, 2011, p. 559) da Espanha no continente americano. Assim, os inícios do século XX deram lugar a diversas polêmicas linguísticas entre os hispanoamericanistas e os intelectuais de América Latina, entre elas, se inclui aquela sucedida entre Rufino José Cuervo e o escritor e político espanhol, Juan Varela. Sobre aquele debate, pode-se dizer que começou devido a uma carta escrita por José Cuervo em 1899 para o poeta argentino Francisco Soto e Calvo, a qual incomodou a Varela. Por meio da epístola, Cuervo fez uma analogia com o sucedido na fragmentação do latim em semelhança com um possível início de uma diversificação do espanhol na América Latina.

La influencia de la que fue Metrópoli va debilitándose cada día, y fuera de cuatro o cinco autores cuyas obras leemos con gusto y provecho, nuestra vida intelectual se deriva de otras fuentes y carecemos pues casi por completo de un regulador que garantice la antigua uniformidad³⁶ (CARO E CUERVO, 2004, p.26)³⁷

Por conseguinte, Juan Varela (1900), em defesa da gestão unificadora do idioma espanhol³⁸, na resposta a Cuervo, apelou para que todos os intelectuais hispanofalantes

³⁶ “A influência do que foi a Metrópoles está enfraquecendo a cada dia, e de quatro ou cinco autores cujos trabalhos lemos com prazer e lucro, nossa vida intelectual é derivada de outras fontes e nos falta quase completamente um regulador que garanta a antiga uniformidade” (CARO E CUERVO, 2004, p.26, tradução nossa).

³⁷ As cartas completas de José Varela e Rufino José Cuervo aparecem nos arquivos publicados pelo Instituto Caro e Cuervo (2004) *El Castellano en América de Rufino José Cuervo. Polémica con Juan Varela*. <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/merged-document.pdf> recuperado 8 de abril 2019.

³⁸ A resposta de José Varela apareceu no artigo *Sobre la duración del Habla Castellana. Con motivo de algunas frases del Sr. Cuervo*, publicado o 24 de setembro de 1900 nas publicações literárias *Los Lunes del Imparcial*, *jornal de Madrid*.

cumprissem obedientemente a uniformidade da língua. “O melhor [...] sería que así en España como en la dilatada extensión del nuevo continente, que descubrimos y colonizamos, se sigue hablando sin corrupción la lengua de Castilla (VARELA, 2004. p. 36). Depois de algumas outras cartas enviadas por ambos intelectuais, a discussão termina com o documento chamado *El castellano en América* (1903), no qual José Cuervo (2004) expressa que, apesar das intervenções dos espanhóis, é impossível a conservação das línguas, pois com o tempo, além da vontade humana, elas terminam sendo alteradas por processos de fragmentação.

Desse modo, os primeiros estudos dialetológicos na Colômbia começaram a ser desenvolvidos por José Cuervo. Contudo, a diversidade linguística colombiana fortaleceu-se no meio do século XX a partir da fundação do Departamento de Dialetologia do Instituto Caro e Cuervo. Segundo Fontanella (1992, p. 200) e Lipski (1996), o Atlas linguístico-etnográfico da Colômbia, o ALEC (1954)³⁹, é um dos estudos dialetológicos mais amplos dentro do conjunto de países americanos.

A Colômbia é um país reconhecido por possuir uma geografia e uma linguística muito diversas, como foi dito antes, responde à divisão geográfica de cinco regiões com diferenças muito sobressalentes tanto na cultura quanto nos dialetos. Segundo Díaz (2015), “la forma como fue colonizada Colombia contribuye al aislamiento histórico de las regiones (p.3)”. Desse modo, apontando a autora, a cordilheira central e a ocidental foram conquistadas por indivíduos que vêm do sul depois da conquista de Peru e, de outro lado, a cordilheira oriental foi povoada por pessoas que vieram da zona caribenha.

De acordo com Lipski (1996), devido à complexa situação geográfica, a Colômbia “pose zonas tan inaccesibles que se rumorean que existen dialectos no descubiertos” (p. 227), devido a isso, ainda existem muitos contrastes na dialetologia do espanhol colombiano. De acordo com as ideias do mesmo autor, “não existe uma classificação universalmente aceita dos dialetos do espanhol colombiano” (p.229), mas existem tentativas e significativos estudos dialetológicos que têm ajudado com as pesquisas do espanhol na Colômbia. Desse modo, Lipski (1996) propõe uma classificação em quatro dialetos, a Costa caribenha, a Costa Pacífica, Terras altas do interior e região amazônica. De acordo com Lipski (1996), Luis

³⁹ O macroprojeto ALEC para o século XXI busca a conservação, sistematização e disseminação do Atlas Linguístico-Etnográfico da Colômbia (ALEC) a partir da criação de bases de dados, corpora e desenvolvimentos tecnológicos para o estudo e difusão escolar, acadêmicos e gerais do patrimônio linguístico e etnográfico da obra. Neste processo, desde 2015, o Grupo de Linguística de Corpus do Instituto Caro e Cuervo (ICC) iniciou o projeto para construir um Sistema de Informação Geográfica e uma versão digital-online do Atlas Linguístico-Etnográfico da Colômbia (ALEC), desenvolvido de 1950 a 1982, coletou informações lexicais relacionadas a 16 campos semânticos em 263 localidades do país (tradução nossa). Disponível em <http://alec.caroycuervo.gov.co/>. Acesso em: 21 nov, 2018.

Flórez (1957) dá uma classificação dialetal do espanhol colombiano “definida por la combinación de los diferentes rasgos fométicos y por isoglosas léxicas bastante sutiles”, dividido em sete zonas dialectais: (1) costeira (Atlântico e Pacífico); (2) Antioquia; (3) Nariño-Cauca; (4) Tolima; (5) Cundinamarca/Boyacá; (6) Santander; e (7) Llanero (Planícies do Leste/Amazônia). Finalmente, Montes (1982) divide os dialetos colombianos em duas *superzonas*, *interior* e *costeira* (Atlântico e Pacífico). É importante mencionar que, apesar de haver uma classificação precisa dos dialetos colombianos, segundo Lipski (1996), para os colombianos somente existe uma distinção entre *costeños* (habitantes das costas), e *cachacos* (habitantes das terras altas do interior).

Com base na divisão dialetal proposta por Moreno Fernández, como foi referido anteriormente, o *espanhol da Colômbia* pertence ao *espanhol caribenho* e ao *espanhol andino*, este último ocupa quase todo o território. “la zona andina colombiana se encuentra enmarcada por sus dos costas, que tienen una fonética más innovadora o andaluzada” (Ibid., 2009, p. 314-315). Relativamente a esta questão, a divisão feita por Moreno Fernández não está longe da proposta clássica dos dialetólogos colombianos José Joaquín Montes e Luis Flórez, nos quais baseamos a presente investigação.

Em nosso estudo, nós aderimos à categorização proposta pelo dialetólogo José Joaquín Montes Giraldo (1982), já que esta classificação constitui uma boa diretriz para entender a diversidade geográfica e linguística do país. Sobre esta proposta dialetal, diremos, apoiando-nos nas ideias de Mestre de Caro (2011), que a classificação feita por José Joaquín Montes Giraldo não é levantada como um esquema rígido, mas também leva em conta a variação entre dialetos. O fenômeno da variação e do contato entre dialetos característicos do espanhol falado na Colômbia pode ser percebido, por exemplo, através das mudanças das formas pronominais de tratamento, as quais “possivelmente refletem estes fenômenos por causa de movimentos migratórios internos” (MESTRE de CARO, 2011).

Desse modo, como já foi mencionado, Montes (2000, p.142) estabelece um diassistema de espanhol colombiano da diferença no tratamento do /-s/ e propõe os dois grandes superdialetos: (a) dialeto interno super continental e (b) o outro é o insular, litoral andaluz do Sul.

Figura 6 - Proposta de classificação dos dialetos da Colômbia propostos por José Joaquín Montes

Costeño Pacífico	Costeño Caribe				Superdialecto Costeño
¿Septentrional? ¿Meridional?	Cartagenero	Samario	Guajiro		
	Costeño Caribe Interior				
Centro-Occidental	Centro-Oriental				Superdialecto Central o Andino
Paiza o antioqueño, valluno	Nariñense-caucano	Tolimense-huilense	Cundiboyacense	Santandereano	

Fonte: MONTES (2000, p. 57)

A variedade andaluza, costa costeira insular ou super costeira (b) pertence às duas costas da Colômbia, portanto, é possível dividi-la em dois dialetos: a costa Atlântica e a costa do Pacífico. No Atlântico, encontram-se os departamentos de *Córdoba*, *Sucre*, *Bolívar*, *Atlántico*, *Magdalena*, *Cesar* e, em algumas partes de *Chocó*, *Antioquia* na parte norte (Cáceres, Chigorodó, etc) e a parte norte de Norte de Santander; e em toda a faixa da costa do Pacífico de *Riosucio* e *Coredó* ao extremo sul. Este superdialecto é reconhecido a partir do nível fonético pela aspiração ou perda das implosivas (*ejtos*, *ejpanta*, etc), pela neutralização /r/ - /l/, pelo /n/ velar; a duplicação de consoantes (*puetta*), especialmente na parte atlântica e na parte pacífica a mudança *d* > *r* (*cansaro*).

Do nível léxico/gramatical, especialmente no Caribe, no superdialecto (b) existe a presença de topônimos para se referir às pessoas do interior como, por exemplo, o adjetivo *cachaco*. Mesmo assim, existem muitos termos para as diferentes bananas da Colômbia, algumas delas são *plátanos* (verdura) e *guineos* (fruta). Na gramática, observa-se a presença de arcaísmos como o futuro do subjuntivo no Caribe. (*si no comiere*) e a construção do pretérito composto do subjuntivo com *ser* (*fuera* > *juera*).

A partir do nível morfológico, é possível diferenciar o dialeto da costa atlântica e o pacífico. No Caribe, existe uma utilização generalizada da forma de tratamento *tú* (*tuteo*). No Pacífico, predominam o *voseo*, especialmente no sul de Coredó.

Por outro lado, o superdialecto continental (a) interior ao central andino que “es donde se encuentra la mayoría de población hispanohablante”⁴⁰ (MONTES, 2000, p.105), e como

⁴⁰ Onde a maioria da população de língua espanhola está localizada (MONTES, 2000, p.105, tradução nossa),

ficou claro anteriormente, tem uma presença com a área peninsular do Norte e as áreas montanhosas da América. Este dialeto se espalhou por toda a região andina, assim, o referido autor dividiu em dois dialetos, por sua vez, o ocidental e o oriental.

O dialeto andino-ocidental tem presença nas cordilheiras ocidental e oriental e tem os estados de *Antioquia*, *Caldas*, *Risaralda*, *Quindío* e outra parte importante dos estados de *Tolima* e *el Valle del Cauca*. No plano fonético, este dialeto é reconhecido principalmente pelo *yeísmo* e também por manter-se como sibilante, o-implosivo, pela conservação do status fonológico dos /r/-/s/ implosivas; aspiração da /-s/- intervocálica, predomínio da -n alveolar, articulação forte dos /r/ e /rr/ e articulação adiantada de das palatais /y/ e /ch/.

Com relação à Antioquia na zona rural, é bem distintiva a tendência de fechar as vogais, especialmente em posições finais não acentuadas, razão pela qual, algumas vezes, as vogais /e/ e /o/ podem ser confundidas com /i/ - /u/: político>*políticu*. Também é comum acentuar palavras somente no último elemento em muitos grupos rítmicos: *miercolesáto*, *arboldelpán*, *reciencasádos*.

O dialeto andino-oriental pertence a toda a Cordilheira Oriental desde Nariño na fronteira com o Equador até o norte de Santander, na fronteira com a Venezuela.

Do ponto de vista fonético, esse dialeto mantém a diferença entre /ll/ - /y/, frequência relativa de articulações frouxas (fricativas ou assibiladas) do /r/ y /rr/. Em relação a essa variante, Moreno Fernández (2009, p. 315-316) afirma que “el empleo de estas variantes suele venir condicionado por factores sociales o por el contraste de campo-ciudad”⁴¹. Do mesmo modo, é possível a união consoante /-tr/ em um som africado alvéolo palatal surdo. No nível morfológico, há uma alta frequência de tratamentos respeitosos como *su merced*, *su persona*.

Para concluir, reiteramos que a justificativa de abordar esse enfoque dialetológico do Espanhol da Colômbia é com a finalidade de demonstrar a importância da diversidade linguística para as aulas de E/LE. Especialmente no caso da Colômbia, seguimos acreditando que é pertinente que o professor exponha os alunos, com uma didática apropriada, às diferenças que o espanhol apresenta tanto a nível geral, quanto no próprio país em que está sendo ensinado.

⁴¹ O uso dessas variantes é geralmente condicionado por fatores sociais ou pelo contraste entre campo e a cidade (MORENO, 2009, p.315, tradução nossa).

2.9 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DIALETAIS DO ESPANHOL DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA

Anteriormente, expusemos as principais diferenças dialetais da Colômbia como uma amostra da diversidade linguística que acompanha nosso território. Agora, dedicamo-nos ao objetivo central de nosso trabalho, a cidade de Medellín, pertencente ao departamento de Antioquia e ao dialeto andino na América. Pretendemos expor quais são algumas características sociolinguísticas de Antioquia em termos das formas de expressão na Colômbia e a importância desses aspectos na construção de nossa idiossincrasia. Deixamos claro que, quando falamos de *antioqueños*, estamos nos concentrando em uma única comunidade geopolítica e do estado de Antioquia, que inclui todas as cidades e a capital da montanha, Medellín. Para nosso interesse, dependendo do fenômeno do estudo e das referências bibliográficas, às vezes nos referimos às especificidades de Medellín ou do estado de Antioquia em geral.

Assim, apresentamos algumas peculiaridades linguísticas da língua dos habitantes de Antioquia, levando em conta que "esse algo particular - mas não exclusivo - não típico também" (FLÓREZ, 1957, p. 367) poderia talvez ser registrado em outras línguas do país ou do mundo. De acordo com Flórez (Ibid), os fenômenos gerais do espanhol de Antioquia são compartilhados com o espanhol da Espanha, América Latina e Colômbia, no entanto, tem certas características (como qualquer socioleto) que ajudam na construção de nossa identidade cultural e na memória de nossos valores sociais. Entre essas características, estão fenômenos como: entonação na fonética, abundância de perífrase, expressões pitorescas, hiperbólicas, entre outras. Dessa forma, os três fenômenos linguísticos da fala *antioqueña* que focaremos neste estudo são: exagero ou hipérbole na fala, o *parlache* e o uso de formas de tratamento.

2.9.1 As Expressões Hiperbólicas na Linguagem dos *Antioqueños*

Ao longo deste trabalho, mostramos que uma das razões mais fundamentais para dar relevância à dialetologia em E/LE é o propósito de entender que as variedades se manifestam a partir das diferentes realidades geográficas e sociais. Desse modo, queremos mostrar um dos fenômenos dialetológicos que mais representam a comunidade dos *antioqueños*, o uso das expressões hiperbólicas ou exageros.

Acreditamos que é apropriado trazer a fraseologia para o ensino, porque “cuando aprendemos otra lengua, todos estamos deseando utilizar adecuadamente una locución a una

frase hecha [...] nos parece un síntoma de dominio de la lengua (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 44)⁴². Dessa forma, compreender e usar provérbios, frases, gírias etc. na aprendizagem de uma língua estrangeira é demonstrar um domínio avançado dela. Penandés Martínez (2002) assinala que o ensino da fraseologia não parece uma questão muito apropriada a ser introduzida nos níveis básico ou intermediário. Neste trabalho, concordamos com a afirmação do autor, já que como professores de E/LE sabemos que as expressões idiomáticas são mais bem adquiridas nos níveis avançados.

Nesse sentido, definir que tipo de expressões idiomáticas deve ser ensinado em E/LE é uma questão difícil de responder, no entanto, em nosso trabalho, temos que mostrar o exagero coloquial como uma característica intrínseca na linguagem dos *antioqueños*, devido a que “La exageración es una manera natural de expresión de los antioqueños. Acabó por ser una de las mayores delicias folklóricas de Colombia”⁴³ Arciniegas (1996, p. 150 apud GARCÍA, 2002, p. 80).

Para começar, uma das principais características da linguagem coloquial de Antioquia é a criatividade (GARCÍA, 2002) com que seus falantes expressam suas emoções e sentimentos por meio de expressões figurativas, hiperbólicas ou exageradas. Nesse sentido, costuma-se encontrar uma ampla gama de giros fraseológicos (GARCÍA, 2002), entre os quais se destacam provérbios, locuções, comparações, frases proverbiais, expressões hiperbólicas etc. Quanto aos estudos feitos sobre esse fenômeno, Luis Flórez (1957) deu notas sobre ele ao mencionar as expressões hiperbólicas como um recurso constante no discurso popular de Antioquia, algumas obras dialectolexicográficas exibiram sobre o assunto de forma indireta. Consequentemente, Carlos García (2002) foi o primeiro a executar um estudo, configurado sobre esta questão.

Para elucidar melhor essa questão, é importante começar com alguns conceitos necessários. Entendemos a fala coloquial como uma manifestação normalmente oral em que todos os falantes de uma língua realizam sem distinção de classes, interação de maneira informal e espontânea nas relações da vida cotidiana e podem ser apresentados no discurso familiar, conversacional etc. (BRIZ, 1989, p. 149 apud GARCÍA, 2002, p.9).

O preconceito dos colombianos, como demonstraremos na discussão sobre o "bom espanhol" da Colômbia no capítulo 3, com o discurso exagerado dos *antioqueños* é devido ao fato de que, no uso dessas expressões idiomáticas, tende-se a utilizar registros de palavras que

⁴² “Quando aprendemos outra língua, estamos todos dispostos a usar uma frase ou frase corretamente [...] parecemos um sintoma de proficiência linguística” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 44).

⁴³ “O exagero é um caminho natural de expressão de antioqueños. Acabou sendo uma das maiores iguarias folclóricas da Colômbia”. (ARCINIEGAS, 1996, p. 150 apud GARCÍA 2002, p. 80, tradução nossa).

não fazem parte da linguagem "cult", é reconhecido algumas vezes como uma linguagem grosseira.

Com base na análise de García (2002) do ponto de vista sociolinguístico, para a variável gênero/sexo, a pesquisa mostrou que, em contraste com as mulheres, os homens usam 31,42% (p.67) mais exageros que as mulheres. Segundo esse autor, essa diferença pode ser explicada pelo fenômeno sociolinguístico de que as mulheres parecem mais inclinadas a formas linguísticas socialmente aceitas. Igualmente com a variável educação, mostrou-se que quanto maior o nível de escolaridade entre as mulheres, menor o uso de exageros, já os homens apresentam maior tendência ao fenômeno linguístico em todas as variáveis.

De acordo com o estudo apontado, o fenômeno do exagero para os *antioqueños* cumpre não apenas a função de comunicar, mas também "na medida em que se referem à sua realidade física e cultural" (p.11), de transmitir emoções e sentimentos através de expressões engraçadas, vulgares e incultas. Como construções linguísticas, a maioria desses exageros são estruturas comparativas de superioridade ou igualdade. De acordo com o corpus apresentado pelo autor, pode-se evidenciar o uso de palavras relacionadas ao feio, ao sujo e ao desprezado.

A seguir, mostraremos alguns exemplos de exageros do discurso coloquial de Antioquia, retirados do corpus oral que García (2002) apresentou em seu estudo. Esclarecemos que não usaremos a tradução dessas amostras exageradas no discurso do *paisa*, pois, como sabemos, expressões idiomáticas são quase impossíveis de traduzir para outras línguas. Embora possamos dizer que entre as línguas se podem compartilhar provérbios ou gírias, o exagero é um recurso muito particular de Antioquia, mesmo na própria Colômbia, e poderia apresentar interferências comunicativas. Por essa razão, pensamos que traduzir essas expressões poderia interferir no significado e na intencionalidade comunicativa, portanto, pedimos desculpas se elas são difíceis de entender.

- “... - *Brasil le jugó bien a Francia; el problema fue que me tocó ver el partido en un televisor que se veía más por un ojo de lata [...]*”. (p. 81)

Neste exemplo, o orador está exagerando o fato de que a televisão era muito pequena, e é por isso que ele teve problemas para participar do jogo. Desta forma, como recurso criativo, o falante decide comparar a situação precária com o olho / abertura de uma lata.

- “... - *Dizque van a rebajar el impuesto predial, ¿no?*
- “*¡Oigan a este! es más fácil ver al Papa subiendo escaleras, que esos jijueputas rebajar los impuestos, hombre [...]*” (p. 82)

Esse diálogo é de natureza política. Nele, um dos participantes anuncia uma possível diminuição do IPTU, no entanto, o ouvinte faz uso do exagero quando afirma que é quase uma utopia que esse evento aconteça. Implicitamente, a pouca fé nos políticos é evidente e o exagero aparece quando é feita referência ao chefe principal da igreja católica subindo alguns degraus, o que também implicitamente indica uma referência ao poder do Papa.

- “... - No, sí, yo oí al presidente, anoche, pero el discurso de estos políticos es como el nido de las palomas: mitad paja y mitad mierda [...]” (p.84)

Nesse exemplo, como o anterior de natureza política, pode-se ver que o falante construiu uma hipérbole comprando a pouca ação dos líderes políticos com o ninho de uma pomba, que só é construída com palha e merda.

- “... - ¿Vos fue que no le volviste a hablar al viejo Cris?
- ¡No, qué tal; con amigos de esos pa´ qué enemigos! (p. 87). Si ese es más falso que el beso de Judas [...]

Nessa conversa, o exagero é feito no momento em que o falante compara a hipocrisia de uma pessoa com a passagem da religião católica na qual Judas trai Jesus.

Esses quatro exemplos de exagero no discurso antioqueño são suficientes para perceber que as expressões idiomáticas são carregadas de muita emoção e representação coloquial da fala dos habitantes de Antioquia. Desse modo, podemos afirmar que essas expressões de exagero, palavras e gírias estão presentes o tempo todo nessa comunidade linguística. Nos exemplos apresentados, alguns foram: *dizque*, *jijiqueputas* e o pronome *vos*. Esses marcadores linguísticos, embora sejam usados por outras formas de discurso na Colômbia e em outros países latino-americanos, são dispositivos estilísticos que distinguem o discurso de Antioquia de outras regiões como o Caribe ou Plains, por exemplo. Da mesma forma, podemos ver que questões como esportes, política e religião são comumente usadas como ferramentas para a expressão criativa de tais expressões idiomáticas. Finalmente, enfatizamos que ironia é um recurso discursivo projetado todo o tempo para indicar situações de rejeição ou aversão, daí que o exagero é utilizado mais frequentemente como um meio de posicionamento crítico.

2.9.2 O Parlache

A segunda particularidade dialetal que desejamos destacar na fala *antioqueña* está especialmente envolvida com os jovens de Medellín pertencentes aos estratos sócio

econômicos baixos da cidade, ou seja, as favelas ou comunas em Medellín. Sobre o fenômeno sociolinguístico, é importante destacar alguns aspectos. Em primeiro lugar, atualmente, os linguistas que desenvolveram esse estudo o referenciam como um dialeto social (HENAO e CASTAÑEDA, 2003, p. 114).

Assim, a próxima característica da comunidade de fala em Medellín, que vale a pena destacar, é o fenômeno sociolinguístico conhecido como o *parlache*. Segundo Castañeda (2005), o *parlache* "é uma variedade dialética de caráter argótico", ou seja, é uma variante do espanhol enquanto configura todos os níveis da língua (morfofossintático, lexical e fonológico). Nesse sentido, é possível encontrar tanto palavras quanto expressões idiomáticas criadas ou ressignificadas. Em relação à recepção do fenômeno, no começo, o código linguístico somente foi compreensível pela própria comunidade de fala de Medellín, contudo, o *parlache* se espalhou para outros lugares fora do estado de Antioquia

Nesse sentido, o *parlache* é uma expressão simbólica da língua em evidência de uma crise social de um determinado lugar e um período histórico. Surgiu na era da violência e do tráfico de drogas nas décadas de oitenta na cidade de Medellín. Especialmente, foi desenvolvido na linguagem de jovens pertencentes a bairros de baixa classe socioeconômica, porém, de acordo com Henao e Castañeda, o *parlache* (2003) atualmente não é usado somente por essa comunidade devido ao fato de que permeou todos os níveis socioeconômicos e educativos da cidade.

Desse modo, para entender melhor a formação histórica do *parlache*, foi necessário, nos primeiros capítulos deste trabalho, contextualizar os leitores com aspectos de Medellín, como a formação geográfica e a estruturação social; uma vez que as principais características de Medellín, como deixamos claro no capítulo 1, têm a ver com a configuração demográfica da cidade, que, assim como outras na América Latina, não respondeu a processos de desenvolvimento planejados e controlados. No caso específico da Colômbia, grupos sociais vítimas de violência foram deslocados do campo; como consequência desse fato, aconteceram êxodos para as grandes cidades como Medellín, Bogotá e Cali.

Consequentemente, uma vez que esses grupos sociais eram extremamente pobres, bairros marginais foram construídos nas montanhas ou áreas periféricas. Segundo Castañeda e Henao (2003), os coletivos relativos a esses fenômenos sociais não "se inserem completamente na dinâmica econômica da cidade", o que leva à "formação de uma cultura na qual os valores éticos e civis são obscurecidos ou interrompidos". Desse modo,

simultaneamente às mudanças nas dinâmicas sociais, a língua entendida como um sistema de convenção social muda com elas.

No contexto de Medellín, especificamente, na era de Pablo Escobar, práticas como roubo, assassinatos de aluguel e tráfico de drogas começam a ser viáveis como sustento e estilos de vida normalizados. Foi assim que os jovens que faziam parte das bandas criminais e as práticas ilícitas começaram, inconscientemente, a criar códigos exclusivos que respondessem aos modelos sociais nos quais estavam imersos. Nesse sentido, o *parlache* foi compreendido como uma *linguagem de crueza* em resposta às condições socioculturais da violência que sofre a Colômbia. Sobre este debate, é importante mencionar que isso não significa que violência seja um elemento exclusivo da cultura colombiana, mas sabemos que na América Latina, em comparação com outros lugares mais desenvolvidos, "adquire conotações mais dramáticas, pois os conflitos sociais e culturais são mais violentos" (CHISHOLM, 2002 apud HENAO, CASTAÑEDA 2003, p.116).

Assim, em cidades como Medellín, a cultura dos *sicários* (assassinos por contrato) e, portanto, os atos violentos, infelizmente, tornam-se parte da paisagem cotidiana. Isso pode ser evidenciado no caráter simbólico da língua como representação da realidade, já que, como veremos no *parlache*, as palavras para o léxico da morte, armas e tráfico de drogas abundam na polissemia. Villa Mejía (2000) sugere que essa abundância de significados para questões como a morte, as armas, entre outros sujeitos, em cidades como Medellín, demonstra uma *escenarización de la violencia*; o que quer dizer que o assunto torna-se "*un omniagente*" (p.125) que representa, lamentavelmente, as condições socioculturais relacionadas à violência da nossa cidade.

A seguir, introduziremos um quadro com alguns exemplos de polissemia para a palavra arma, o verbo matar e adjetivo relacionado à morte. Este corpus foi referenciado a partir do estudo de Villa Mejía (2000) e Dicionário da parlache de Henao e Castañeda (2003).

Quadro 7 - Alguns exemplos da linguagem da morte representada no parlache

Armas	Matar	Estar morto
● Aguja (puñal) ● Balín (bala) ● Charanga (escopeta) ● Chumbimba (bala) ● Fierro ● Gaga (ametralladora) ● Latazos (puñaladas) ● Metra (metralladora) ● Pepazos (balazos) ● Pioja (arma blanca) ● Tote (revólver) ● Vómito (masacre)	Verbos Acostar/bajar/calentar/cascar /cazar/ despachar/ fumigar/ limpiar/ Expressões ● Arreglar el caminado ● Coronar ● Cortar de raíz ● Dar chuzo ● Dar borrador ● Dejar de funeraria, ● Empacar para la funeraria, ● Irse de paseo por el cementerio, ● Mandar a la otra ribera ● Marcar calavera ● Mandar saludes a San Pedro ● Mandar de viaje ● Perder el año ● Oler a formol ● Quebrar ● Tirar al piso (VILLA MEJÍA, 2000, p. 43-45)	● Cargar tierra en el pecho ● Chupar revoque ● Irse de caja

Fonte: A autora

Para terminar, podemos dizer que no *Parlache* não há apenas palavras e expressões para os imaginários da morte e as dinâmicas ilícitas, no entanto, pelo contexto dos jovens que usam esse dialeto, são os vocábulos que mais abundam. Nesse sentido, esse socioleto representa a complexa realidade de muitas crianças nascidas em setores segregados e marginalizados de conflito em Medellín; por causa disso, eles se tornam jovens com poucas alternativas para forma de vida digna. A maioria desses jovens que são excluídos da sociedade e sem oportunidades educativas considera as atividades ilegais tais como roubo, assassinatos de aluguel, venda de droga, prostituição, entre outras como as únicas opções de sustento. Nessas condições, um grande número de jovens se adere a práticas violentas, o que se torna um ciclo que dificilmente pode ser deixado. A marginalização e exclusão são algumas das

respostas da sociedade a esses grupos; muitos escolhem negar essa realidade da cidade, outros simplesmente a ignoram.

Como professores – mediadores de cultura -, cabe a nós, sem necessidade de submetê-los a qualquer tipo de estereótipo, mostrar aos alunos que as condições socioculturais produzem formas linguísticas que podem ser “prestigiosas” ou não. Desse modo, como forma de visibilidade e respeito para cada uma das expressões de linguagem e cultura, trouxemos essa parte da realidade de Medellín em nosso trabalho. Sobre isso, consideramos que os aprendizes de E/LE que chegam a Medellín têm o direito de conhecer todas as manifestações socioculturais que correspondem à cidade.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

O presente objeto de estudo não poderia ser explorado em outra metodologia senão na forma de uma pesquisa de abordagem qualitativa. O uso desse modelo justifica-se segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), pois dessa forma o pesquisador pode desenvolver sua pesquisa não somente se embasando nos textos teóricos, mas também nas experiências pessoais, vivências e assim tornando-se aberto a uma pluralidade de hipóteses e questionamentos. Isso torna este trabalho tão relevante pela experiência em sala de aula no ensino de LE da parte da autoria da pesquisa, sua vivência, realidade e dificuldades.

Stake (2011) discorre sobre a forte presença de pensamento qualitativo nas produções científicas, sendo uma forma até mesmo de complemento ao que se tem como pesquisas quantitativas, tornando o estudo mais subjetivo e, assim, abrangente. O autor ainda cita que a perspectiva qualitativa possui aspectos investigativos, situacionais e outros com enorme relevância.

Entretanto, a simples classificação como qualitativa não define completamente a metodologia aplicada à presente pesquisa, pois deve-se ressaltar a necessidade da interpretação do material didático, do que os dados coletados simbolizam para o ensino da LE como língua estrangeira, assim como questões relativas ao eurocentrismo da produção dos materiais didáticos, considerando as várias ramificações da língua espanhola. Esse questionamento se torna ainda mais relevante tendo-se em vista a naturalidade da pesquisadora do presente projeto.

Assim sendo, a pesquisa deve ir além da simples apresentação qualitativa. Deve-se abordar a subjetividade, mas, como observado por Laville e Dione (1999, p.44), deve-se “objetivar a subjetividade”, assim direcionando tanto os resultados da pesquisa quanto as experiências pessoais para se desenvolver um trabalho coeso, delineando a pesquisa, buscando um ponto específico e assim utilizando-se propriamente de uma abordagem final, que seria mais bem classificada como metodologia qualitativa de cunho interpretativista.

Em relação à análise, para começar, abordamos a pergunta número um sobre qual é a trajetória do E/LE durante esses anos na Colômbia e qual tem sido o papel da investigação da Academia na sua construção. Com o objetivo de responder a esta questão, foi feita uma análise interpretativista da função e intervenção das instituições da língua espanhola na conformação do ensino do espanhol como língua estrangeira no mundo e, especificamente, na Colômbia. Para apresentar o momento atual do ensino do E/LE a partir de uma perspectiva

crítica, analisamos em primeiro lugar algumas questões políticas e culturais que transformaram a língua em um objeto mercantil. Deste modo, foi apresentada a situação dos poderes institucionais da língua espanhola e a participação no desenvolvimento do espanhol como língua estrangeira no mundo; nesta seção da pesquisa, foi feita uma análise histórica acerca do relacionamento político entre a Espanha e a América Latina a partir da influência dos mercados linguísticos. Para isto e com o propósito de determinar o eurocentrismo no ensino de E/LE em nosso continente, especialmente na produção e uso dos materiais didáticos, consideramos importante incluir a situação atual da indústria do livro na Espanha e na América Latina. Além disso, centramos nosso interesse nos exames de certificação do espanhol como língua estrangeira que, atualmente, existem no mundo e a vinculação e benefícios que eles representam para o mercado espanhol.

Seguidamente, com o objetivo de refletir sobre a situação atual de E/LE, a partir de uma perspectiva dialetológica e sociolinguística, foram expostas e analisadas algumas questões políticas do espanhol colombiano e a participação das duas instituições idiomáticas do poder nas diretrizes do ensino do espanhol como língua estrangeira. Desse modo, foi mostrado o crescimento do fenômeno turístico na Colômbia e sua relação direta no mercado do ensino de E/LE na Colômbia. Finalmente, apresentamos uma reflexão em relação ao desenvolvimento e os desafios do espanhol como língua espanhola em nosso país, mediante a qual mostramos os centros, a formação docente e os cursos oferecidos para aprender espanhol na Colômbia.

Por outro lado, para responder à segunda pergunta sobre quais são os materiais de apoio usados nas aulas de E/LE na Colômbia, considerando que um dos objetivos desta pesquisa foi criar uma unidade didática para ensino espanhol como língua estrangeira na Colômbia, achamos necessário propormos um diálogo a respeito da situação dos materiais didáticos para o ensino de E/LE tanto no Brasil quanto na Colômbia, o que auxilia a entender melhor o desenho e a necessidade de uma proposta didática, outro objetivo desta pesquisa. Sobre a análise desses materiais didáticos, achamos que, eventualmente, poderíamos ter analisado em profundidade os materiais colombianos, contudo, tendo em vista que esta pesquisa foi feita em território brasileiro, foi difícil conseguir o acesso aos livros colombianos; por causa disso, não foi possível avaliar a produção de todo o material didático para o ensino de E/LE na Colômbia, mas tentamos fazer uma contextualização para entender a necessidade da criação de material próprio.

Por fim, como resposta para a terceira pergunta desta pesquisa sobre qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano, o último objetivo, já anteriormente expressado, foi construir uma unidade baseada na teoria perspectiva acional que se ajuste com os requerimentos para ensinar espanhol como língua estrangeira na Colômbia. Desse modo, em nossa proposta, trabalhamos o paradigma da competência intercultural em Medellín a partir dos aspectos sociolinguísticos e dialetológicos do espanhol colombiano que consideramos relevantes para incluir no material didático produzido.

3.1 OS PODERES INSTITUCIONAIS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Tendo em vista que este trabalho se enquadra numa abordagem sociolinguística e dialetológica, por meio do qual assumimos a linguagem e a sociedade como um conjunto inseparável no ensino do espanhol e com o objetivo de analisar as implicações na consolidação do espanhol como língua internacional, consideramos importante fazer uma análise histórica das instituições reguladoras do espanhol com o objetivo de mostrar o momento atual de E/LE, especificamente, na Colômbia.

Assumindo uma visão descentralizadora do modelo de língua que a Espanha impôs, nos apoiamos em Del Valle (2011) para dizer que, desde o início da história da colonização até os dias atuais, as formas de relacionamento entre a Espanha e a América Latina foram e são desenvolvidas com base em interesses políticos e econômicos, sob os quais a língua é o principal meio para alcançá-los. Assim, parafraseando Del Valle, a concepção filantrópica de língua e cultura à disposição da sociedade no caso do espanhol é alterada por diferentes aspectos que teremos de mencionar.

Em primeiro lugar, para compreender a constituição do que chamaremos de "as políticas de defesa da unidade e promoção da linguagem" (DEL VALLE, 2011), daremos uma breve contextualização histórica do fenômeno. No ano de 1713, em Madrid, e sob o reinado de Felipe V para "o cuidado da unidade e do bom uso da língua espanhola", foi fundada a instituição privada conhecida como *La Real Academia Española* (doravante RAE). O projeto filológico foi realizado através de três momentos específicos: a criação do *Primer Diccionario de Autoridades* (entre 1713 e 1739), a publicação de uma Ortografia (1741) e a publicação de uma Gramática (1771). De acordo com isso, o ideal político da RAE centrava-se nos discursos dominantes em relação à linguagem e à identidade, baseados em um modelo

“monoglósico de pensamento” (DEL VALLE, 2011, p. 582), de princípios para a execução de um projeto gramatical bem definido e de práticas linguísticas homogêneas a partir das regras, fato que leva à exclusão e ao preconceito contra outras expressões de identidades, como veremos mais adiante.

Mais tarde, em meados do século XIX, em resposta à “estratégia para España influir cada vez más en América Latina” (DEL VALLE, 2011, p. 554), o movimento *hispanoamericanista* ou *panhispanista* surge para encorajar a unidade linguístico-cultural do espanhol. Nessa medida, segundo o autor citado, o cuidado com a unidade do espanhol torna-se um elemento-chave para o projeto pan-hispânico da língua espanhola. Como consequência, em 1951, com o fim de expandir o modelo de língua espanhola na América Latina sob os “mantos da inclusão da diversidade linguística” (DEL VALLE, 2014), a Academia Espanhola atribui acadêmicos correspondentes no continente americano; dessa forma, emergiu a Associação de Academias da Língua Espanhola (ASALE)⁴⁴. Segundo Del Valle,

Toda iniciativa normativa se describe como intervención no de la RAE sino de la RAE y la ASALE y la protección de la unidad lingüística se afronta no desde el purismo y la imposición de la uniformidad sino, al contrario, desde el reconocimiento del cambio y la alabanza de la diversidad⁴⁵ (2014, p. 95).

Para que o projeto da Espanha continuasse em vigor na América Latina, foi criado um sistema de apoio político, no qual, a norma espanhola permanecerá no centro da organização. Deste modo, as Academias da Língua começam a ser fundadas gradualmente, sendo a Academia Colombiana da Língua (doravante ACL) a primeira a aparecer (1971) e a Academia Porto-riquenha da Língua Espanhola (1955), a última a ser executada. (VILLA MEJÍA, 2001, p.33).

Finalmente, em 1991, o Instituto Cervantes (IC) aparece como o órgão regulador do mercado global espanhol. O ensino do espanhol como língua estrangeira e segunda língua é crucial para a Espanha, pois servirá para a integração com a política externa e como estratégia para promover a cobertura da expansão do negócio da língua espanhola como produto econômico.

⁴⁴ Atualmente, ASALE representa o trabalho conjunto das vinte Academias da Língua Espanhola da América, Filipinas e Guiné Equatorial. A Academia Colombiana, uma vez que foi a primeira academia correspondente da Real Academia Espanhola a ser fundada, é a primeira tomada em conta nas decisões da RAE.

⁴⁵ Toda iniciativa normativa é descrita como intervenção não da ERA, mas sim da RAE e da ASALE em conjunto pela proteção da unidade linguística, é abordada não a partir do purismo e da imposição da uniformidade, mas, pelo contrário, do reconhecimento da mudança e do elogio da diversidade (DEL VALLE, 2014, p. 95, tradução nossa).

3.2 QUESTÕES POLÍTICAS SOBRE O ESPANHOL NA COLÔMBIA

As políticas linguísticas da Colômbia estão sob o controle de poderes estruturalmente marcados pelas instituições linguísticas, parafraseando Villa Mejía (2001), entendidas como aquelas que obedecem a algumas regras operacionais para a realização de certas funções sociais. Sobre isso, veremos qual o papel que as duas principais entidades linguísticas cumprem na Colômbia em relação à institucionalidade da linguagem.

Uma das questões que mais nos impressiona como professores de E/LE é o contínuo encontro com a ideia de que "o espanhol colombiano é o mais bem falado na América Latina", um mito que não só é ouvido entre os estrangeiros, mas é também constantemente alimentado pelos meios de comunicação. Nossa posição sobre o assunto é discutida a partir de uma perspectiva sociolinguística-dialetológica. Nesse sentido, vamos dizer que não existem formas corretas e incorretas de uma língua, existem variedades com características de comunidades identitárias. No entanto, é possível relacionar este fato *do buen español hablado en Colombia* a uma base histórica de caráter centralista, já que Bogotá sempre teve um bom prestígio tanto cultural quanto linguístico.

Quanto a esse fenômeno, é preciso esclarecer que as origens vêm desde os primeiros tempos de consolidação da nação colombiana. Santafé de Bogotá foi a capital da República da Nova Granada⁴⁶, o centro de intelectuais tais como o filólogo Rufino José Cuervo, Miguel Antonio Caro e Antonio Gómez Restrepo e o constituinte do Instituto Caro e Cuervo. Assim, Santafé de Bogotá sempre foi considerada tanto na Colômbia como na América Latina uma referência de *prestígio* linguístico. Esse fenômeno sociolinguístico, referindo-nos ao *prestígio*, segundo Corvalán (2001), é usado para indicar o valor positivo que algumas variáveis linguísticas têm, na medida em que possibilitam a ascensão social e geralmente são associadas à classe média alta culta (p. 99).

De acordo com os parâmetros de sociedade "civilizada" fornecidos pela Espanha, graças aos valores religiosos e sociais, representados e praticados, unicamente, pela classe alta, Bogotá representava os perfeitos ideais de progresso e desenvolvimento na fundação de nação. O Anuário⁴⁷, emitido pela Academia Colombiana da Língua, era o meio pelo qual os

⁴⁶ Nova Granada foi o nome dado à república unitária criada pelas províncias centrais da *Gran Colombia* após a dissolução deste em 1830. Manteve esse nome de 1831 a 1858, quando foi renomeada a Confederação de Granada.

⁴⁷ Os Anuários eram conhecidos como uma compilação de documentos públicos que davam conta dos aportes culturais e linguísticos que os acadêmicos estavam desenvolvendo em consequência ao processo civilizador da sociedade colombiana. "El Anuario proyectó de manera decidida, la rigurosidad que caracterizaba los estudios

cidadãos podiam ver o que acontecia com as decisões tomadas com relação à língua espanhola na Colômbia. Um deles chama especialmente nossa atenção à medida que destaca o dialeto da cidade bogotana em relação ao caráter vulgar do espanhol de Antioquia “se hicieron descripciones de las diferencias lingüísticas entre las Provincias y Bogotá comparando por ejemplo “el lenguaje antioqueño, fecundo en exageraciones y símiles expresivos y graciosos”⁴⁸ (ANUÁRIO, 1903 apud CASTIBLANCO, p.63).

De acordo com Castiblanco (2014, p.29), nesses períodos, na Colômbia, o espanhol não era simplesmente a língua dos colonizadores, mas adquiriu outra categoria, aquela de *Língua de Estado*; razão pela qual foi necessário difundir a língua na “melhor variante”, a bogotana.

Através das respostas de um questionário realizado para acadêmicos que aparece nos estudos de Victor Villa Mejía (2001), pode-se ver o fenômeno que estamos tratando, o ideal de prestígio da língua na Colômbia é diretamente relacionado a um padrão que vem da capital colombiana. Na continuação, mostraremos algumas dessas respostas.

- a. “Bogotá es la meca del idioma castellano en América”⁴⁹
- b. “La capital habla el mejor español, no sólo por el vocabulario que maneja sino porque el dialecto es muy estándar. Por ejemplo, la paisa es muy diferenciado por su manera de hablar y su léxico es muy burdo”, “el costeño omite varios sonidos”⁵⁰.
- c. “Me da la sensación que es Bogotá, porque está abierta al mundo con sus embajadas y cuerpos diplomáticos”⁵¹.
- d. “Cada región tiene un estilo bien distinto [...] Si hablamos de un vocabulario más sofisticado, me iría por Bogotá”⁵²

Finalmente, uma das mais marcantes tem a ver com o uso de formas de tratamento,

filológicos, el método en el análisis de las disertaciones literarias y el cuidado en el uso del lenguaje, lo cual delineó una de las particularidades más importantes de esta publicación: limpiar la lengua, fijar la norma y darle esplendor al español (CASTIBLANCO, 2014, p. 69). As publicações dos Anuários tiveram lugar entre os anos 1874 e 1910.

⁴⁸ Descrições das diferenças linguísticas entre as Províncias e Bogotá foram feitas comparando, por exemplo, “a linguagem antioqueno, fecunda em exageros e símiles expressivos e engraçados” (ANUÁRIO 1903, p. 85 apud CASTIBLANCO, 2014, p. 63, tradução nossa).

⁴⁹ “Bogotá é a meca da língua espanhola na América” (Tradução nossa).

⁵⁰ “A capital fala o melhor espanhol, não só por causa do vocabulário, mas porque o dialeto é muito comum. Por exemplo, a paisa é muito diferenciada por seu modo de falar e seu léxico é muito grosseiro, o costeño omite vários sons”. (Tradução nossa).

⁵¹ “Tenho a impressão de que é Bogotá, porque está aberto ao mundo com suas embaixadas e corpo diplomático”. (Tradução nossa).

⁵² “Cada região tem um estilo muito diferente [...] Se falamos de um vocabulário mais sofisticado, eu iria para Bogotá”. (Tradução nossa).

Más que geografía es cuestión de clase social y de nivel de educación [...] Es mejor pensar que en Colombia hay variables independientes llamadas isoglosas [...] que se apartan del estándar del idioma [...] una variable importante que nos aparta a los países de los estándares es que no utilizamos el tú (Ibid, p.29).⁵³

A partir deste último exemplo, podemos ver que se faz referência ao "bom caráter" do espanhol na Colômbia por meio de um único aspecto gramatical, as formas de tratamento, marcada fortemente por questões sociolinguísticas que iremos expor mais tarde.

Estamos conscientes de que este *corpus* não funciona como uma análise quantitativa completa para determinar o que os colombianos pensam sobre "falar bem na Colômbia", especialmente para duas variáveis; primeiro pela idade da entrevista e segundo pelo tipo de pessoas pesquisadas. Contudo, serve para demonstrar, como Montes (2000) afirmou, que, na consciência linguística do colombiano, a divisão regional influencia o imaginário social de uma variedade de língua de prestígio que está em relação a uma noção geopolítica centralista', que traz consigo valores marcados como "positivos".

De acordo com Lipski, "En Colombia, el prestigio sociolingüístico de la capital es inmenso, y aunque los habitantes de la costa son incapaces, en su mayoría, de acercarse al habla al habla bogotana, este modo de hablar es el objetivo de todos los colombianos cultos"⁵⁴(1996, p. 230-231). Segundo o autor, todos os colombianos mantêm uma única distinção de dois dialetos, os *costeños* (habitantes das zonas costeiras) e *cachacos* (habitantes das terras altas do interior). Contudo, apontando as ideias de Bula (2000, p. 8 apud VILLA MEJÍA, 2001, p 131):

Si Colombia es un país de regiones, bien pudiera ser que se tratara de la manera de hablar del castellano en uno o dos de ellas o de características comunes de orden nacional [...] Cuál aspecto del hablar castellano está siendo considerado cuando se distingue la manera de hacerlo en Colombia ¿se trata de la gramática, del léxico, de la fonética, de la sintaxis, de la prosodia?⁵⁵

⁵³ "Mais do que a geografia, é uma questão de classe social e nível de educação [...] É melhor pensar que na Colômbia existem variáveis independentes chamadas isoglossas [...] que se desviam do padrão de linguagem [...] uma variável importante que nos separa dos *países* dos padrões é que não usamos o tú" (Ibid, p.29). (Tradução nossa).

⁵⁴ "Na Colômbia, o prestígio sociolinguístico da capital é imenso e, embora os habitantes da costa sejam incapazes, na maioria das vezes, de abordar a fala na fala bogotana, esse modo de falar é o objetivo de todos os colombianos instruídos" (1996, p. 230-231, tradução nossa).

⁵⁵ "Se a Colômbia é um país de regiões, pode muito bem ser a maneira de falar espanhol em um ou dois deles ou características nacionais comuns [...] Qual aspecto do idioma espanhol está sendo considerado ao distinguir a maneira de fazê-lo na Colômbia, é a gramática, o léxico, a fonética, a sintaxe, a prosódia?". (BULA, 2000, p. 8 apud VILLA MEJÍA, 2001, p 131, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos dizer que há um preconceito com as regiões e suas características dialetais, um imaginário no qual, direta ou indiretamente, as instituições linguísticas tiveram influência. Assim, ao conceituar a existência de uma "boa linguagem", conseqüentemente, está envolvida a antítese de uma "linguagem ruim", que não é apenas um preconceito, pois estimula a invisibilidade dos outros dialetos da Colômbia, além de Bogotá; especialmente o dialeto das *paisas* para "sua entonação" e "linguagem grosseira" e o dos *costeños* para "sua pronúncia".

Em relação à discussão, o atual diretor da *Real Academia del Español* (doravante RAE) e também atual presidente da Associação de Academias da Língua Espanhola (doravante ASALE), Darío Villanueva⁵⁶, disse que, apesar de não ser capaz de definir a língua espanhola em um conjunto global do território colombiano, “la buena fama que tiene el español de Colombia es totalmente justificada [...]. Los colombianos hablan tan bien el español que sorprende positivamente la habilidad con que se expresan”.⁵⁷ É interessante perceber como o diretor do RAE, apesar de conhecer a pluriculturalidade do espanhol colombiano, não menciona as variedades dialetais como uma questão importante a destacar, ao contrário, alude apenas à língua como um todo; fato que nos faz pensar que, ao afirmar que o "espanhol da Colômbia" é muito bem falado, está implicitamente se referindo apenas ao espanhol de Bogotá, isto é, o da capital. Pode-se perceber que o diretor da RAE, apesar de conhecer a pluriculturalidade do espanhol colombiano, não menciona as variedades dialetais como uma questão importante a destacar, ao contrário, alude apenas à língua como um todo; fato que nos faz pensar que, ao afirmar que o "espanhol da Colômbia" é muito bem falado, está implicitamente se referindo apenas ao espanhol de Bogotá. Ao negar isso, concluímos que esse discurso permite dizer que não há um reconhecimento dos dialetos regionais e sociais em representação de toda a diversidade colombiana em igualdade de condições.

3.3 INSTITUIÇÕES IDIOMÁTICAS NA COLÔMBIA

As duas agências reguladoras responsáveis pelas políticas e práticas institucionais relacionadas ao espanhol na Colômbia são a Academia Colombiana de Idiomas e o Instituto

⁵⁶ Entrevista a Darío Villanueva, diretor da Real Academia da Língua Espanhola por UNIMINUTO Rádio 1430 AM em Bogotá, Colômbia. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pO8mnCw2ni8> > Acesso em: 11 nov, 2018.

⁵⁷ A boa reputação que o espanhol da Colômbia tem é totalmente justificada [...]. Os colombianos falam espanhol tão bem que surpreendem positivamente a habilidade com que se expressam (VILLANUEVA, 2015, tradução nossa).

Caro e Cuervo. Como já foi dito, a Academia Colombiana da Língua é conhecida como a mais antiga das instituições linguísticas da América Latina o que permitiu um tipo de prestígio e respeito dos outros países.

Ser la primera academia correspondiente en América y la de mayor producción intelectual, admirable en el campo de la filología, la lexicografía y la literatura, suscitó entre el resto de las academias una especie de respeto que tácita y paulatinamente terminó por convertirse en autoridad. (CASTIBLANCO, 2014, p 44)⁵⁸.

A Academia Colombiana da Língua foi fundada em 1871 por um grupo de filólogos e escritores, entre os quais estava Rufino José Cuervo e Miguel Antonio Caro. A instituição foi oficializada pela Lei 86 do Congresso colombiano em 1928. O objetivo da Academia foi instituído em consonância com da ASALE, ou seja, para o cuidado e a defesa da unidade da língua. Na Colômbia, a fundação da Academia estava relacionada ao fenômeno da violência no país, que, como se viu nesta pesquisa, tem sido um agente que, direta e indiretamente, esteve envolvido em todos os momentos históricos do país. De acordo com Castiblanco (2014), como consequência do bipartidarismo, propiciou-se um lugar para que os conservadores assumissem a hegemonia do poder através de medidas que garantiam a "civilização", tendo em vista que, de acordo com esse partido político, em mais de 50 anos "não perceberam um avanço no processo civilizador" por parte dos liberais.

Va a ser justamente en medio de estas disputas por el poder que aparece la Academia como brazo armado del partido conservador en el sentido de ser la institución que se echa sobre su espalda la responsabilidad de civilizar a la nación de acuerdo con lo que a su parecer era una necesidad de la población (CASTIBLANCO, 2014, p.4)⁵⁹

Por conseguinte, as diferenças entre o partido conservador e liberal foram decisivas para que, sob o grupo de acadêmicos que "como políticos eram conservadores, como crentes eram seguidores da fé católica e como os cientistas oscilavam entre as tendências gramaticais gerais" (CASTIBLANCO, 2014, p.8), fosse fundada uma instituição a partir dos valores de Castela como agente "civilizador" e, ao mesmo tempo, evangelizador; a religião católica e a

⁵⁸ "Ser a primeira academia correspondente na América e aquela com a maior produção intelectual, admirável no campo da filologia, lexicografia e literatura, deu origem a um tipo de respeito entre o resto das academias que gradualmente e tacitamente acabou se tornando autoridade" (CASTIBLANCO, 2014, p 44, tradução nossa).

⁵⁹ "Será precisamente no meio dessas disputas pelo poder que a Academia aparece como um braço armado do partido conservador no sentido de ser a instituição que assume a responsabilidade de civilizar a nação de acordo com o que parece era uma necessidade da população" (CASTIBLANCO, 2014, p.4, tradução nossa).

língua espanhola caracterizavam e representavam toda a tradição da espanhola. Nesse sentido, o papel político na construção de nação da Academia Colombiana da Língua representou um tipo de dominação simbólica sob os estatutos de "religião, política e Estado" e "progresso da nação" para o cuidado da uniformidade e padronização da língua, considerada como a variedade mais prestigiada do país, ou seja, a bogotana.

A segunda instituição idiomática colombiana, o Instituto Caro e Cuervo (doravante ICC), foi criada, inicialmente, para desenvolver estudos linguísticos de Colômbia pela Lei 5 de 1942:

es un establecimiento público del orden nacional de investigación científica y de carácter docente, cuyos objetivos son cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas” (Decreto 1442 de 1970, por el cual se aprueban los Estatutos del Instituto Caro y Cuervo).⁶⁰

O instituto Caro e Cuervo, além de representar uma função simbólica da língua na Colômbia como um instituto de estudos filológicos, dialetológicos e lexicográficos, cumpre um papel mediador com a Espanha. Durante os últimos anos, através dos diferentes acordos e reconhecimentos ao ICC, executados pela RAE, percebe-se que o ICC tem funcionado como uma entidade intermediária para a Espanha acentuar seus tratados com a Colômbia, especialmente, os envolvidos com o ensino do espanhol como língua estrangeira como indústria turística.

Tendo em vista que a Colômbia é um dos países que tem participado ativamente junto ao trabalho hegemônico realizado pela ASALE com a Academia Real da Língua Espanhola, o aumento do turismo durante os últimos anos é considerado como um benefício econômico no ensino de espanhol como língua estrangeira, razão pela qual o Instituto Cervantes tem uma presença ativa nas decisões e convênios de ensino de E/LE na Colômbia. Devemos lembrar que a Colômbia faz parte da associação SICELE⁶¹ (*Sistema Internacional de Certificación del*

⁶⁰ “É uma instituição pública da ordem nacional de pesquisa e ensino científico, cujos objetivos são cultivar pesquisas científicas nas áreas de linguística, filologia, literatura, humanidades e história da cultura colombiana, e encorajar esses estudos através de a divulgação destes e do ensino superior para a formação de professores e especialistas nas disciplinas mencionadas” (Decreto 1442 de 1970, mediante o qual são aprovados os estatutos do Instituto Caro e Cuervo, tradução nossa).

⁶¹ “O acordo para a criação do SISTEMA INTERNACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (SICELE), ocorrido em março de 2007 em Medellín (Colômbia), foi um impulso decisivo ao projeto por parte de universidades, autoridades educacionais e instituições públicas dos países de língua espanhola. Concordaram em apoiá-lo a fim de assegurar a qualidade, transparência e consistência dos certificados incluídos nele e com a convicção de que seria um instrumento muito útil para a defesa, divulgação e

Español como Lengua Extranjera), responsável pela “consolidação à harmonização, transparência e coerência no reconhecimento mútuo da certificação da proficiência espanhola”. Portanto, a função do Instituto Caro e Cuervo pressupõe ser um investimento importante por parte do Instituto Cervantes, já que, na Colômbia, esta instituição é um dos poucos lugares responsáveis pela formação profissional de professores de E/LE, desta maneira, devido ao prestígio que o Instituto alcançou ao longo da história, é o lugar que legitima as ações realizadas no ensino do espanhol como língua estrangeira no país.

Do lugar que nos corresponde, concordamos que a “persistencia de una estructura jerárquica en la que la Española ocupa lugar superior” (DEL VALLE, 2014) ainda é um debate que nos causa preocupação. Vemos como relevante abordar essa discussão a partir de um contexto recente, o VIII Congresso Internacional da Língua Espanhola, realizado de 27 a 30 de março de 2019 na cidade de Córdoba-Argentina.

De acordo com os debates realizados à margem deste evento, percebe-se que a vocação hegemônica da RAE continua sendo um dos interesses maiores da atual política espanhola. Para ilustrar o texto acima, citamos José María Merino, escritor espanhol e membro proeminente do RAE, o qual, na palestra *El futuro iberoamericano del español*, afirmou que

Las previsiones de crecimiento de la lengua [...] obligan a la coordinación y unificación de esfuerzos de todos los países hispanohablantes para prevenir descomposiciones y mantener firme y bien protegida de deterioros la columna vertebral del idioma [...] ⁶² (2019).

As palavras do catedrático permitem questionar o papel da diversidade e da cultura da língua, uma vez que o autor convida, no século XXI, as Academias a trabalharem unidas para evitar a "decomposição" e manter a espinha dorsal do espanhol. Citando Del Valle, "a unidade do espanhol é uma condição essencial para a existência de uma comunidade pan-hispânica" (2014, p.105). Consideramos, como muitos outros, que a proclamação desse tipo de discursos denota um critério de exclusão direto com as minorias. Nesse sentido, além de arbitrário é injusto reduzir o espanhol a um modelo de língua única e continuar defendendo a uniformidade da língua em contextos onde a interculturalidade é cada vez mais uma atrocidade.

promoção da língua espanhola”. Sobre as universidades fundadoras, informações disponíveis em: <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/sobre-el-sicele/acuerdo-de-medellin-colombia-2007-1>.

⁶² "As previsões de crescimento da língua exigem [...] a coordenação e unificação de esforços de todos os países de língua espanhola para evitar decomposições e manter a espinha dorsal da empresa de língua e bem protegido de deterioração [...]" (MERINO, 2019).

Para terminar esta discussão, gostaríamos de mencionar a escritora argentina María Teresa Andruetto, que teve a oportunidade de ser uma voz feminina no encerramento do VIII Congresso Internacional da Língua Espanhola (2019), através de um discurso que questiona o papel da RAE nos tempos atuais. Um desses momentos foi realizado através da controvérsia levantada com base o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (publicado em 2005), na qual Andruetto afirma que aproximadamente 70% dos usos que aparecem nesse dicionário como “mau uso da língua” são de origem latino-americana. Nesse sentido, o escritor se preocupa com o trabalho realizado pela Academia através do projeto, que, apesar de ser apresentado como “um trabalho que nasce a resposta à demanda de todos os falantes de espanhol” (aspas nossas), ainda mostra o olhar do discurso *punitivo e monoglássico* da Instituição espanhola como uma forma superior de ordem linguística.

3.4 A LÍNGUA ESPANHOLA COMO MARKETING NO MUNDO

O mundo atual é um lugar que responde às exigências predominantes do neoliberalismo global. Consequentemente, as ideologias e dinâmicas são transformadas à medida que esse fenômeno se desenvolve. Dessa forma, infelizmente, muitas coisas perdem seu valor para se adaptar às demandas dos novos modelos sociais.

Para ilustrar o exposto, podemos nos referir à língua que, como vítima desse sistema, perde seu caráter simbólico e se desloca de sua função social para ser instrumentalizada como um bem econômico. No caso do espanhol, as execuções da Espanha na América, como já mencionamos, estão intimamente relacionadas com interesses econômicos e políticos que, infelizmente, colocam a língua como um contrato comercial. Como sociolinguistas, sabemos que essas execuções trazem implicações sociais e culturais, pois priorizar a língua como capital econômico significa excluir, apagar e condenar culturas e identidades de comunidades linguísticas, produtos de contextos bilíngues, para citar casos específicos, comunidades que usam o fenômeno conhecido *spanglish* nos Estados Unidos como forma de sobrevivência ou espanhol no estado de fronteira com o Brasil, por exemplo.

De acordo com o economista espanhol e acérrimo defensor da mercantilização da língua, José Luis García (2017), na oficina *Valor económico del español: fortalezas y retos de una lengua global* (2017)⁶³, promovida pelo Instituto Cervantes, atualmente, a língua espanhola é um lugar de grande importância nos mercados globais, já que fornece 10% do

⁶³ Disponível na palestra: <https://www.youtube.com/watch?v=dl7db6RES5c>. Acesso em: 3 abril. 2019.

produto interno bruto do mundo. Garcia (2017) diz que um dos "pontos fortes" do espanhol como bem econômico, independentemente das "implicações sociais", tem sido "a padronização da linguagem" (2017). Como foi exposto anteriormente, a uniformidade da língua significa uma ação benéfica para a Espanha, pois o espanhol se torna a língua "majoritária, comum e oficial" de comunicação internacional. Assim, a política de expansão internacional da língua, com o aumento da comunidade hispânica nos Estados Unidos, a partir de uma perspectiva econômica, torna-se um eixo de conveniência muito importante para a Espanha, uma vez que envolve sua participação com a potência econômica do mundo.

Prova disso são os benefícios que o mercado espanhol obtém através do ensino do espanhol como língua estrangeira em todo o mundo. Sobre esta questão, o relatório *El Sector del Libro en España*⁶⁴, informa claramente os interesses econômicos da Espanha com a língua como indústria.

Precisamente, con el objetivo de impulsar el valor y el empleo del español, a principios de 2018 el Gobierno de España presentó el proyecto 'El español, lengua global', coordinado por el Alto Comisionado para la Marca España y la Promoción del Español, que supondrá, entre otras medidas, el diseño y puesta en marcha de estrategias para la promoción de la lengua española como lengua global (p. 15).⁶⁵

Da mesma forma, o Instituto Cervantes a cada ano publica o relatório que informa o aumento das cifras do espanhol como língua estrangeira no mundo. De acordo com o anuário do Instituto Cervantes do ano 2018: *El Español: una lengua viva*⁶⁶, há mais de 21 milhões de aprendizes de espanhol como língua estrangeira e a maioria se encontra na América Latina. As cifras aumentaram nesses últimos dez anos, já que mudaram de 14 milhões para 21.815.280 de estudantes de espanhol como língua estrangeira. O aumento registrado é o resultado dos intercâmbios comerciais sucedidos entre os países hispano falantes e o resto do mundo.

⁶⁴ Relatório disponível em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:08c8edc0-2753-4306-9624-732c63843df0/sector-libro-2018.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

⁶⁵ Precisamente, com o objetivo de promover o valor e o emprego do espanhol, no início de 2018, o Governo da Espanha apresentou o projeto 'A língua espanhola, global', coordenado pelo Alto Comissariado para a Marca Espanha e a Promoção do Espanhol. Isso significará, entre outras medidas, a concepção e implementação de estratégias para a promoção da língua espanhola como língua global (ESPANHA, p.15, tradução nossa).

⁶⁶ Informe *El español una lengua viva 2018*. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.

Desta forma, o Instituto Cervantes fortalece seus negócios, especialmente, através da ampliação de centros de ensino de espanhol em todo o mundo, a indústria de livros e a acreditação da língua.

3.4.1 A Indústria do Livro na Espanha e na América Latina

Dado que nossa proposta envolve o desenho de nosso próprio material didático com as características locais das culturas e o dialeto que nos corresponde para o ensino do espanhol como língua estrangeira no contexto latino-americano, achamos adequado expor a origem da questão, ou seja, contextualizar em que medida a Espanha, através de seus agentes editoriais, lidera a lista na produção de materiais para o ensino do espanhol, tanto na Europa como na América Latina.

Em relação à produção cultural latino-americana em comparação com a Espanha, estamos perdendo terreno. Segundo Canclini (2000), há décadas a produção cultural na América Latina tem diminuído notavelmente, por exemplo, “en materia de publicación de libros, Argentina y México han debilitado sus industrias mientras empresas transnacionales con base en España se convierten en protagonistas del mercado regional en cine, televisión y música” (p. 90). Concretamente, sobre a indústria do livro, a Espanha é um grande poder editorial, de acordo com o último relatório, *El sector del Libro en España* (2018), promovido pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*,

España es uno de los mayores países exportadores de libros a escala mundial y ocupa un lugar destacado en América Latina. Iberoamérica es, de hecho, el principal destino de nuestras exportaciones de libros (p. 81).

Segundo as estatísticas, a nível europeu, a Espanha é o quinto país com maior disponibilidade de valores mobiliários e, a nível internacional, ocupa o nono lugar em valor de mercado. Com base nos países destinatários dos livros espanhóis, entre 2011 e 2016, o relatório mostrou que, para um ranking de 21 países, a Colômbia ocupa o quarto lugar e o Brasil, o oitavo. De acordo com isso, como foi discutido em outro capítulo, a indústria da linguagem, ou seja, o mercado do espanhol como língua estrangeira na América Latina, os ganhos adquiridos por meio de materiais didáticos são um benefício líquido para o país espanhol. Tendo feito essa pequena contextualização, vamos nos concentrar aqui em mostrar

o panorama que diz respeito aos materiais didáticos para o ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil e na Colômbia.

Do mesmo lado, aparece a necessidade da acreditação da língua. Sobre tudo o anteriormente exposto, pode ser percebido que a instrumentalização da língua parece ser um bom negócio na economia espanhola.

3.4.2 Exames de Certificação de Espanhol como Língua Estrangeira

Os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante DELE) são apresentados como um dos meios pelos quais o Instituto Cervantes obtém mais lucros. Atualmente, existem "mais de mil centros de exames em mais de cem países nos cinco continentes" (INSTITUTO CERVANTES).

O DELE é um exame de origem espanhol com uma história de mais de 20 anos, divulgado pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha e gerido administrativamente e comercialmente por um único centro, o Instituto Cervantes. Do ponto de vista econômico, os preços do DELE estão de acordo com o nível de linguagem, o que significa que, quanto mais avançado o teste, maior o preço (as taxas no ano 2019 podem variar entre 96 e 200 dólares). Quanto à estrutura, é destinada a alunos do ensino médio, jovens e adultos; cada um com um teste específico, respectivamente: crianças em idade escolar ou jovens / adultos. O DELE é um teste feito à mão e em uma entrevista com um avaliador. Enquadra-se sob os níveis da linguagem proposta pelo MCERL (A1-C2), a prova é de validade indefinida.

Da mesma forma, desde o ano 2016, está vigente o *Servicio Internacional SIELE*. Essa prova foi desenhada, alternativamente ao DELE, e “acredita el dominio de la lengua española a jóvenes y adultos que tienen el español como lengua extranjera, segunda o materna” (INSTITUTO CERVANTES)⁶⁷. O SIELE é garantido pela Universidade de Salamanca (USAL), pelo Instituto Cervantes, a Universidade Autônoma do México (UNAM) e da Universidade de Buenos Aires (UBA). A presença dessas instituições na acreditação do SIELE, segundo o IC, “garante a forte presença de diferentes variedades lingüísticas do espanhol”. Em termos de divulgação, até o momento, a rede conta com mais de 700 centros distribuídos no mundo. Da mesma forma que acontece com o DELE, o SIELE avalia as

⁶⁷ Informação disponível no documento oficial do Instituto Cervantes *¿Cuál es la diferencia entre el SIELE y el DELE?* <https://www.cervantes.es/imagenes/file/lengua/evaluaycertifica/diferencias-examenes-ic-dele-siele.pdf>. Acesso em 4 de abril de 2019.

competências da língua com equivalências aos níveis A1-C1 do MCERL. Porém, a característica diferenciadora é que este teste é feito eletronicamente e fornece até seis tipos de exames adaptados às necessidades de certificação dos aprendizes. O exame tem validade de cinco anos e os preços variam de acordo com o país onde o teste é realizado.

A partir de nossa visão reflexiva como professores de espanhol como língua estrangeira, o DELE como produto direto da institucionalidade, indiretamente, traz questões que têm a ver com o prestígio linguístico do espanhol europeu. Quanto a isso, um dos maiores problemas que dá para perceber como os processos de preparação para o exame é o tratamento da diversidade linguística usada na prova. Devido ao fato de que o processo de aquisição da língua não corresponde a Espanha, os estudantes expressam ter dificuldades, especialmente com o uso de pronome *vosotros* e os registros do espanhol de Espanha.

Consideramos que o domínio das decisões políticas e sociais que tem a ver com o espanhol como língua estrangeira a partir de uma administração única e hegemônica é desproporcional, pois essa centralização nega e dificulta as ações para a construção de diálogos que beneficiem a diversidade linguística e cultural do espanhol. Portanto, pensamos que é necessária mais representação e inclusão de política local e regional, nas quais não somente existe um órgão regulador.

Desta forma, é importante referenciar a Argentina e o México, países que tanto na pesquisa da área quanto nas ações políticas promovem projetos no ensino de E/LE, sem a intervenção das agências de controle da língua espanhola.

A Argentina tem desenvolvido até agora um papel significativo no ensino de Espanhol como língua estrangeira na América Latina graças à implementação de outro exame de certificação fora da institucionalidade da língua espanhola. Desde o ano 2004, o país oferece *Certificado de Español, Lengua y Uso* (doravante CELU), o qual é desenvolvido e administrado em conjunto pelo Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda e Extranjera), que inclui o trabalho de mais de 30 universidades argentinas. Quanto ao seu reconhecimento internacional, tem o aval do Ministério da Educação da China, Brasil e Itália⁶⁸. O CELU difere parcialmente do DELE, já que não tem como objetivo avaliar o uso da gramática no aluno, pelo contrário, a prova se concentra em reconhecer a capacidade do estrangeiro para usar a língua em contextos comunicativos reais.

⁶⁸ Informação disponível em: O Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU): entre linguagem, avaliação e políticas linguísticas, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.13>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Do mesmo modo, o México oferece uma prova de certificação do espanhol como língua estrangeira. A Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), através do Centro de Ensino para Estrangeiros (CEPE), desenvolve e implementa vários exames de certificação de espanhol. Um deles é o Certificado de Espanhol como Língua Adicional (CELA). O CELA é “um sistema de exames que avalia o nível de domínio do conhecimento e uso da língua espanhola para interagir interativamente nas esferas pessoal, pública e acadêmica”. Os exames CELA são projetados com base nos níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, porém, não está adscrito ao Instituto Cervantes.

De acordo com as pesquisas, há outros exames na América Latina para certificar o espanhol como língua, contudo, não vemos necessário incluí-los em vista que todos estão vinculados ao Instituto Cervantes. Pode ser mencionado que é possível que existam provas para certificar o espanhol como língua estrangeira criadas de maneira independente por universidades latino-americanas, mas o CELU e o CELA, até agora, são os únicos exames oficiais externos ao Instituto Cervantes em nosso continente. É importante dizer que a Colômbia, apesar de ser um país onde o ensino de E/LE desenvolve-se positivamente durante os últimos anos, ainda registra poucas iniciativas locais na área; nesse sentido, quanto à certificação do espanhol como língua estrangeira, a única prova oferecida pelos centros de língua é o DELE. Para concluir esta discussão, esperamos que no futuro sejam desenvolvidos mais projetos que beneficiem à diversidade do espanhol e à participação direta dos países na América Latina no ensino de espanhol como língua estrangeira.

3.5 MOMENTO ATUAL DE E/LE NA COLÔMBIA

3.5.1 A Expansão Turística

Nos últimos capítulos, mostramos algumas questões políticas e idiomáticas que têm a ver com o ensino do espanhol como língua estrangeira no mundo. Assim, nesta parte da investigação, indicaremos algumas questões que têm a ver com o desenvolvimento do ensino de E/LE na Colômbia. Convém mencionar que os mais de cinquenta anos de conflito armado em nosso país são um aspecto social que tem alterado o desenvolvimento de muitos cenários, assim, pode-se dizer que o ensino do espanhol como língua estrangeira na Colômbia não se desenvolveu da mesma forma que em países como a Argentina e o México que levam muita vantagem sobre nós, especialmente, em pesquisa, políticas locais e produção de material

didático. Dessa forma, o crescimento atual de E/LE na Colômbia responde a diferentes circunstâncias sociais e econômicas que se desenvolveram nas últimas décadas.

Os anos 90 significaram uma transformação econômica da Colômbia em direção ao modelo neoliberal e novas estratégias, o que implicou que, durante os governos dos ex-presidentes Álvaro Uribe Vélez e Juan Manuel Santos nas bases políticas governamentais do *Plan Nacional de Desarrollo*⁶⁹, o desenvolvimento nacional esteve ligado “às indústrias extrativas (mineração e agricultura) e ao investimento estrangeiro” (GÓMEZ e SÁNCHEZ, 2014, p.291).

Segundo Ciurlo, fatores como a “elevada rentabilidad en los sectores petrolífero, energético y turístico” (2015, p. 210), a posição geográfica da Colômbia e o crescimento da economia permitiram que o país se tornasse um lugar de destaque para os investidores estrangeiros, especialmente, dos Estados Unidos, Venezuela e Equador (GÓMEZ e SÁNCHEZ, 2014). Deste modo, movimentos migratórios em direção à Colômbia começaram ser mais frequentes. Apontando a Ciurlo (2015),

Colombia se ha empeñado en un proceso de negociación y firma de numerosos acuerdos relativos a la protección de la inversión extranjera, integrados en tratados de libre comercio o en instrumentos independientes. Ello le ha exigido adoptar medidas destinadas a facilitar el ingreso y permanencia de inversores extranjeros, empresas multinacionales e inmigrantes calificados⁷⁰ (p. 225).

Por conseguinte, a fim de facilitar a entrada em nosso país e simplificar os procedimentos de vistos para os investidores estrangeiros, as ações de política migratória dirigida para estrangeiros foram flexibilizadas. Dessa forma, o Ministério de Relações exteriores, através da Unidade Administrativa Especial *Migración Colombia*, no dia 25 de

⁶⁹ O *Plan Nacional de Desarrollo* é uma prática de planejamento governamental estabelecida pela Constituição e pela Lei aos começos dos anos cinquenta. Por meio do *Plan Nacional de Desarrollo*, vinculam-se as propostas dos candidatos à presidência da República da Colômbia e a gestão durante o governo. É um documento que serve de base e fornece as diretrizes estratégicas das políticas públicas formuladas pelo Presidente da República. Em outras palavras, o Plano Nacional de Desenvolvimento é a base das políticas do governo para o período de quatro anos e baseia-se nas propostas que o presidente submeteu ao Secretário durante sua campanha.

⁷⁰ “Com um papel mais significativo em nível internacional e na busca por uma melhor localização geopolítica e econômica, a Colômbia se envolveu em um processo de negociação e assinatura de inúmeros acordos relacionados à proteção do investimento estrangeiro, integrados em acordos de livre comércio ou em instrumentos independentes. Isso exigiu que ele adotasse medidas para facilitar a entrada e permanência de investidores estrangeiros, empresas multinacionais e imigrantes qualificados” (CIURLO, 2015, p. 225, tradução nossa).

abril do ano 2013, expediu o Decreto 834 que estabelece as modalidades de *Permiso de Ingreso y Permanencia (PIP)* para um prazo máximo de noventa dias para estrangeiros⁷¹.

3.5.1.1 O outro lado do turismo na Colômbia

Tendo em vista duas variáveis, a primeira que a moeda na Colômbia é uma das mais desvalorizadas da América Latina e a segunda que a maioria dos estrangeiros que visitam o território colombiano o faz por razões de turismo, estadias curtas ou comércio, adquirir o visto colombiano é relativamente fácil⁷², o que permite dizer que esse fenômeno traz implicações tanto positivas quanto negativas no setor turístico do país.

Embora tenhamos visto que os diferentes acordos de livre comércio e as novas relações exteriores com o mundo beneficiam o setor do espanhol como língua estrangeira, há outra realidade que constantemente se alimenta desse turismo excessivo que não pode ser ignorada. Por conseguinte, é necessário mencionar que a Colômbia é um país com um sistema político corrupto; registra taxas alarmantes de desigualdade, extrema pobreza e desemprego⁷³ e, além disso, possui um lamentável histórico com o narcotráfico. Assim, nossa realidade

⁷¹ O PIP beneficia a estrangeiros cuja renda responda ao desenvolvimento e cumprimento de convenções ou tratados internacionais, ao desenvolvimento de programas acadêmicos, receba tratamento médico, esclareça sua situação pessoal em processos judiciais ou administrativos, desenvolva atividades turísticas, assista ou participe, sem vínculo empregatício, em eventos acadêmicos ou apresentando entrevistas de emprego. São 30 dias para o estrangeiro que entre para prestar assistência técnica especializada a uma entidade pública ou privada. 72 dias para o estrangeiro que deseje entrar no território nacional como tripulante de um meio de transporte internacional e de 12 horas para o estrangeiro que faz trânsito para outro país diferente da Colômbia.

⁷² De acordo com o Ministério das Relações Exteriores da Colômbia, na Colômbia como outros países, qualquer estrangeiro que deseje ingressar ao país por um período superior a 180 dias deve se inscrever nos processos de Migração da Colômbia para obter o visto correspondente. Dessa forma, existem diferentes tipos de vistos que os estrangeiros podem adquirir.

Para vistos temporários, existem 5 tipos. Visto de Trabalho, estrangeiro independente ou contratado por empresa, com duração de 1 a 2 anos. Visto de Cônjuge, estrangeiros casados com pessoas de nacionalidade colombiana. Válido por 3 anos. Visto Capitalista Especial, estrangeiros que podem verificar que recebem uma renda mensal não inferior a 10 salários mínimos colombianos (aproximadamente 3.900 dólares) e válido por 1 ano. Visto especial de investidores, estrangeiros que investem no mínimo US \$ 100 mil em imóveis ou para estrangeiros que investem o equivalente ou mais de 100 salários mínimos em uma corporação ou empresa unipessoal, com validade de 1 a 2 anos.

Visto Residente com duas categorias. Visto de residente investidor para estrangeiros que chegam à Colômbia para fazer investimentos de pelo menos 200.000 USD em imóveis; também no caso daqueles que executam investimento estrangeiro direto de pelo menos US \$ 100.000,00. Visto de residência qualificada, estrangeiro familiar de cidadãos colombianos ou que viveu pelo menos 5 anos continuamente no país.

Visto de Estudante validação mínima de dois meses. Pode ser adquirido através de uma instituição formal, incluindo aquelas que estejam registradas com o espanhol como língua estrangeira.

⁷³ “Para o mês de fevereiro de 2019, a taxa de desemprego foi de 11,8%, o que representou um aumento de 1,0 ponto percentual em relação ao mesmo mês de 2018 (10,8%). A taxa de participação global ficou em 63,9% e a taxa de emprego foi de 56,4%. No mesmo mês do ano anterior, essas taxas foram de 63,3% e 56,5%, respectivamente” (DANE, 2019). Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>. Acesso em 09 abr, 2019.

social é afetada por dinâmicas sociais que têm a ver com a prostituição, a venda de drogas e o turismo sexual⁷⁴.

Na Colômbia, cada vez mais, muitos turistas chegam para executar atividades de prostituição ou venda de drogas. Esse fenômeno torna-se, progressivamente, uma problemática social de difícil controle em algumas cidades colombianas, entre elas, Cartagena, Bogotá e Medellín Segundo o documentário referenciado da *Revista Semana*, no mundo, os países que mais evidenciam as práticas de narcoturismo são Colômbia, Peru, Equador, Bolívia e Tailândia. A respeito da metodologia dessa prática, todo o negócio está na rede e pode ser executado de qualquer país clandestinamente. De acordo com o estudo realizado pela Prefeitura de Medellín em cooperação com a ONU, as principais vítimas do turismo sexual são, infelizmente, mulheres e homens menores de idade. Para terminar, queremos deixar claro que não pretendemos cair em um preconceito para todos os estrangeiros que chegam ao país. No entanto, precisamos dar mais visibilidade a essa problemática, pois, em cidades como Medellín com o passar do tempo, percebe-se certa naturalização do fenômeno.

Dessa forma, consideramos que é uma questão ética reconhecer que, enquanto muitos de nós estamos sendo beneficiados economicamente com a chegada de muitos estrangeiros ao país, da mesma forma, valores sociais estão sendo alterados. Esperamos que o sistema de justiça colombiano trabalhe de maneira mais efetiva para que estas práticas sejam diminuídas ou exterminadas, em especial, devido ao dever social de dar condições de vida dignas a muitas crianças colombianas que nasceram em condições de pobreza.

3.6 DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA COLÔMBIA

A partir de nosso papel como professores de espanhol como língua estrangeira, gostaríamos de refletir sobre quais são os desafios da área na Colômbia. Consideramos importante expor aspectos tais como a oferta acadêmica de cursos de E/LE do país, a formação de professores e, por último, a produção científica e de material didático.

⁷⁴ Atividade turística em que pessoas nacionais e estrangeiras visitam uma ou várias áreas específicas de um país, com a intenção de adquirir, consumir ou transportar drogas, principalmente maconha, cocaína e heroína, e até visitar plantações e laboratórios clandestinos para aprender sobre o processo de preparação” (REVISTA SEMANA, tradução nossa). Documentário disponível em <http://especiales.semana.com/especiales/medellin-narcoturismo/#o1>.

Devido a fatores como a expansão do mercado colombiano já mencionado acima e a boa reputação da questão debatida como "bom espanhol da Colômbia", atualmente, nosso país se posiciona cada vez mais como um bom destino idiomático para aprender espanhol como língua estrangeira. Uma das razões para o fortalecimento de E/LE na Colômbia é um resultado das gestões planejadas desde o Governo do ex-presidente Juan Manuel Santos através da estratégia de promoção *Spanish in Colombia*, instituídas no dia 31 de julho de 2013 com o fim de tornar visível no exterior a oferta de programas de espanhol como língua estrangeira no país. Em relação ao perfil dos estudantes, segundo o ICC, as diferentes estratégias turísticas e culturais executadas têm como objetivo atrair estudantes, guias turísticos, estudantes universitários, diplomáticos, funcionários públicos, professores e falantes nativos de espanhol que emigraram com suas famílias biológicas ou adotivas.

Spanish in Colombia é um portal web que reúne toda a informação dos cursos de E/LE adscritos a 28 instituições entre universidades e escolas de línguas públicas e privadas. Até agora, *Spanish in Colombia* registra onze cidades colombianas (Armênia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Manizales, Medellín, Pereira e Villavicencio). Segundo Viviana Nieto (2019),⁷⁵ coordenadora do Mestrado em Ensino de Espanhol como língua estrangeira e segunda língua do Instituto Caro e Cuervo, desde a abertura do *Spanish in Colombia*, foram mais de 9.000 estudantes estrangeiros matriculados em 28 instituições em todo o país para avançar os estudos de espanhol como língua estrangeira.

Devido ao fato de que, até o presente momento, são muitas universidades e institutos de línguas pertencentes à *Spanish in Colombia*, neste trabalho, apresentamos os programas com maior trajetória das cidades de Bogotá e Medellín.

Bogotá, graças a diversas razões esclarecidas nesta pesquisa, se destaca como pioneira no ensino de espanhol como língua estrangeira. Em comparação a outras cidades, a capital dá mais opções de programas e formação de professores de E/LE. Assim, a Universidad Nacional, a Universidad da Salle e a Universidad de la Sabana oferecem diplomados para formação de professores para ensinar espanhol como língua estrangeira.

O Instituto Caro e Cuervo é responsável por liderar as iniciativas e as estratégias para o desenvolvimento de E/LE na Colômbia. Instituto Caro e Cuervo desde 2010 lidera os

⁷⁵ No recente Congresso Internacional de Língua Espanhola (2019) realizado na Argentina na palestra *Las industrias de la Lengua. El turismo idiomático y cultural en Colombia. Las industrias de la lengua. El turismo idiomático y cultural*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l0BwVb2f_GM. De acordo com Neto (2019), graças à gestão de assuntos culturais do Ministério das Relações Exteriores, instituições colombianas membros de *Spanish in Colombia* ministraram 47 cursos de espanhol em cinco países da Ásia, África, Europa e Caribe, onde aproximadamente 2250 funcionários públicos e diplomáticos aprenderam espanhol em seus países com professores e materiais de ensino colombianos.

processos de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, a formação de professores, pesquisa e criação de materiais didáticos. No ano 2018, o ICC se instaurou como anfitrião no país com o programa *ELE Colômbia*⁷⁶. Do mesmo modo, o Caro e Cuervo. A respeito da formação em E/LE, o ICC disponibiliza a *Maestría en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua, fundada en el 2016*⁷⁷ e, desde 2010, o *Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera - Modalidad virtual*. No programa de espanhol para estrangeiros do ICC, destaca-se uma estrutura de sílaba completa desenhada para todos os níveis (básico, intermediário e avançado) a partir do MCERL. Tendo em vista que a instituição trabalha em conjunto com o Instituto Cervantes, provê certificação dos diplomas DELE e alguns convênios e programas de mobilidade para professores colombianos fazerem cursos nas instituições espanholas. No ano 2019, o ICC oferecerá o curso de verão de espanhol como língua estrangeira na Espanha que busca promover o intercâmbio de experiências de ensino e posicionar a Colômbia como um foco regional de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da E/LE.

A segunda instituição bogotana a qual mencionaremos é a Pontificia Universidad Javeriana. O programa de espanhol inclui um currículo completo baseado no MCERL. Junto com Instituto Caro e Cuervo, a Javeriana é a segunda universidade em oferecer uma *Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua extranjera na Colômbia*.

Por último, gostaríamos de mencionar o programa CEPEX vinculado à Universidad Externado de Colombia, o qual oferece modalidades de cursos de acordo com as necessidades do aluno (espanhol geral, aulas particulares, espanhol para negócios, conversação e escrita, espanhol para viajantes). O programa está vinculado ao Instituto Cervantes, assim, disponibiliza o curso de preparação para os exames DELE e SIELE. O programa destaca-se pelo design de *Enlace*, um material didático próprio. Do mesmo modo, a instituição conta com a opção de formação de professores através do *Diplomado en Enseñanza de español como lengua extranjera*.

A segunda cidade à qual faremos menção é Medellín. Levando em conta que nosso projeto é focado neste lugar, foram apresentadas questões mais detalhadas do estado da arte de E/LE nessa cidade. Medellín está se consolidando como uma das cidades mais fortalecidas

⁷⁶ Iniciativa do ex Governo Nacional, cujo objetivo é facilitar o entendimento mútuo entre a Colômbia e os países da Ásia e África. ELE Colombia. El mundo aprende español. Disponível em: <<https://www.apccolombia.gov.co/pagina/ele-focalae>> Acesso em: 27 nov, 2018.

⁷⁷. Disponível em: <<https://www.caroycuervo.gov.co/maestrias/maestria-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera-y-segunda-lengua-/>> Acesso em: 27 nov, 2018.

em E/LE na Colômbia. Com respeito ao posicionamento como destino idiomático e turístico, de acordo com o *Sistema de Información Turística de Medellín y Antioquia*, SITUR, ao longo de 2018, Medellín recebeu mais de 800.000, especialmente estrangeiros do México, Estados Unidos, Panamá, Equador e Europa. Infelizmente, este sistema ainda não registra dados específicos sobre turistas que vêm à cidade para estudar espanhol com objetivos acadêmicos ou idiomáticos.

Devemos reconhecer que tanto questões positivas como negativas têm funcionado em conjuntura a este fenômeno turístico. De um lado, a cidade recebe a cada ano muitos visitantes interessados no negócio das drogas e na prostituição, isto é, vinculado fortemente ao preconceito de a cidade ser um “paraíso de drogas” e o berço do narcotraficante Pablo Escobar. Isso, infelizmente, é alimentado cada vez mais com o atual auge dos seriados que apresentam a trajetória do traficante de drogas como uma característica não só exótica, mas exclusiva da cidade, o que promove o surgimento de movimentos decadentes em torno dos fenômenos já mencionados como o *narcoturismo*. A parte positiva tem a ver com a visita de muitos estrangeiros devido à localização geográfica na zona tropical, o qual proporciona um clima temperado, o desenvolvimento estrutural e as inversões econômicas com empresas internacionais.

Por outro lado, em relação ao desenvolvimento do ensino de E/LE, na formação de professores em Medellín, ao contrário de Bogotá, a cidade tem uma oferta reduzida. Não se registram mestrados em E/LE, somente uma opção na Universidade Pontifícia Bolivariana que, além do programa em E/LE, oferece o mais recente *Diplomatura Enseñanza del español como lengua extranjera*, desenhado para profissionais de todas as áreas interessados em desenvolver elementos teóricos e práticos, “para a integração de elementos pedagógicos e socioculturais no ensino do espanhol como língua estrangeira”. Quanto aos cursos de E/LE mais desenvolvidos, Medellín oferta programas como *Spanish Program* através da Universidade EAFIT, que, como foi dito anteriormente, conta com o material didático próprio *Maravillas del Español*. De igual modo, a Universidade Pontifícia Bolivariana, a Universidade de Medellín, a Universidade de Antioquia, a Escuela de Ingeniería de Antioquia são outras das opções em Medellín para os estrangeiros estudar espanhol.

De igual modo, quase todos os programas de ensino de E/LE em Medellín, assim como em Bogotá, registram vinculação direta com a administração do Instituto Cervantes. Por conseguinte, reiteramos que é necessária a implementação de iniciativas no ensino de E/LE na Colômbia desvinculadas do controle da institucionalidade da Espanha, isto com o fim de dar

prioridade a ações políticas e linguísticas que valorizem e incluam mais a diversidade da língua e das culturas na Colômbia.

Por isso, na medida em que a área de ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia tem crescido, é importante que o grêmio de professores se junte mais e projete em questões que ainda precisam ser desenvolvidas, estruturadas e organizadas para que a área de E/LE na Colômbia seja fortalecida assim como em outros países da América Latina. Com base nas necessidades, devemos ter em mente que o fato de que existe um boom turístico de estrangeiros no país não determina que tudo é estritamente resolvido com a área. Nesse sentido, é necessário que haja um trabalho com mais coletividade e representação entre os professores das diferentes cidades e que não dependa apenas da intermediação das instituições oficiais da língua espanhola. Consideramos importante que haja uma comunidade mais integradora dos professores E/LE na Colômbia, pois, à medida que a associação se fortalece, são criados espaços que permitem o diálogo e a reflexão sobre aspectos como a formação e o perfil dos professores, a oferta laboral junto com as condições de trabalho, as modalidades e metodologias de ensino dos programas E/LE no país, finalmente, a produção de material didático.

A esse respeito, podemos mencionar que encontros e as atividades acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas têm promovido pesquisas referentes ao ensino de E/LE na Colômbia, entre os quais, destacam-se o *Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera*, organizado por *La Red Académica de Español como Lengua Extranjera* (EnRedELE) e Asociación Colombiana de Universidad (Ascún). Em relação a eventos locais, podem ser destacados os encontros del SICELE e o *Coloquio Internacional de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (ICC, 2014 e 2015)* e o *Encuentro de Español como Lengua Extranjera (Universidad del Norte; 2016, 2018)*⁷⁸.

⁷⁸ As reuniões são eventos organizados pelo *EnRedELE*, composta por um grupo de instituições interessadas em continuar com espaços de encontro e reflexão para fortalecer o campo do espanhol como língua estrangeira. O EnRedELE é apoiado pela Associação Colombiana de Universidades ASCÚN, criada em abril de 2007 em Bogotá, Colômbia, por iniciativa de um grupo de professores de nove universidades que desde 2005 trabalham juntas para o desenvolvimento do espanhol como língua estrangeira. Para o ano 2019, o evento terá lugar na cidade de Manizales em agosto e dará lugar ao 6º *Encuentro internacional de español como lengua extranjera, cuyo enfoque será O currículo de E/LE: entre lo global y lo local*. Dessa forma, neste ano, o objetivo do encontro é a apresentação, reflexão e socialização de propostas e experiências em torno do currículo como base para planejar, agir e avaliar o ensino do espanhol como língua estrangeira, numa abordagem entre o local e o global. Disponível em: https://encuentroele.wixsite.com/6encuentroele?fbclid=IwAR1ybWj1ayUNMTxRIIBTT0UTWxdJ_mhGT5OP03K6T7RY-0xBbzhs2diK1xk. Acesso em 02 abr, 2019.

CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como mencionamos ao longo desta investigação, na Colômbia, o ensino do espanhol como língua estrangeira é uma área que vem se posicionando há pouco tempo. Por isso, as iniciativas de nosso país que envolvem, especificamente, a produção de material didático para o ensino de E/LE são poucas se comparadas a outros países como a Argentina (Universidade de Buenos Aires), que aparece como entre os primeiros lugares na América Latina a desenvolver seus próprios projetos de materiais baseados no uso linguístico local (BUGEL, 1998, p. 42). A Argentina e o México são países que lideram iniciativas regionais na criação de materiais didáticos para o ensino do espanhol. No entanto, vale a pena nos perguntar como os demais países, em relação à área E/LE, estão se envolvendo com políticas culturais e ações locais que dialogam mais com integração e participação social. Para o caso colombiano, tendo em vista que o país tem uma relação muito próxima com a Espanha através das agências linguísticas, este problema parece representar desafios importantes para o desenvolvimento futuro da área no país. Desta forma, nesta seção do nosso trabalho, pretendemos mostrar o panorama atual da produção de material didático em E/LE na Colômbia em um diálogo com a pesquisa da questão no contexto brasileiro.

É importante dizer que o material didático é um conceito que ainda suscita muitas discussões no ensino de línguas, pois implica diferentes ferramentas de apoio (não apenas o texto) para o professor e sua turma. Utilizaremos a definição de Batista de Oliveira (2007) que diz que material didático é “Todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos.” (p. 1).

Em nosso trabalho, estamos interessados em explorar a noção de material didático associado ao livro, folhetos ou textos. No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sempre vimos que o material didático se torna um elemento muito importante na sala de aula. Nós, como estudantes de línguas estrangeiras que temos sido ou já fomos na vida, provavelmente, tivemos alguma experiência em que sentimos que o material didático por meio do qual estávamos aprendendo essa língua não atendia às nossas expectativas, o que fez muitas vezes com que o processo de aquisição fosse alterado de alguma forma. Trazemos essa reflexão para determinar como o papel do material didático nas aulas de língua estrangeira se torna um elemento de apoio muito importante na sala de aula.

4.1 O PROFESSOR E O MATERIAL DIDÁTICO

Nos contextos de ensino de línguas estrangeiras, o/a professor/a tem uma função bastante significativa, já que é o mediador entre o aluno e as culturas. Desta maneira, dentro da sala, nossa mediação é ajudar no desenvolvimento da formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade em que se encontram. Citando Almeida Filho (2013, p. 18), ensinar uma língua “é método, é experiência na própria língua com o fim de adquiri-la na circulação interativa e comunicativa plena nas pequenas comunidades em que devem operar os agentes primeiros e segundos do processo-aprendizes e professores”. Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor, mas também nos permite pensar sobre a importância dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e que efeito eles terão no processo de aquisição da língua estrangeira, neste caso, do espanhol.

Assim, quando fazemos parte do processo da criação de material didático, inquestionavelmente, entramos na problematização sobre qual será a posição crítica do leitor/sujeito que enfrentará o discurso do nosso texto. A este respeito, Tomlinson e Masuhara (2013, p.40) afirmam que “Materiais de aprendizagem de línguas inevitavelmente apresentam aos alunos uma representação do mundo que se manifesta através dos seus textos, tarefas e ilustrações”. Nesse sentido, o material didático cumpre um papel determinante na sala de aula, já que, por meio deste, representamos realidades, endossamos discursos e valores; damos lugares às práticas sociais e culturais. Deste modo, parafraseando os autores, é necessário que os materiais sejam elaborados de forma que os alunos assumam um papel crítico e suas opiniões sejam valorizadas.

4.2 O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL

Baseados em um dos objetivos desta pesquisa, o qual foi propor uma unidade didática para o ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia, um dos aspectos que consideramos necessário desenvolver é determinar o papel que o livro didático tem no desenvolvimento do ensino do espanhol como língua estrangeira na Colômbia. Para esta questão, em vista que o ensino de E/LE é um área que se encontra mais desenvolvida no território brasileiro, propusemos um diálogo a partir do panorama dos materiais didáticos de E/LE no Brasil com o objetivo de entender melhor a proposta didática que desenhamos.

No Brasil, o plano de desenvolvimento curricular, com a criação de materiais e práticas de ensino, é um campo que consideramos muito mais forte do que na Colômbia. Assim, diferentes políticas são executadas, incluindo a institucionalização de documentos oficiais preparados pelo Ministério da Educação do Brasil, conhecidos como Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN/EM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN/EM) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷⁹, instituído em 1985 pelo decreto nº 91.542 (1985). Conforme a Pontes e Liberato (2017), “os livros didáticos de inglês e de Espanhol foram incluídos no programa a partir do PNLD 2011 (Ensino Fundamental) e 2012 (Ensino Médio)”. A respeito do espanhol como língua estrangeira no Brasil, Moreno Fernández (2010) indica que, desde a década de 90, graças à fundação do MERCOSUL, a língua espanhola passou a ter visibilidade em território brasileiro; no entanto, as políticas relativas ao ensino do espanhol levaram um tempo prudente para serem efetivas; “o interesse pelo espanhol apenas se concretizou em 05 de agosto de 2005 com a lei n. 11.161, a qual oficializa o ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema educativo brasileiro” (PONTES e NOBRE, 2017, p. 130).

Desta maneira, programas e materiais para o ensino de espanhol no Brasil foram desenvolvidos (porque é um país localizado na América do Sul e cercado por diferentes variantes do espanhol), várias questões começaram a ganhar visibilidade para os pesquisadores. Essa preocupação está diretamente relacionada ao fato de a hegemonia cultural, linguística e editorial do espanhol estar nas mãos da Espanha. Por conseguinte, a variedade dialetal e a escolha do modelo linguístico no ensino do espanhol no Brasil começaram a ganhar terreno, principalmente no que se refere ao material didático, já que, conforme indicado por Choppin (2004), “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade” (p. 557). Deste modo, para que o ensino seja eficaz, no processo de preparação do material didático para o espanhol, segundo Moreno Fernández (1994), é

⁷⁹ É importante mencionar que no ano 2019, lamentavelmente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em sua edição para o ano de 2020, apresentou algumas alterações consideravelmente desfavoráveis e prejudiciais em comparação com a versão do ano 2017, entre elas, a interrupção da distribuição de obras de Língua Espanhola. Devemos dizer que, tristemente, durante o governo presidencial atual, de forma geral, a educação pública brasileira está sofrendo uma crise muito precária, fato que lamentamos, pois bolsas acadêmicas como a CAPES para mestrados e doutorados para estrangeiros, talvez, possam desaparecer completamente. Quanto à última mudança, a qual prevê eliminar o livro didático em espanhol no Brasil, consideramos que é um apagamento direto com as ações de ensino, aprendizagem e inclusão que as universidades lograram durante esses anos com a língua espanhola. “A interrupção da distribuição de obras de Língua Espanhola” demonstra que a língua e a cultura são tratadas por muitas instituições como objetos mercantis; com decisões como essas, pode ser confirmado que, em vez de construir umas bases mais humanas para as sociedades multiculturais, estamos retrocedendo e ultrapassando direitos cada vez mais. Neste sentido, esperamos o Brasil resista e possa defender tudo o que precisar.

necessário incluir repertórios construídos sobre variedades da língua que correspondam a situações e contextos reais.

Em relação à pesquisa brasileira associada à variante em sala de aula e material didático, esclarecendo que até o momento são numerosos e acrescentando que foram de grande ajuda para o desenvolvimento deste trabalho, destacamos alguns aportes categorizados entre artigos e dissertações.

Bugel (1998), com a pesquisa *O ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO QUEM ENSINA, QUAL VARIANTE A QUEM*, aparece como uma das pesquisas pioneiras. Questionou o contexto da época para o ensino de espanhol em São Paulo a partir de materiais didáticos que correspondiam apenas a variantes castelhanas, mas eram utilizados por professores da América Latina.

Conceição Pinto e Silva (2005), em *PROBLEMAS RELATIVOS À DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O ENSINO DO ESPANHOL*, questionaram as variedades linguísticas usadas nos materiais e nas aulas de espanhol para estrangeiros no Brasil.

Seguidamente, Kravinski (2007), em *ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: O ENSINO DE ESPANHOL E O USO DA VARIANTE ARGENTINA EM SALA DE AULA*, analisou os estereótipos culturais em relação ao uso da variante rio-platense na aula de espanhol como língua estrangeira com o fim de determinar se existia um preconceito com a cultura e a língua estrangeira.

Por sua vez, Nascimento (2007), com o trabalho feito *PRESTÍGIO LINGÜÍSTICO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – O CASO DOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO*, estudou a variante pronominal representada nos materiais de sala de aula de seis escolas de línguas.

Pontes e Liberato (2017), no artigo *AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS HISPANO-AMERICANAS NO LIVRO DIDÁTICO FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*, trataram as variedades específicas de espanhol no livro didático da língua espanhola *Formação em espanhol: Língua e Cultura*, selecionado pelo PNLD 2014.

4.2.1 Panorama Geral dos Materiais Didáticos de E/LE na Colômbia

No que diz respeito à inclusão da variedade linguística nos materiais para o ensino do espanhol como língua estrangeira na Colômbia, lembrando que são materiais feitos por falantes nativos do espanhol para estrangeiros que aprendem espanhol na Colômbia, pode ser

deduzido que, embora haja um esforço maior que antes pela inclusão da variedade dialetal colombiana nos textos de E/LE, ainda os materiais não se ajustam satisfatoriamente às necessidades dos alunos que aprendem espanhol na Colômbia. Infelizmente, há pouca publicação sobre este tema na Colômbia, na produção acadêmica sobre análise de materiais didáticos colombianos, somente foram encontradas duas pesquisas que correspondem a artigo e a dissertação de mestrado. Por outro lado, é importante esclarecer que, para esta pesquisa, não foi possível ter acesso a todos os materiais didáticos do ensino de ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia, razão pela qual não conseguimos analisar muitos materiais didáticos colombianos.

Para começar, Arboleda (2015), no artigo *ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/LE EN COLOMBIA: UNA PROPUESTA DE FICHA ESPECIALIZADA*, conclui que não há muitos materiais adequados para ensinar espanhol na Colômbia e, em geral, a bibliografia existente não responde às necessidades dos professores de espanhol como segunda língua neste país.

Por sua vez, a pesquisa feita por Ospina (2018), *LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL ESPAÑOL COLOMBIANO Y SU REFLEJO EN ALGUNOS MANUALES DE E/LE*, é a primeira pesquisa em E/LE em categoria de dissertação de mestrado que analisa a diversidade linguística do espanhol colombiano em alguns materiais didáticos criados na Colômbia para o ensino de E/LE. Assim, a autora demonstra que, embora os materiais analisados façam um esforço para incluir alguns usos das formas de tratamento na Colômbia, em linhas gerais, predomina o *tuteo*, há mais uma ausência do *ustedeo* familiar e o *voseo* de confiança, o que indica que predominam mais os modelos das formas de tratamento correspondentes à norma padrão.

Nesta parte do trabalho, a partir de uma pequena investigação anteriormente feita pelos autores desta pesquisa sobre a presença do componente cultural colombiano de alguns manuais didáticos no ensino de E/LE, encarregamo-nos de acompanhar quais materiais foram utilizados e que existem, atualmente, no ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia. Devemos esclarecer que, como o processo investigativo desta dissertação foi executado fora do território colombiano, a análise apresentada responde a uma compilação não detalhada dos manuais referidos. Desta forma, não foi usada uma análise da metodologia dos textos didáticos expostos, uma vez que não tivemos a possibilidade de ter acesso a materiais físicos. Nesse sentido, as informações respondem a uma análise descritiva das características gerais dos materiais, tais como o ano de publicação, a presença do componente

cultural colombiano e o tipo de manual de acordo com as características que cada um apresenta em seus prólogos.

Referente aos materiais mais recentes, em Medellín, *Spanish Program* da Universidade EAFIT propõe o livro didático *Maravillas del español* (CHIQUEITO; NARANJO; GÓMEZ; ÁLVAREZ; RESTREPO, 2014), desenhado em conjunto entre EAFIT e a Universidade de Bergen (Noruega). *Maravillas del español* é uma coleção didática de quatro livros estruturada com o MCERL. Os textos aparecem publicados entre os anos 2014 e 2018 respectivamente.

Os autores de *Maravillas del Español* definem o material como “uma proposta pan-hispânica para aquisição do espanhol”. Com base na experiência na sala de aula, podemos dizer que os três primeiros volumes do livro incorporam algumas questões culturais da América Latina e a Colômbia, não inclui o *ustedeo* familiar colombiano, mas tenta incluir o *voseo* como forma pronominal, contudo, achamos que é de forma superficial, já que não se centra tanto como deveria no uso do *voseo* colombiano. Segundo Ospina (2018), a partir da análise de *Maravillas del español- Volumen 3*, “este manual reflete insuficiências em relação ao sistema de tratamento mais representativo da Colômbia” (p.86). Conforme a Bedoya (2015) *apud* Arboleda (2015), este livro não pode ser considerado como um produto colombiano, já que a maior parte foi produzida na Universidade de Bergen, na Noruega.

Outro dos materiais próprios publicados na cidade de Medellín faz parte do programa de E/LE ESPEX, adscrito à Universidad Pontificia Bolivariana. Em primeiro lugar, encontra-se o texto *Usted tiene la palabra* de Gustavo Jaramillo, o qual propõe atividades léxico-semânticas ou de vocabulário, mas não se acharam componentes culturais da cultura colombiana. Do mesmo lado, há outro material de Jaramillo, chamado *Español al vuelo A2* (2018). De acordo com o autor, o material incorpora componente da cultura colombiana e de Medellín. Em relação aos demais institutos que oferecem E/LE na cidade de Medellín, não se registraram outros materiais próprios.

Em relação às iniciativas na criação de material didático próprio na Colômbia, “o aumento da oferta de cursos levou à criação e adaptação de materiais educacionais ajustados às características linguísticas e culturais do país” (NIETO, 2019). Dessa forma, faz cinco anos que o Instituto Caro e Cuervo, em aliança com o *Ministério de Cultura*, através do *Programa Nacional de Estímulos*, fomenta a investigação em E/LE e a criação de materiais didáticos que incluam a cultura e o espanhol da Colômbia. Até agora, existem três materiais ganhadores da bolsa, os quais são textos digitais de livre acesso para todos, *El explorador* (2014) e *Hecho en*

Colombia (2017) e *Colombia Diversa* (2019). Todos os materiais didáticos estão disponibilizados de forma gratuita no portal *Spanish Colombia*.

O primeiro ganhador foi *El explorador*. Uma ferramenta para explorar a língua e a realidade colombiana no ano 2016 do autor Jan Peter Nauta. De acordo com Nauta (2014), o texto “propicia la comprensión de la realidad sociocultural colombiana y compromete a los estudiantes en el proceso de descubrimiento y análisis de su nuevo entorno cultural” (NIETO, 2014, p. 4). *El explorador* está dividido em três partes: livro do aluno, livro do professor e livro das transcrições das gravações. O material foi estruturado em temáticas diferentes sobre a identidade colombiana: a família, a alimentação, a moradia, a educação, entre outras. Segundo o autor, o material não dá para ser catalogado como um texto de gramática. Atualmente, a partir desse material, em conjunto com a *Beca de Creación de materiales para la enseñanza de ELE*, a *Maestría en Enseñanza de Español como lengua extranjera segunda lengua* e o *Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de E/LE* oferecidos pelo Instituto Caro e Cuervo, nasce o projeto La serie Español como Lengua Extranjera e Segunda (ELE/2), a qual tem como objetivo a divulgação de materiais didáticos para a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de espanhol de estrangeiros, indígenas e surdos.

O segundo material ganhador foi *Hecho en Colombia*, uma proposta didática elaborada por professores colombianos de espanhol, alunos do Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera do Instituto Caro e Cuervo. De acordo com os próprios lineamentos dos autores, o texto promove um “desenvolvimento da competência cultural de estudantes de espanhol como língua estrangeira. Intermediário e avançado de acordo com o CEFRL”. O material é composto por três livros (o do aluno, o do professor e o glossário). O livro do aluno contém dez guias didáticos de cultura colombiana, baseados em dez episódios da segunda temporada da série documental colombiana Los Puros Criollos do canal de televisão Señal Colômbia: alguns deles são *el café*, *la arepa*, *la chicha*, entre outros.

O terceiro material, ganhador no ano 2019, é *Colombia diversa* criado pelas autoras Gloria Viviana Nieto Martín e Emma Ariza Herrera. Assim como nos outros dois materiais, este é um material didático de E/LE desenhado para desenvolver questões da cultura colombiana, baseadas em eventos e festividades típicas do nosso folclore. O texto é para os níveis A2 e B1 de acordo com o CEFRL. De acordo com as autoras, o material oferece atividades atuais e dinâmicas para os alunos se expressarem de forma eficaz e interagirem

com outros estrangeiros e colombianos, enquanto conhecem a diversidade regional e cultural da Colômbia. Tendo em vista que o material é o mais recente produto da bolsa, ainda não está disponível para acesso ao público.

4.3 OUTRA PERSPECTIVA NA METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Desde o início da história do ensino de línguas, diferentes abordagens têm ocorrido nas metodologias dos cursos e na criação dos materiais didáticos. Especificamente, o que está relacionado ao desenvolvimento do ensino do espanhol como língua estrangeira, como vimos, tem a ver com as diretrizes estabelecidas (de maneira quase autoritária e exclusiva) (PUREN, 2004, p.58) pelo Quadro Referência Europeia para as Línguas (2002), que se baseia, principalmente, na abordagem comunicativa. Nesta seção, pretendemos expor os parâmetros do Quadro Europeu Comum e as lacunas metodológicas que vêm com ele, a fim de dar espaço à perspectiva proposta por Puren, que escolhemos como uma referência para a criação do material didático que nos propomos desenhar.

Os princípios do MCER (2002) indicam que os aprendizes de línguas estrangeiras necessitam se desenvolver dentro de um contexto social para poder executar o processo da comunicação. Ademais, os usuários devem demonstrar o desenvolvimento das competências linguísticas e extralinguísticas de acordo com suas capacidades cognitivas, volitivas e sociais. Dentro dos conceitos teóricos, o MCERL (2002) define a competência como aquele conhecimento mínimo suficiente que o estudante deve ter para realizar algum tipo de tarefa específica. Assim, a competência linguística comunicativa é desenvolvida através de atividades da língua como, por exemplo, a compreensão, a expressão, a interação ou da mediação (interpretando ou traduzindo). O MCERL (2002 p. 106) sugere que a habilidade principal para desenvolver com os aprendizes de línguas estrangeiras seria a competência comunicativa da língua, a qual se divide nos seguintes componentes: a competência linguística (a língua como sistema), a competência sociolinguística (contexto social, idade, sexo, os dialetos, registro, entre outros) e a competência pragmática (desenvolvimento de discursos e língua em uso).

Segundo o MCERL (2002), os aprendizes devem desenvolver a competência sociolinguística por meio da qual estão em condições de compreender e reconhecer marcadores linguísticos, dentro dos quais encontramos saudações, formas de tratamento, normas de cortesia, expressões idiomáticas, registros e dialetos dos grupos sociais dos quais

os falantes fazem parte. Assim, o MCRL apresenta a "competência plurilíngue e pluricultural" como "a capacidade dos atores sociais de administrar situações em que, em sua língua e cultura nativas, estão expostos a diferentes dialetos e à variedade cultural inerente a qualquer sociedade complexa" com o fim de preparar os alunos "para coabitar harmoniosamente em uma sociedade cada vez mais multilíngue e multicultural" (PUREN, 2008, p. 259).

Outra das importantes premissas estabelecidas pelo MCRL (2002) é o que conhecemos como a “perspectiva de ação”, baseada nos contextos da integração europeia (PUREN, 2008, p.261) que consiste em preparar aprendizes para trabalhar em seu próprio país ou em um país estrangeiro, e com nativos de diferentes idiomas e culturas (PUREN, 2014, p, 105). No entanto, segundo Puren (2004), não se trata apenas de comunicar-se com o Outro, mas de atuar com o Outro em uma língua estrangeira, o que implica compartilhar com ele as mesmas "concepções". De acordo com isso, Puren (2014) propõe uma nova orientação, introduzindo (ou estendendo a abordagem comunicativa), chamada perspectiva coação, na qual os conceitos de competência colíngue e cocultural participam para abrir caminho para a perspectiva coação.

A la competencia comunicativa del enfoque comunicativo y a la competencia plurilingüe de la didáctica del plurilingüismo tiene que corresponder en efecto, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-lingüe”, que es la capacidad para crear y adoptar un lenguaje común de acción. A la competencia intercultural del enfoque comunicativo y a la competencia pluricultural de la didáctica del plurilingüismo va a corresponder, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-cultural”, que es la capacidad para crear y adoptar una cultura común de acción: aquello que se llama por ejemplo, en el ámbito educativo, “cultura escolar”, y en el ámbito⁸⁰ (PUREN, 2014, p.112).

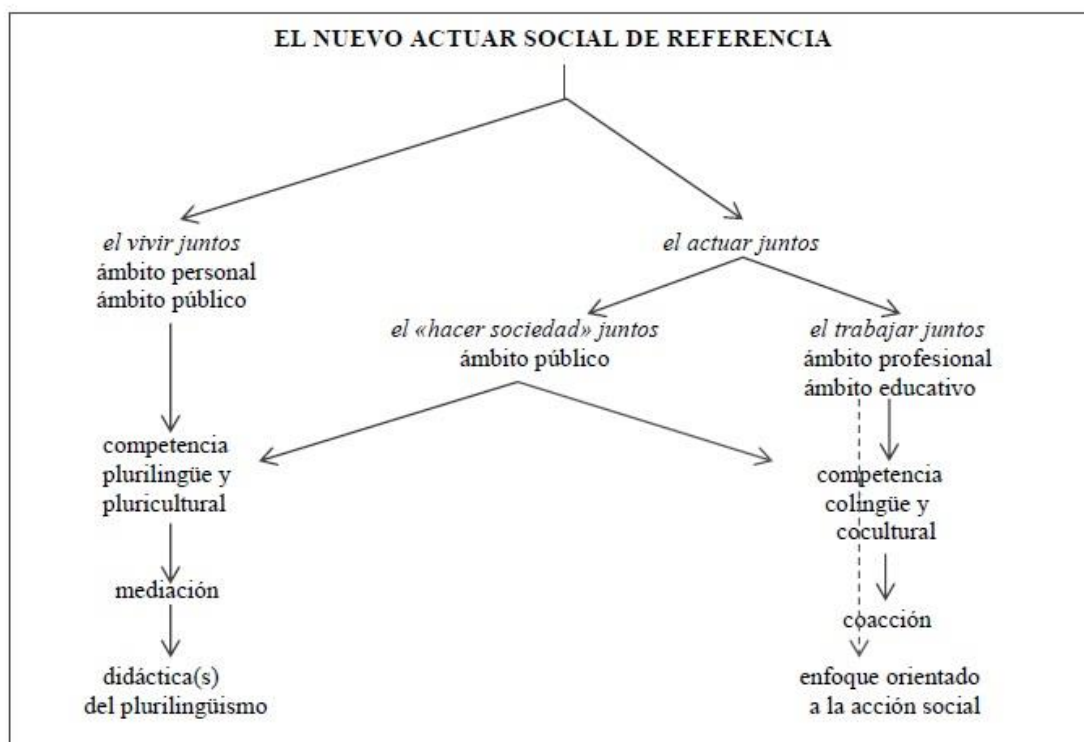
La perspectiva co-accional sugerida por Puren (2014) nasce como resultado de algumas inconsistências que, segundo o autor, aparecem na abordagem comunicativa e, consequentemente, no MCERL. Como primeira objeção, Puren diz que, tendo em vista o fato de que a abordagem comunicativa considera a "comunicação" como um meio e um objetivo,

⁸⁰ A competência comunicativa da abordagem comunicativa e a competência plurilíngue da didática devem corresponder, na verdade, à abordagem orientada para a ação social, a competência "co-lingual", que é a capacidade de criar e adotar uma linguagem comum de ação. A competência intercultural da abordagem comunicativa e a competência pluricultural da didática plurilíngue corresponderão na abordagem orientada à ação social, à competência "co-cultural", que é a capacidade de criar e adotar uma cultura comum de ação, o que se chama, por exemplo, no campo educacional, "cultura escolar", e no campo (PUREN, 2014, p.112, tradução nossa).

não faz distinção plausível entre comunicação e resultado. A crítica que destaca Puren (2004, p.54) em relação às diretrizes do MCERL, sem dúvida, tem a ver com o fato de que a abordagem comunicativa prepara os alunos para se comunicarem na sociedade a partir de uma simulação. Conforme Puren (2008, p. 3), "o ato de referência da perspectiva de ação é a ação social; para que a comunicação não seja mais o meio e o fim, mas apenas um dos meios disponíveis para atuar na sociedade como um agente social". Ou seja, a abordagem comunicativa faz com que os alunos participem da resolução de problemas dentro de uma comunicação ministrada em sala de aula e não para a comunicação social, em contextos reais.

Da mesma forma, Puren (2004, p.52) indica que as atividades comunicativas entre tarefa e ação não são diferenciadas. A definição usada por o MCERL para "tarefa" corresponde ao autor Nunan (1989) e com base na abordagem comunicativa está relacionada à especificidade da "tarefa comunicativa", por meio da qual "agentes sociais realizam tarefas" dentro da sala de aula. Portanto, Puren (2004) sugere um repensar do conceito de tarefa e, a partir de sua perspectiva coação, define-o como "unidade de significado dentro do processo conjunto de ensino-aprendizagem" (2004, p. 50-51). Nessa modificação conceitual, Puren enfatiza a dimensão e as ações coletivas; a tarefa é feita para uso na sociedade e para determinar a capacidade de trabalhar com os Outros. Assim, o autor distingue tarefa para a dimensão da aprendizagem, isto é, no contexto de classe e ação para a dimensão do social, ou seja, do uso. Da mesma forma, nesse modelo pedagógico, surge uma nova distinção, a concepção (definir projetos coletivamente) e a preparação (adquirir os meios linguísticos e culturais para realizar a ação). A seguir, mostraremos uma tabela conceitual projetada por Puren para marcar o novo ato social de referência.

Figura 7- Mapa conceitual proposto por Puren para a situação social



Fonte: Puren (2014, p. 112)

Como podemos ver, Puren, através da perspectiva coação, enfatiza a participação coativa em dois tipos de ações sociais: "vivendo juntos" e "trabalhando juntos". Assim, com base no objetivo de poder conviver de forma equilibrada com outras culturas diferentes, qualquer pessoa precisa desenvolver competência multilíngue e pluricultural (2014, p.51). De acordo com isso, na perspectiva cooperativa, Puren (2011, p.63) afirma que a competência intercultural deve ser adicionada como um novo componente da competência cultural, da mesma forma que as competências "transculturais" (compartilhamento de valores e propósitos gerais). "Meta-cultural" (ter bom conhecimento da cultura alheia), "intercultural" (ser capaz de se distanciar de sua própria cultura e permanecer atento a impressões errôneas) e "pluricultural" (concordar com comportamentos aceitos por todos). Compreende-se a cultura, segundo Puren e sua perspectiva coação, como "o conjunto de concepções que os mesmos atores foram e continuam a criar juntos ao mesmo tempo *por* e *para* a ação conjunta" (2004, p.56).

4.4 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL PARA UM DESENHO DE UM MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MEDELLÍN, COLÔMBIA

O material didático proposto aqui, como dissemos, foi feito para ser utilizado em uma aula de espanhol como língua estrangeira contextualizada na cidade de Medellín. Abordamos uma unidade temática que se ajusta à nossa realidade social, linguística e cultural e que poderia responder, conseqüentemente, à necessidade dos estudantes estrangeiros que vêm à nossa cidade com o interesse de estudar não apenas a gramática, mas também de entender, de interagir, permitir-se passar pelos outros e por suas culturas.

Desse modo, o objetivo de justificar a importância de um modelo de língua espanhola na sala de aula tem a ver com a necessidade de que os alunos socializem, discutam, participem do contexto social. De acordo com Kramsch, “cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo” (2017, p. 146). Ao mesmo tempo e com base no mesmo autor, é importante mencionar que, em vista do fato de que a cultura não é uniforme e universal, de uma perspectiva inclusiva, existem “culturas” e não uma única “cultura”. Em nosso caso, queremos mostrar uma das muitas culturas que fazem parte dos colombianos e, de acordo com o lugar que nos corresponde, decidimos trabalhar com as culturas da cidade de Medellín.

Para expor nossa visão da cidade, tentamos não cair nos preconceitos que intervêm de uma maneira ou de outra na definição da cultura de nossa cidade. Conforme Salomão, acreditamos na necessidade de se refletir sobre o papel do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras na formação inicial e continuada de professores a fim de auxiliá-los em seu papel de agentes de reflexão, e não de perpetuadores de estereótipos (2015, p.385).

Por outro lado, é importante mencionar que nossa ação como professores de espanhol é conduzida em um contexto de língua estrangeira, é importante fazer essa distinção, pois, segundo Kramsch, o conceito sociolinguístico de cultura depende de como a língua é ensinada. Os professores de espanhol como língua estrangeira em nossos países estão sempre em contato com sujeitos de diferentes origens. Tanto para o professor quanto para os alunos, a sala de aula se torna a representação de um pequeno globo onde diversas subjetividades, discursos, visões e valores se misturam e dão espaço à diversidade do OUTRO do meu próprio lugar.

Para esta concepção, no panorama do ensino de línguas estrangeiras, ressaltamos o conceito proposto por Kramsch (2017, p.139) da existência de um *Third Place*, por meio do qual demonstra que os estudantes de línguas não estão aprendendo exclusivamente a usar uma linguagem corretamente, mas também começam a refletir sobre sua própria experiência, a partir do lugar que ocupam (ver de dentro e ver de fora). Dessa forma, a sala de aula torna-se não exclusivamente, mas potencialmente, um lugar de reflexão e concretização dos papéis sociais que os alunos e o professor representam como indica Salomão (2015).

4.5 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS NA CRIAÇÃO DO MANUAL DIDÁTICO

De acordo com os princípios de Nunan (1988) sobre o tipo de material, nossa proposta enfoca o processo e o uso da língua, isto é, sobre o significado; portanto, não abordamos aspectos gramaticais ou formais. Nesse sentido, consideramos que o papel dos alunos no processo de criação dessa proposta didática é de suma importância, uma vez que foi planejado com o objetivo de que eles se conscientizem da variedade linguística e cultural do espanhol, neste caso, colombiano. Nessa medida, esta unidade propõe criar discussões com os alunos, como dissemos antes, como sujeitos multilíngues (KRAMSCH, 2017). Queremos que exista uma participação social mais ativa com os estrangeiros que chegam a Medellín. Gostaríamos também de deixar claro que a unidade didática é feita com o propósito de ser adaptada às diferentes necessidades dos estudantes, isso significa que o professor deve avaliar se a proposta em sua totalidade se ajusta às expectativas do curso, caso contrário, o professor será capaz de reconhecer o que pode ser útil para o seu propósito na sala de aula.

Nossa proposta didática foi intitulada *Medellín en Crónicas* e foi criada, especialmente, como material complementar para o ensino de um curso de espanhol como língua estrangeira. Tem como objetivo geral desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín. Vale esclarecer que, tendo em vista que esse material é um elemento de apoio e complementa um curso sobre cultura e linguagem, o professor deverá ter um posicionamento crítico na sala de aula, já que ele será o encarregado de contextualizar os alunos com a realidade social de Medellín, ou seja, o professor terá que expor os aspectos sociais da cidade que considera relevantes.

Consideramos que as orientações dadas por Puren (2004, 2008), através da perspectiva coação, nos fornecem recursos adequados, uma vez que pressupõe orientar os alunos para um

uso genuíno da linguagem e uma comunicação real (não simulada) através de atividades que permitem operar na vida real (sociedade) e aprender na comunidade, junto com o outro. Nossa motivação para escolher essa perspectiva é justificada no sentido de que nosso material didático é projetado para práticas de ensino e aprendizagem baseadas em cultura que se concentram mais no processo do que no resultado. Dessa forma, nossa abordagem considera os alunos que aprendem espanhol como membros de uma sociedade real (Medellín) que tem tarefas (não só levar em conta a questão normativa da linguagem) para realizar em um contexto específico e dentro um "campo de ação específico. Estamos interessados em focar no processo de aprendizagem dos alunos, por isso propomos tarefas e projetos em torno da ação.

Esse material didático será trabalhado a partir de um livro de crônicas literárias⁸¹ baseadas em histórias reais de Medellín chamado *El libro de los barrios* (2015), compilação de diferentes histórias, escritas por diferentes autores. Com base em Puren (2012), nas ações sociais por meio dos textos literários, o aluno tem uma função de agente. Consideramos que o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula através de textos literários permite um espaço maior para o debate e as discussões com os alunos a partir de diferentes realidades e identidades. Além disso, achamos que a exploração desse tipo de texto é um forte potencial didático para a sala de aula E/LE, pois, sendo textos fiéis à realidade, nos permitem abordar questões sociais que são consideradas altamente complexas.

A linguagem das crônicas corresponde ao espanhol de Medellín, o que poderia ser considerado um impedimento para alguns. Deste modo, durante o material incorporamos diferentes ferramentas (um glossário, por exemplo) que auxiliam na compreensão dos escritos. Reiteramos a importância de que os estudantes estrangeiros que usem este material estejam em níveis avançados, já que são necessários alguns conhecimentos prévios.

Finalmente, consideramos que esta proposta didática é importante porque aborda e complementa um dos aspectos que criticamos durante nossa investigação, o qual é a ausência de material didático para ensinar espanhol na Colômbia que se relacione às características do espanhol, à cultura e à idiossincrasia de nosso contexto.

⁸¹ Para compreender a crônica como uma produção narrativa-literária, nesta pesquisa foi abordado o conceito de gênero com base nos conceitos do Rodríguez Pequeño (2008), o qual, a partir de uma visão poética, mostra que a Literatura nos oferece diferentes tipos de textos com características e critérios utilizados para as diferentes classificações que foram utilizadas ao longo da história. De acordo com Rodríguez, o gênero deve ser entendido como uma série de regras de vários tipos que regem um conjunto de textos que, dessa maneira, são colocados em relação uns aos outros. Desse modo, o autor propõe, entre os gêneros naturais, a lírica, a narrativa e a dramática.

4.6 MEDELLÍN EN CRÓNICAS

A primeira parte começa com um cover (figura 8).

Figura 8 - Medellín en Crónicas



Fonte: A autora

Foi apresentada a foto de um homem sentado em escadas coloridas que contêm um texto de um famoso tango chamado *volver* do cantor e compositor argentino Carlos Gardel. A partir da semiótica, consideramos que a foto representa Medellín a partir da perspectiva social que queremos mostrar. A foto está localizada na Comuna 13 de San Javier, um bairro que,

infelizmente, tem sido vítima direta de violência urbana, conflito de gangues e abuso militar⁸². A Comuna 13 é um símbolo de resistência social e construção para a cidade.

Decidimos começar com esta apresentação, já que o objetivo da unidade, em concordância com o novo atuar de referência proposto por Puren, é desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín. Neste sentido, de acordo com Puren (2011), “poder conviver de forma equilibrada com outras culturas diferentes e para isso, é necessário desenvolver a competência multilíngue e pluricultural” é dizer, caracterizar e entender a ideia de que várias culturas podem coexistir dentro de uma mesma sociedade, isto é, baseados e focalizados nas diversidades culturais e linguísticas que existem, em nosso caso, na cidade de Medellín. Deste modo, com a ideia de incluir desde o começo a participação de diferentes contextos sociais que configuram a sociedade *antioqueña*, desejamos contar aos alunos as práticas não somente sociais; tendo em vista que, desde o começo, tentamos mostrar um panorama histórico de alguns aspectos da cidade que são necessários para compreender as dinâmicas sociais e culturais dos cidadãos de Medellín. Deste modo, decidimos mostrar, em primeiro lugar, a estrutura de uma cidade que, inclusive para muitos cidadãos de Medellín, é longe da sua realidade social.

Neste sentido, queremos conseguir, de igual modo, que os alunos desenvolvam satisfatoriamente o aspecto “Meta-cultural”, proposto por Puren (2011), o qual indica “ter um bom conhecimento da cultura alheia”, pois, como demonstramos nesta pesquisa, para conseguir um bom sucesso a respeito da aprendizagem de uma língua adicional é muito importante conhecer o contexto social para poder entender a língua e as características dialetais.

Por conseguinte, *Medellín em Crônicas* representa como proposta didática uma aproximação não somente linguística, senão também social com a cidade de Medellín; assim, para os estrangeiros entenderem o aporte social e linguístico, na página 2 (figura 9), há:

⁸² Entre os dias 16 e 17 de outubro de 2002, durante o governo de Álvaro Uribe Vélez, aconteceu em Medellín a operação conhecida como *Operación Orión*, que consistia em uma intervenção militar em San Javier, a Comuna 13 de Medellín comandada pelas Forças Militares colombianas, a Polícia Nacional, a Força Aérea Colombiana e os paramilitares. O objetivo era eliminar todos os grupos de esquerda, como as milícias urbanas da guerrilha das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), o Exército de Libertação Nacional (ELN) e os Comandos Armados do Povo (CAP). O resultado foram desaparecimentos forçados, assassinatos sistemáticos e execuções extrajudiciais com a população civil. Também, provavelmente, a maior sepultura comum na América Latina, localizada na parte superior da Comuna chamada *Escombrera*, onde se acredita que a maioria dos corpos está enterrada. *Operación Orión* é um dos maiores massacres da Colômbia, pois o resultado foi a violação dos direitos humanos dos habitantes de La Comuna 13, incluindo crianças, mulheres e estudantes de universidades públicas reconhecidas como as maiores vítimas. Atualmente, mais de 100 desaparecimentos permanecem impunes, portanto, há um movimento de reparação das vítimas realizado pelas mães da Comuna 13 que buscam e clamam por justiça para que seus filhos desaparecidos continuem sendo procurados.

Figura 9 - Distribuição Política de Medellín



Fonte: A autora

Em “*Distribución Política de Medellín*”, apresentamos a divisão demográfica de Medellín em comunas e bairros. Como foi exposto no referencial teórico, a importância de adotar um modelo de língua que se ajuste às necessidades do contexto social se dá, como foi dito, por poderem ser encontradas características sociais dos indivíduos (os outros) no processo dos aprendizes e das características da comunidade onde o adquirente está localizado. Da mesma forma, encontramos fatores discursivos como o tipo de comunicação, o registro e os interlocutores; por isso, as características sociolinguísticas e dialetológicas são

necessárias e definitivas para a aquisição de uma língua. No desenvolvimento da competência intercultural que desejamos lograr com os alunos por meio desta unidade e para compreender melhor algumas características de Medellín, é imprescindível que os alunos de espanhol como língua estrangeira que usem o material, antes de abordar os aspectos linguísticos, conheçam a ordem urbanística da cidade. Assim, para que o leitor entendesse a importância de incluir a estruturação social da cidade, nesta pesquisa foi mostrada a distribuição demográfica de Medellín. Consideramos que é necessário que o aluno compreenda a forma como a cidade se encontra distribuída fisicamente, já que isto permitiria entender melhor os fenômenos sociolinguísticos. Por meio desta aproximação demográfica, desejamos começar a desenvolver uma “tarefa” que esteja em concordância com a aprendizagem do aluno dentro da aula para que depois consiga ter um bom sucesso na ação social.

Junto com a divisão demográfica de Medellín, propusemos incluir uma explicação sobre como está construída a estratificação social na cidade. Desenvolvemos este conceito dentro da unidade já que, para cumprir com os objetivos de compreender o fenômeno linguístico do *parlache* e as formas de tratamento, é necessário que os alunos saibam que alguns fatos linguísticos que acontecem na cidade estão relacionados diretamente com a distribuição espacial de Medellín. É importante que o professor tenha um conhecimento sobre a história da cidade e de seus processos linguísticos, pois o *parlache* e o significado das formas de tratamento têm a ver com a estratificação social.

Medellín é uma cidade dividida em bairros, mas também em *comunas*, as quais correspondem com a maior divisão da cidade; *comuna* é um imaginário muito significativo pelos habitantes da cidade, pois, dependendo do lugar de onde a pessoa procede, vai existir uma relação direta e indireta com a forma para se comunicar com os demais. Além disso, é necessário que o conceito de *comuna* seja bem explicado, já que poderia ser um preconceito porque está associado com pobreza, drogas e perigo social; por conseguinte, é importante não cair em estereótipos no momento de explicar o que é uma comuna em Medellín. Neste sentido, quando um estudante vê e compreende a distribuição política de Medellín em bairros e em *comunas* será um melhor processo de imersão.

Figura 10 - La Comuna 13

LA COMUNA 13

¿Conoces el Proyecto las Escaleras Eléctricas de la Comuna 13? ¿Sabes el origen de esta iniciativa?

A continuación, leerás un texto sobre La Comuna 13. Antes de la lectura, recomendamos discutir con el profesor sobre algunos aspectos como *La Operación Orión* y la recuperación de *La Comuna 13*

LAS MARCAS DE LA MEMORIA

En algunos casos, las bases del ejército son casas comunes acondicionadas para la vida militar: cocina con raciones de panela, arroz y sal, colchonetas en el piso, jabón rey para lavar los uniformes y clavos en las paredes para colgar los fusiles y las tulas. La que había junto a la casa de 'Jeihhco' —uno de los líderes culturales de la comuna—, en Nuevos Conquistadores, incluso estaba pintada como el camuflado de los uniformes.

Otras son construcciones nuevas, como la que se levanta arriba de la casa de Alexis. Sin exagerar en nada, la Comuna 13 es la zona urbana de Colombia con mayor presencia de la fuerza pública. Por eso es común ver camiones de la policía militar, camionetas con sirenas y soldados de botas largas trepando por las pendientes en patrullaje constante.

La presencia militar se anuncia al llegar a la parte más baja de la comuna. A la salida de la estación del metro de San Javier hay policías requisando a los muchachos y soldados pidiéndoles la libreta militar.

Aunque las “batidas” son ilegales, los uniformados de la IV Brigada amenazan a los jóvenes con llevárselos para el cuartel. En algunos casos, incluso los suben al camión. Si el joven retenido es conocido, si es del movimiento social o del parche cultural, o si su familia denuncia ante las ONG, viene la bulla en redes sociales y el llamado a la defensa de los derechos humanos. Entonces llega la Personería, cuyos funcionarios conocen bien estas calles, e interviene en favor del retenido, como hacían en esos días oscuros de la Operación Orión.

Por: katalina Vásquez Guzmán

En Colombia por causa del conflicto armado interno, generalmente, el servicio militar es prestado por jóvenes del campo o de la ciudad de estratos socioeconómicos muy bajos, mayormente, reclutados a la fuerza en las famosas “batidas” hechas por el Ejército colombiano

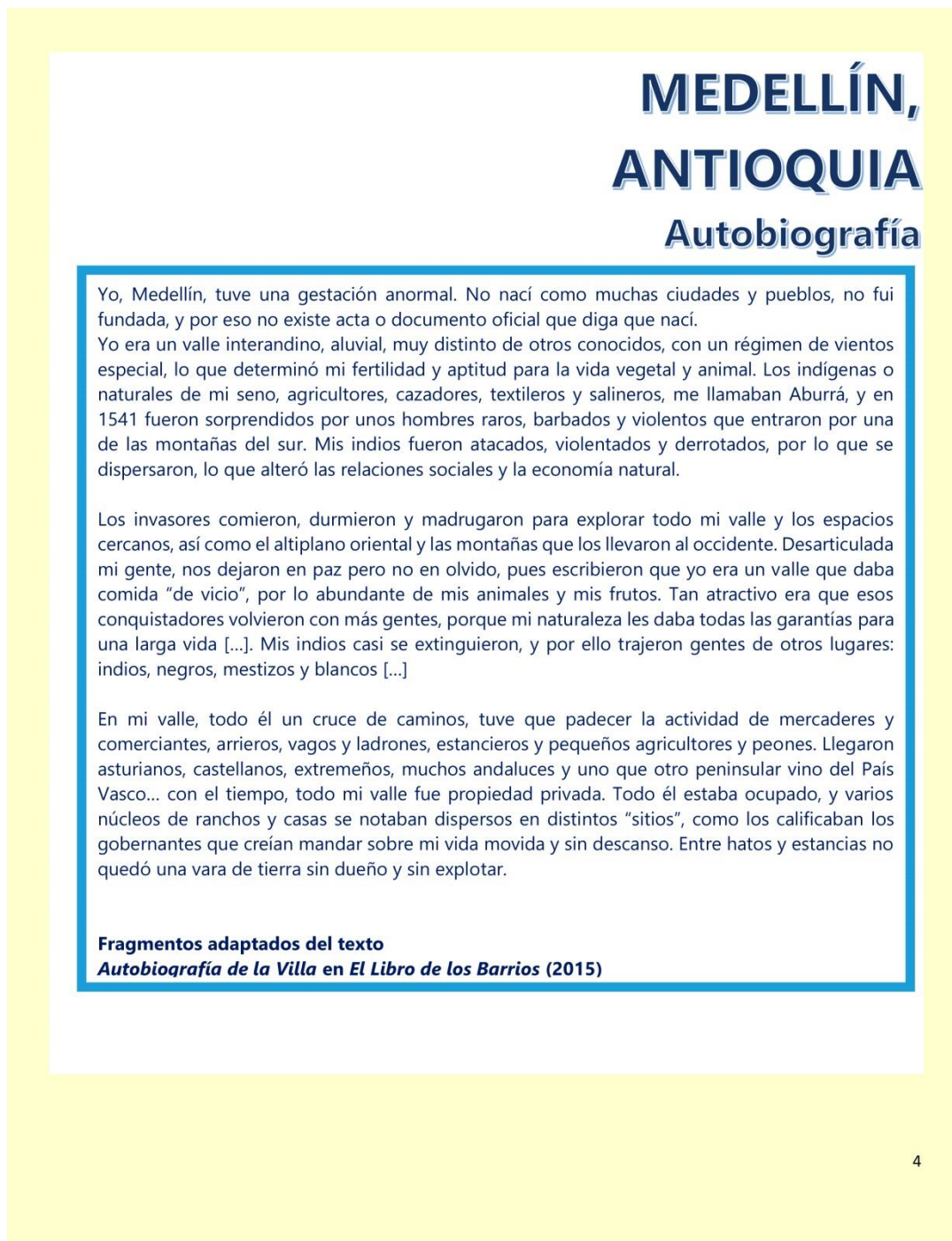
¿Existe el servicio militar en tu país? ¿Cómo opera?

Na página 3 (figura 10) “*La Comuna 13*”, propusemos uma tarefa com base em um espaço da cidade conhecido como a *Comuna 13*. A importância de ter incluído esta comuna e não outra foi, em primeiro lugar, devido a questões metodológicas, já que, infelizmente, não tivemos tempo de desenvolver uma unidade mais ampla; e, em segundo lugar, porque a *Comuna 13* simboliza um centro de resistência dentro da cidade, na medida em que representa um lugar que tem sobrevivido à violência urbana da cidade.

Assim, na aula de língua estrangeira, baseados na teoria de competência intercultural, decidimos trabalhar com os alunos essa parte da cidade, já que precisamos que os alunos olhem além das palavras, mas entendam que, nos movimentos dos diferentes discursos, há “valores e identidades entre as culturas”. Como podemos aplicar isso a nossa unidade seria mostrando para os estudantes estrangeiros que existe um passado da cidade que é necessário ser conhecido para poder compreender melhor seu presente e seu futuro.

A respeito do desenvolvimento da página 3, antes de ler o texto, fazemos algumas perguntas sobre visitas turísticas a La Comuna 13, já que neste lugar houve diferentes iniciativas sociais como *Las escaleras Eléctricas*, proposta que consistia na construção de escadas que permitissem acesso seguro à Comuna por outros habitantes. No entanto, a iniciativa mudou seus propósitos, especialmente com aqueles que vendem planos turísticos muito caros para estrangeiros visitarem as *Escaleras*. Além da visão turística, desejamos que, com os estrangeiros, haja uma discussão que vá além de romantizar nossa realidade social. Portanto, apresentamos uma atividade que tem um objetivo social com a memória. Através da crônica chamada *Las Marcas de la Memoria* de Katalina Vásquez, gostaríamos que o professor abrisse uma discussão sobre a Comuna 13, a *Operación Orión* e o serviço militar na Colômbia, o qual é uma outra questão social da Colômbia, devido à guerra interna e que afeta apenas os jovens das áreas rurais e dos estratos socioeconômicos mais baixos.

Figura 11 - Medellín, Antioquia. Autobiografía



Fonte: A autora

Na sequência, na página 4 (figura 11), “*Medellín Antioquia: autobiografía*” foi desenhada como uma complementação da atividade anterior, mas dessa vez pensamos em desenvolver a atividade histórica, ou seja, refletir sobre o passado da cidade para poder entender o presente e os fatos que estão sendo contados na unidade. O texto escolhido é um relato que toma a cidade como uma personagem que cresceu sentindo a urbanização e o

progresso como um sintoma de doença. Por meio desta leitura, fazemos uma preparação histórica com a cidade com o objetivo de entender quais são as dinâmicas sociais atuais e o motivo de funcionarem como funcionam.

Figura 12 - Algunos aspectos sociolingüísticos



La imagen es propiedad de la revista digital <https://www.kienyke.com/>

ALGUNOS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Medellín es una ciudad que ha estado inmersa en la violencia desde hace muchos años; no obstante, fue después de los años 90, durante el auge del narcotráfico y el crimen urbano, que algunas dinámicas sociales comenzaron a adaptarse a este contexto. En esa medida, surgieron fenómenos lingüísticos, como por ejemplo, el parlache que correspondieron con esa realidad social

El parlache es un tipo de argot social (similar al slang en Estados Unidos, al lunfardo en Argentina o al verlan en Francia) usado por los jóvenes de barrios socioeconómicos bajos inmersos en actividades ilícitas quienes, inconscientemente, crearon códigos lingüísticos exclusivos pertenecientes a su modelo social. Por ello, muchas palabras tienen que ver con drogas, armas y muerte.

A pesar de ser un fenómeno social marginalizado se ha expandido por la ciudad. Actualmente muchas palabras y expresiones se usan en todos los estratos socioeconómicos y distintas generaciones. Un ejemplo claro de ello, es el uso de la palabra *parce* que significa amigo, cuate, pana, hermano, etc.

Algunos ejemplos de parlache son: *man* (hombre) *teso* (inteligente), *cana* (cárcel), *nave* (carro lujoso), *chimba* (bonito, agradable), *muñeco* (muerto), *chiviado* (falsificado), *nea* (persona relacionada con robo), entre otras

5

Fonte: A autora

Na página 5 (figura 12), “*Algunos aspectos sociolingüísticos*”, há uma tarefa feita para trabalhar o objetivo de conhecer e refletir sobre o fenômeno linguístico *parlache*. Desta forma, incluímos como proposta inicial o *parlache*, devido ao fato de que este socioleto é uma

manifestação direta da violência urbana e da distribuição demográfica da cidade. Como foi explicado nesta pesquisa, o *parlache* é um código linguístico produto dos anos 80 e 90 do narcotráfico, nascido na comunidade linguística dos jovens pertencentes aos bairros mais pobres e involucrados com atividades ilícitas como a venda de drogas, como um código exclusivo que se representou como uma expressão simbólica de uma sociedade atravessada por uma crise social. Sobre o parlache, devemos lembrar que “é uma variedade dialética de caráter argótico” e que configura todos os níveis da língua, já que é possível achar tanto palavras quanto expressões idiomáticas. As palavras em parlache representam o mundo das armas e da morte, principalmente; contudo, é um fenômeno que permeou tanto a cidade que, atualmente, é possível escutar algumas palavras e expressões em jovens de todos os níveis socioeconômicos, inclusive, em outras cidades da Colômbia. Em nossa unidade, incluímos como exemplos de vocabulário algumas palavras como *man* (homem), *muñeco* (morto), entre outros vocábulos que foram desenvolvidos nas crônicas e que, para um melhor entendimento, o professor deverá ajudar o tempo todo aos alunos, pois, algumas vezes, o novo contexto lexical poderia significar um desafio para os alunos. Além disso, é importante lembrar que, por causa da complexidade que, provavelmente, possa representar entender o parlache, os alunos que usem a unidade devem ser de níveis avançados.

Quisemos incluir este aspecto sociolinguístico nesta unidade, já que nossa ideia foi, principalmente, mostrar para os alunos a conformação da verdadeira cidade, isto é, a outra sociedade que não é visibilizada na mídia e também não muito conhecida pelos estrangeiros que visitam Medellín.

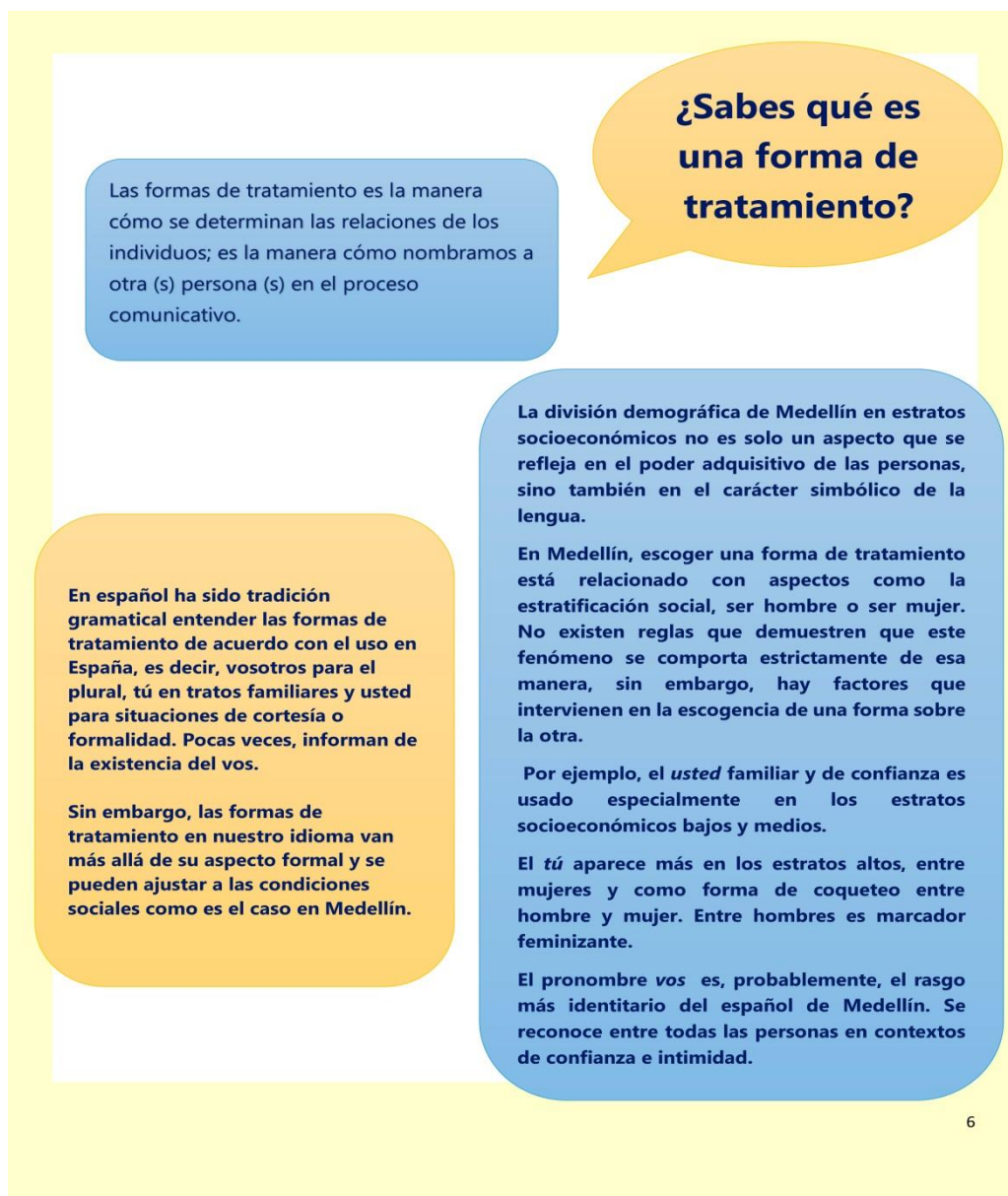
Desta forma, propusemos, através de uma ilustração que não é de nossa autoria, ensinar para os alunos que o *parlache* aparece mais na linguagem dos jovens marginais, os não pertencentes às elites da cidade. Neste sentido, a imagem representa uma comunidade excluída. Seguidamente, para contar e contextualizar o que significa este fenômeno linguístico em Medellín, foram desenhados dois pequenos textos para que os alunos possam resolver melhor as atividades que foram desenhadas com a unidade. Assim, no primeiro texto, a ideia foi contextualizar os alunos com a situação social derivada da época da violência urbana, especificamente, da era de Pablo Escobar nos anos 90.

Devemos aclarar que os textos propostos são apenas uma pequena forma de explicar a situação social de nosso interesse; nesse sentido, é necessário dizer que a unidade é apenas um guia educativo que servirá para que o professor, junto com os alunos, possa ampliar os conhecimentos sobre esse momento histórico da cidade, mas não é um guia histórico

completo. Neste caso, a proposta que desenhamos teve muitos limites que não permitiram abordar exercícios mais complexos, já que precisávamos de mais tempo.

Seguidamente, na página 6 (figura 13), há a pergunta: *¿Sabes qué es una forma de tratamiento?*

Figura 13 - ¿Sabes qué es una forma de tratamiento?



Fonte: A autora

Pode-se dizer que tentar explicar em uma aula o fenômeno linguístico conhecido como a pronominalização pode ser um algo complexo para os alunos, já que este tópico poderia significar, gramaticalmente, um assunto muito confuso devido às diferentes possibilidades de

uso que existem. Contudo, dando continuidade à nossa pesquisa, é necessário que o aluno, que está adquirindo uma nova língua estrangeira em imersão, conceba o processo de aprendizagem de acordo com as características sociolinguísticas e dialetológicas do lugar onde está; neste sentido, concebemos as formas de tratamento como um dos aspectos mais importantes para desenvolver no espanhol colombiano.

Tendo em vista que nossa proposta didática não é uma unidade com objetivos gramaticais, planejamos esta atividade para que as formas de tratamento sejam desenvolvidas a partir do uso e não da forma. Por conseguinte, para lograr o objetivo traçado, buscamos que os alunos compreendam que as formas de tratamento em espanhol, primeiramente, além de existir uma norma padrão, correspondem ao contexto situacional, ou seja, elas são o resultado de processos sociolinguísticos e dialetológicos. No caso do espanhol de Medellín, uma forma de tratamento seja *tú/usted* ou *tú* dependerá do estrato socioeconômico do falante; por isso, é tão importante que o conceito da divisão social da cidade seja explicado, já que será um aspecto que incidirá em quase todos os fenômenos sociolinguísticos da cidade.

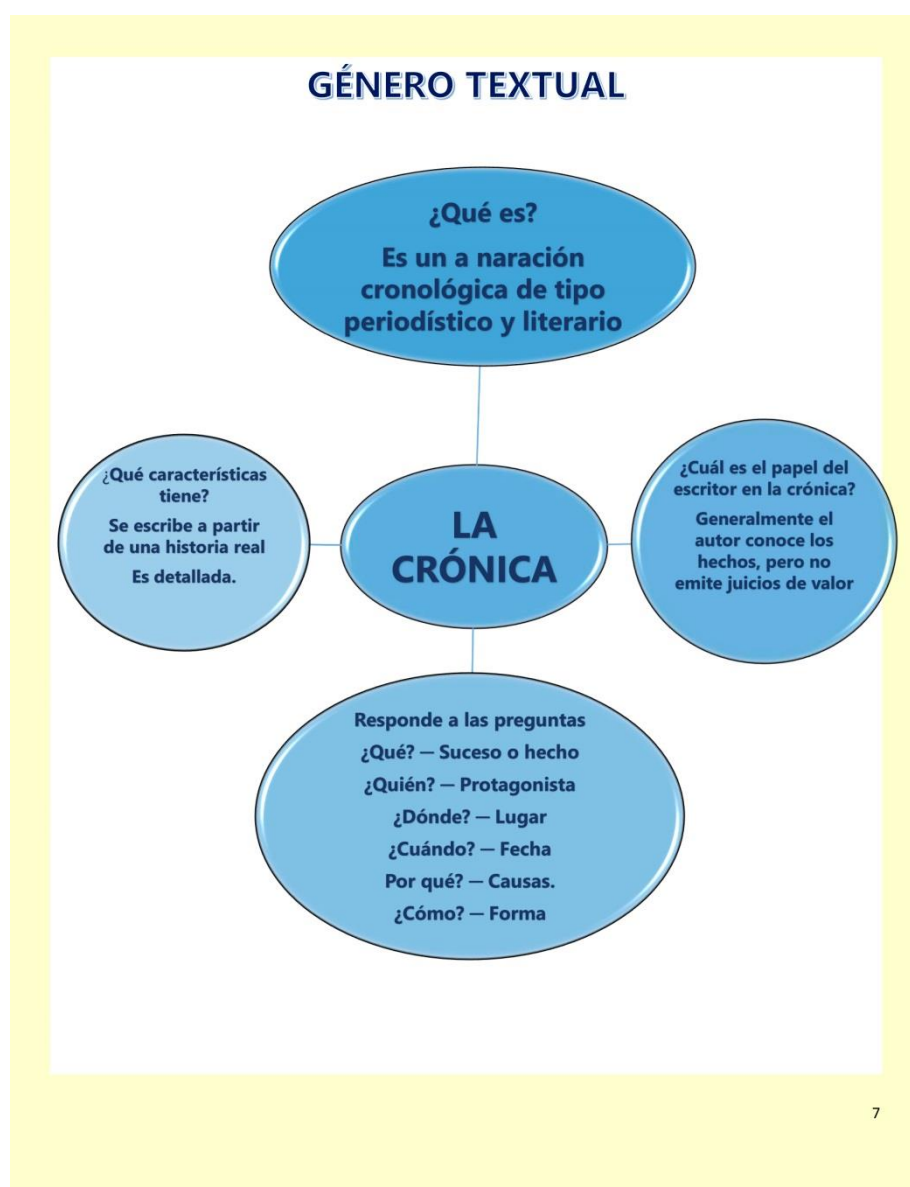
Através de nossa proposta didática, esperamos que o professor explique na aula que as formas de tratamento em espanhol não somente se correspondem com a explicação gramatical tradicional por meio da qual *usted* é para cortesia e *tú* para familiaridade. No caso de espanhol de Medellín, a forma *usted*, por exemplo, indica uma relação de confiança entre pessoas, especialmente, nas famílias de níveis socioeconômicos baixos e médios. Para o uso de *tú*, será importante levar em consideração, novamente, o estrato social, mas também se é homem ou mulher. Do mesmo modo, desenhamos esta atividade com o objetivo de que o professor inclua na aula o *vos*, já que este pronome representa uma das maiores características sociolinguísticas do espanhol latino-americano e colombiano ou da cidade de Medellín.

O meio pelo qual decidimos trabalhar o *parlache* e as formas de tratamento foi através de histórias curtas ou crônicas sobre alguns bairros de Medellín. Em nossa unidade, explicamos novamente, foi escolhido este gênero textual, já que consideramos que é o gênero que se adéqua muito bem à realidade social. Por isso, na página sete “*género textual*”, introduzimos o conceito de gênero com o objetivo de trabalhar a crônica.

Para os alunos, desenhamos uma atividade explicativa sobre o gênero escolhido para que possam desenvolver melhor as atividades que serão mostradas depois com o material. Sabemos que existem muitos gêneros literários, como o conto, a poesia, entre outros, mas com nossa unidade, para desenvolver a competência intercultural na sala de aula, esperamos que os alunos se aproximem bem com a realidade social de Medellín. Neste sentido, achamos

que a crônica como gênero textual cumpre com as características que melhor se adequam para nossa atividade, já que são relatos reais sobre os bairros de Medellín contados, a maioria deles, na linguagem da *parlache*. Deste modo, como atividade orientadora, na página 8, apresentamos a estrutura da crônica, isto com o propósito de que os alunos possam identificar e entender melhor as pequenas crônicas que serão trabalhadas na unidade.

Figura 14 - Género textual



Fonte: A autora

Por meio da proposta explicativa da página 8 (figura 14) da crônica como gênero textual, procuramos que os alunos compreendam o que é uma crônica, como está construída, quais características têm, o papel do escritor e a conformação das partes. Para terminar,

sabemos que podem existir muitas explicações e controvérsias referentes ao que poderia significar esse gênero textual e que, talvez, a explicação que oferecemos na unidade não seja completamente satisfatória para alguns leitores, professores e alunos, já que este guia narrativo é apenas uma mostra didática cuja intenção foi orientada mais ao desenvolvimento da competência intercultural e alguns aspectos sociolinguísticos do espanhol de Medellín que ao desenvolvimento do gênero literário. Desse modo, esta proposta foi mais elaborada para aulas de espanhol para estrangeiros que sejam vinculadas com componentes culturais e sociolinguísticos da cidade, como referentes narrativos para algum curso que seja relacionado com produção textual, pois somos conscientes de que falta mais aprofundamento e, talvez, um maior conhecimento do tema.

Na página 8, por fim, apresentamos as atividades (entendidas como tarefas escolares e ações sociais) principais da unidade.

Deste modo, baseando esta unidade na perspectiva co-acional de Puren (2004), pensada como uma unidade de sentido para um atuar coletivo com propósitos coletivos; foi planejada como uma relação entre “tarefas educativas” e “ações sociais”, assim, a aula é concebida como uma área de tarefas com uma finalidade didática de ensino e aprendizagem; é dizer como um lugar onde funciona uma “micro sociedade” autêntica. Neste sentido, propusemos atividades que privilegiam a sala de aula para que os alunos possam depois obter um objetivo social de referência.

Consecutivamente, desenhamos tarefas que não fossem direcionadas totalmente como simulação dentro da aula (opostos ao enfoque comunicativo), mas como “unidades de sentido dentro do processo de ensino e aprendizagem”; por meio das quais buscamos formar alunos responsavelmente para atividades coletivas e autônomas dentro e fora da aula. Para conseguir isto, de acordo com a teoria usada, devemos propor tarefas que sejam mais enfocadas no processo que no resultado. É importante lembrar que, segundo Puren (2004, p.35), existe uma diferença importante entre tarefa e ação, pois a “tarefa” é aquilo que os alunos fazem dentro da aula e a “ação” é o que os alunos farão com a língua estrangeira na sociedade. Nesse sentido, nossas atividades foram planejadas para que a sociedade, entendida como uma área de ações, seja uma finalidade social.

Do mesmo modo, as atividades foram organizadas de acordo com o conceito de “orientação”, tomado como “o critério principal usado para avaliar a atividade”, proposto por Puren (2004, p. 51) e a “adequação” por meio da qual cada professor tem a capacidade de moldar a importância das diferentes atividades em função do contexto social e as formas de

ensino. Como dito anteriormente, um dos objetivos desta unidade é desenvolver a competência intercultural, dessa forma, as atividades aqui mostradas têm como critério principal uma orientação para comunicação e a transmissão da mensagem. É importante dizer que, com o propósito de desenhar uma unidade com um procedimento adequado, todas as atividades foram propostas para serem realizadas sucessivamente, por isso, colocamos uma ordem específica e correspondente para que os alunos consigam realizar corretamente e na ordem estabelecida, cada uma das tarefas exigidas.

Por conseguinte, na página 8 (figura 15), pensamos desenvolver uma série de 5 tarefas que se correspondam com o conceito da teoria co-acional da seguinte forma.

Figura 15 - Los Barrios. Actividad comunicativa e intercultural

LOS BARRIOS

ACTIVIDAD COMUNICATIVA E INTERCULTURAL

- a. A continuación será presentada una serie de crónicas sobre Medellín recopiladas en *El Libro de Los Barrios* (2015). Los textos son fieles a la realidad y al lenguaje de Medellín, por ello, recomendamos que sean leídas en pareja para que haya una comprensión mayor.
- b. Las palabras subrayadas pertenecen al *parlache*. En caso de no comprenderlas, ayudarse con el glosario presentado al final de esta unidad didáctica o con el diccionario alternativo Tubabel.
- c. Después de leer las crónicas, responder a las preguntas quién, dónde (barrio o comuna), por qué, para qué, cómo.
- d. Discutir el título de la crónica ¿Qué aspectos sociales de Medellín son abordados o denunciados en cada una de las narraciones? Religión, desigualdad, violencia, etc.
- e. Observar las formas de tratamiento (si el texto las incluye) e intentar pensar en la intención comunicativa de los interlocutores. Discutir las respuestas con el grupo.

8

Fonte: A autora

As cinco atividades ou tarefas propostas foram divididas em cinco partes denominadas da letra A até a letra E. Deste modo, o enunciado da atividade A, o qual diz “*A continuación será presentada una serie de crónicas de Medellín... recomendamos que sea en pareja para que haya una mejor comprensión*”, apresenta as crônicas sobre Medellín e tem como objetivo fazer uma leitura por duplas. A orientação da tarefa é explorar um processo de comunicação e com isto, na avaliação, buscamos que haja uma eficiência na transmissão do sentido. Por meio dessa atividade, tentamos promover a aprendizagem como um processo de co-ação, já que coloca uma ênfase na dimensão coletiva, atuar com os outros.

Na atividade seguinte, denominada B, propusemos uma exploração de vocabulário e expressões idiomáticas em parlache da seguinte forma “*Las palabras subrayadas pertenecen al parlache. En caso de no comprenderlar, ayudarse con el glossário presentado al final de esta unidad didáctica o con e diccionario alternativo Tubabel*”. Esta tarefa foi planejada para que os alunos se aproximem diretamente desse fenômeno sociolinguístico específico de Medellín, e tem como critério de avaliação a adequação cultural com a relação forma e sentido.

Para conseguir um desenvolvimento satisfatório da tarefa B, desenhamos um pequeno glossário para que os alunos se orientem com as palavras dos textos que, possivelmente, não conheçam. Com relação a esta metodologia, sabemos que muitos estrangeiros podem se sentir frustrados, já que muitas dessas palavras ou expressões podem ser estudadas ou ouvidas pela primeira vez; por isto, é necessário lembrar que esta unidade didática somente é um material de apoio. Nesse sentido, é necessário que o professor use outras fontes e materiais didáticos para que o aluno tenha outras possibilidades para aprender o que é o parlache, pois sabemos que esta unidade não é suficiente para cobrir todas as necessidades que existam com este tema durante a aula. Dado que o material é livre, o professor pode escolher as crônicas que considere significativas para o conteúdo, contudo, aconselhamos que tente usar todas, já que cada uma delas apresenta de forma única o fenômeno da pronominalização e do *parlache*. Da mesma forma, esperamos que o exercício seja desenvolvido coletivamente e, tendo em vista a heterogeneidade cultural, dê espaço para diferentes pontos de vista.

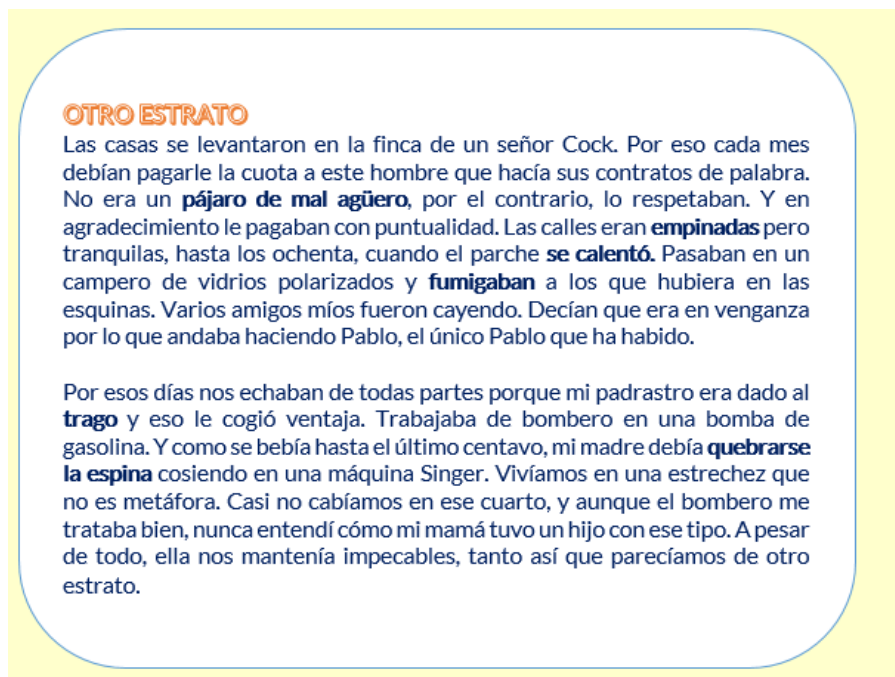
A tarefa C diz: “*Después de leer las crónicas, responder a las preguntas quién, donde (barrio o comuna), por qué, para qué, cómo*”. Por meio dessa atividade, propusemos que o aluno possa identificar as características de uma crônica por meio dos textos dados. Nesta tarefa, trazemos de novo como orientação uma atividade comunicativa por meio da qual os estudantes possam ter uma adequada transmissão do sentido com as devidas indicações dadas.

Depois de realizar a tarefa C, a tarefa D foi descrita com o objetivo de obter um resultado a respeito da tarefa anterior, pois, como proposta, pedimos “*Discutir el título de la crónica ¿qué aspectos sociales de Medellín son abordados o denunciados en cada una de las narraciones? Religión, desigualdad, violencia, etc*” Através desta tarefa, os alunos mostrariam sua própria opinião e interpretação das crônicas que foram lidas e, com isto, o objetivo da atividade é promover uma discussão. De acordo com a perspectiva co-acional, trabalhamos aqui que o conceito de cultura não é dissociado da linguagem, por conseguinte é entendido como o conjunto de concepções que os alunos já têm e criam, ao mesmo tempo, baseados nas ações conjuntas.

Para terminar, na tarefa E, o enunciado é “*observar las formas de tratamiento (si el texto las incluye) e intentar pensar en la intención comunicativa de los interlocutores. Discutir las respuestas con el grupo*”. Através deste exercício e como orientação da tarefa, o aluno desenvolverá a língua a partir do uso, pois a análise das formas de tratamento é um aspecto que quisemos trabalhar a partir do contexto situacional e intenção comunicativa, mas não partindo da gramática.

Com relação às crônicas escolhidas, a primeira é exposta na unidade chamada “*Otro estrato*” (figura 16).

Figura 16 - Crônica “Otro estrato”



Fonte: A autora

Desde o objetivo social, pretendemos que os alunos desenvolvam o conceito de cultura em Medellín a partir das indicações históricas e contextualização que incluímos no começo da unidade. Em primeiro lugar, a partir da voz do narrador em passagens como:

- “*Vivíamos en una estrechez que no es metáfora*” (Vivemos em uma estreiteza que não é metáfora)

- “*A pesar de todo, ella nos mantenía impecable, tanto así que parecíamos de otro estrato*”. (Apesar de tudo, ela nos manteve impecáveis, tanto que parecíamos de outro nível socioeconômico).

Quisemos mostrar outros personagens da cidade que, talvez, os estrangeiros não conseguem perceber quando visitam Medellín. Nesse sentido, demos relevância a esta leitura, já que, por meio dessa crônica, o aluno poderá refletir sobre a brecha social que existe entre os estratos socioeconômicos de Medellín a partir da perspectiva de um jovem que faz parte de um contexto marginalizado.

Do mesmo modo, outro aspecto que é trabalhado na crônica é o contexto histórico dos anos oitenta como resultado da época do narcotráfico de Pablo Escobar, a partir de situações contextuais como:

-“*Las calles eran empinadas, pero tranquilas, hasta los ochenta, cuando el parche se calentó. Pasaban en un campero de vidrios polarizados y fumigaban a los que hubieran en las esquinas*” (As ruas eram íngremes, mas silenciosas, até os anos oitenta, quando a nossa vizinhança ficou perigosa. Eles, os malandros, passavam em um carro grande de vidro polarizado e assassinavam aqueles que estavam nos cantos dos bairros).

Consideramos que o tópico dos anos oitenta em Medellín poderia ser abordado e discutido dentro da aula a partir de uma perspectiva mais social e cultural e não tão sensacionalista. Contudo, recomendamos que o professor seja cuidadoso no momento de desenvolver temas como esse, já que poderia ser abordado, simplesmente, como um estereótipo mais da cidade, não cumprindo com o objetivo final da aula o qual tem mais relação com as reflexões críticas de uma sociedade a partir da língua e da cultura. Para terminar, esta crônica foi selecionada, pois contém um vocabulário que faz parte da linguagem do parlache como por exemplo: *parche* (grupo de amigos), *se calentó* (ficar perigoso), *fumigaban* (assassinavam) e *trago* (bebida alcoólica).

A segunda crônica é “*Nada de nervios*” (figura 17).

Figura 17 - Crônica “Nada de nervios”

NADA DE NERVIOS

Antes de que a él le pasara eso, gozábamos de lo lindo tocando en la terraza. Teníamos una banda de *hardcore punk* y pensábamos que los demás ritmos eran para **maricas**. Casi nunca salíamos de ese **parche**. Todos menos él, porque a él le caían las **lucas** y se iba a putiar. Era enfermo ese **man** por **las casas de citas**, hasta ese día que no vino al ensayo, ni tampoco al **toque** que teníamos programado. Supimos todo por boca de un parcerito suyo. Le habían pegado una venérea de esas que casi no se curan.

El médico le dijo que era una cepa muy dura, que ni en Urabá había visto nada parecido. El tratamiento le duró como tres meses. Le ordenaron que nada de **viejas**. Pero apenas cogió fuerzas otra vez, volvió a sus **andanzas**, ya más prevenido. No solo se ponía condón doble sino también unos guantes de cirugía de los largos. Apenas llegaba a esos burdeles, se oían risitas nerviosas, cierto **cuchicheo**. “¡Con que usted es el de los guantes!”, le dijo una de las chicas alguna vez. Nos lo imaginábamos **empelota** con sus forros de caucho como si fuera a operar. Lo bautizamos ‘El Doctor Falopio’. Hasta queríamos ponerle así a la banda. Pero ese **man** no volvió a tocar nada.

9

Fonte: A autora

Contextualiza o tema da prostituição urbana. Por meio dessa leitura, planejamos que os alunos possam refletir, novamente, sobre tópicos que ainda podem ser considerados tabu nas sociedades. De igual modo, incluímos a linguagem do parlache com a ideia de que, a partir deste socioleto, os estudantes estrangeiros se aproximem mais das distintas realidades sociais de Medellín. Nesse caso, foram escolhidas palavras como: *marica* (gay), *man* (homem), *toque* (show), *empelota* (pelado). Outro aspecto que dá para ser abordado nesta crônica são as formas de tratamento a partir do uso do pronome singular *usted*. O objetivo de analisar o fenômeno da pronominalização no espanhol de Medellín é para entender qual é o uso e quais são as intenções dos falantes no momento de escolher uma forma e não outra; ademais, refletir sobre o nível socioeconômico ou ser homem ou mulher, neste caso, com o uso de *usted*.

As crônicas seguintes são “Xiomara” e “Grito”.

Figura 18 - Crônicas “Xiomara” e “Grito”

XIOMARA

Muchas veces he vuelto a llamar a ese consultorio donde Xiomara contestaba. Siempre me dicen que no tienen noticias tuyas, que ella no volvió por allí. Iba cada viernes a recogerla para dar una vuelta por Las Palmas, **tardiar** por el Estadio o, tal vez, entrar a algún hostel de parejas con jacuzzi y colchón de agua. A veces solo íbamos a bailar salsa en el Centro o a ver una película. Como vivía en Santo Domingo, le daba miedo irse si la **cogía la noche**. Prefería quedarse conmigo en el apartamento que yo compartía con un compañero de oficina.

Puedo reconstruir una por una sus últimas palabras:

—Tienes dos opciones —me dijo—, irte a vivir conmigo o dejar que me vaya para Aruba.

—¿Aruba? ¿Y qué vas a hacer en Aruba?

—Vos lo sabés, las mujeres no tenemos más que un cuarto de hora, y yo tengo que aprovechar el mío.

Siempre esquivé los compromisos, no entendía la vida de casado, quería seguir libando mi soltería. Por eso no atendí su pedido. Después de que colgó pensé que era un truco barato. Pero no fue así. Nunca la volví a ver, no aparece en Facebook, no sé nada. Sueño con viajar a esa isla y buscarla. Tal vez siga allí, no lo sé.

Ahora también soy una isla.

GRITO

Desde hace tres años, cuando me salvé de morir por cruzar una frontera, no venía por el barrio. Esta era la cuadra donde jugábamos **recocha**.

Avanzo en la moto por la calle principal para ver si me encuentro con los **parceros** de antes. Y cuando paso por la casa de John, un **man** me mira por la ventana. Debe ser él o el hermano que se parece tanto, al que le **hicieron los tiros** porque lo confundieron. Me hace una seña con la mano para que me dé cuenta de que es él. No se atreve a asomarse a la terraza el **güevón** ese. Yo le grito un par de cosas pero sigo de largo: ya me habían dicho que ese **man** se enloqueció.

El día que escapé se repite en mi cabeza. Sueño que ya puedo volver, que no me van a hacer nada los del **combo** de arriba. Llego a mi casa, entro cuando todos están dormidos y eso me pone más triste que un **hijueputa**. Nadie se da cuenta de que volví, de que estoy vivo. Pero entonces me despierto y todo es lo mismo: no se puede volver. A la final es igual. ¿Para qué volver? Si ya no están los **parceros**, si mi novia se fue a vivir con un **tombo** y esas cuadras que uno quería ya nunca serán iguales.

10

Fonte: A autora

A primeira crônica “Xiomara” conta uma história de amor entre um homem e uma mulher. O objetivo principal para desenvolver com esta crônica são as formas de tratamento. Na crônica, aparecem registros da linguagem de Medellín que podem ser evidenciados através

do pronome da segunda pessoa do singular *vos*. Deste modo, através da conversa: - *Vos sabes, las mujeres no tenemos más que un cuarto de hora, y yo tengo que aprovechar el mío* (você sabe que as mulheres somente têm um tempo curto de sorte, por isso, eu devo aproveitar o meu), queremos que o aluno reconheça a intenção comunicativa do falante e, do mesmo modo, reflita com os colegas e o professor sobre a forma de tratamento escolhida, ou seja, o *vos*.

A última crônica, “*Grito*”, é uma história contada para entender como o fenômeno da violência na cidade afeta diretamente aos jovens, os quais, sem oportunidades de uma vida melhor, decidem trabalhar como assassinos pagos. Do mesmo modo, o relato introduz outro aspecto que, atualmente, é uma realidade social dos bairros menos favorecidos da cidade; isto é o conceito de “fronteiras invisíveis” que consiste em linhas imaginárias que os bairros têm, sendo que aquelas pessoas (homens especialmente) que passam de um bairro a outro sem permissão são, infelizmente, assassinados.

-“Desde hace tres años, cuando me salvé de morir por cruzar una frontera, no venía por el barrio” (Durante três anos, quando me salvei de morrer para atravessar uma fronteira, não fui ao bairro). Mediante esta passagem, a crônica relata cruamente o contexto social no qual uma grande parte de crianças e adolescentes está imersa. Por meio do narrador, é possível perceber como a cidade converte-se em um lugar sem esperanças, pois a maioria das pessoas ao redor foi vítima da violência e foi morrendo pouco a pouco.

Por fim, com o objetivo de que os alunos compreendam melhor algumas palavras do *parlache*, criamos um glossário (figura 19) que orienta aos alunos sobre a linguagem de Medellín e a leitura das crônicas.

Por meio desta configuração didática, planejamos que exista um conjunto coerente de relações entre um componente social de referência tanto linguística quanto cultural, como uma ação social de referência; ou seja, uma tarefa escolar de referência e uma construção metodológica. Para nossa unidade, unicamente foram selecionados cinco textos pensando que a unidade pode ser desenvolvida durante uma aula grupal. A respeito da seleção das crônicas, baseamos nossos critérios em leituras curtas para conseguir que os alunos possam trabalhar melhor as tarefas linguísticas e culturais solicitadas.

Figura 19 - Glosario

GLOSARIO	
Andanzas:	hacer malas acciones. Ej. Ese muchacho anda en malas andanzas
Calentarse:	estar peligroso. Ej. Medellín se calentó de nuevo, comenzó otra vez la violencia
Casa de citas:	prostíbulo
Coger la noche:	llegar tarde, estar a deshoras. Ej. Me cogió la noche para ir a clase
Combo:	grupo de personas, banda criminal, pandilla. Ej. El combo de la fiesta
Cuchicheo:	susurros. Ej. Escucho un cuchicheo en ese cuarto
Empelota:	desnudo
Empinado (a):	loma muy alta. Ej. Esa calle es muy empinada
Fumigar:	matar, asesinar. Ej. En ese barrio están fumigando a los ladrones
Güevón (a):	tonto, idiota, bobo, estúpido
Hacer los tiros:	matar
Lucas:	dinero
Man:	hombre. Ej. Ese man es muy inteligente
Marica:	homosexual
Pájaro de mal agüero:	de mala suerte
Parche:	conjunto de personas, plan. Ej. El parche de anoche estuvo muy bueno
Parcero:	amigo, hermano
Rechoncho:	gordo
Quebrarse la espina:	trabajar muy duro
Recocha:	desorden. Ej. La clase de hoy fue una recocha
Tardear:	pasar la tarde
Tombo:	policía
Toque:	concierto
Trago:	alcohol
Vieja:	mujer de cualquier edad, muchacha, chica. Ej. La vieja tiene 20 años

Fonte: A autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar esta pesquisa mediante um enfoque sociolinguístico e dialetológico permitiu confirmar o motivo de ser necessário incluir políticas locais nas ações do ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia. Nesse sentido, um dos aspectos que gostaríamos de mencionar nestas considerações tem a ver com o fato de que podemos perceber que as preocupações em relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira na Colômbia são mais orientadas para uma expansão turística através da comercialização da língua. Desse modo, consideramos que é necessário que na área existam posições mais críticas tanto nas investigações quanto no desenvolvimento das ações. São urgentes iniciativas que promovam as políticas locais sem a participação direta e indireta da Espanha.

Outro aspecto importante a destacar se relaciona com a delimitação do lugar. Enfatizamos que a unidade didática seria planejada para ser usada nas aulas de E/LE de Medellín, uma vez que toda a nossa prática docente está centrada nessa cidade. Desse modo, percebemos que o ensino E/LE na Colômbia precisa de uma integração que responda às necessidades de desenvolvimento da área no país com a participação direta dos professores. Para nosso caso, propusemos uma unidade didática que se ajustasse às características dialetais da cidade com o objetivo de os alunos compreenderem a língua e a sociedade nas quais estão imersos. Assim, com base na criação do material didático para implementar as políticas próprias no ensino de E/LE na Colômbia, é possível dizer que o propósito da unidade didática é reduzido, já que não satisfaz as necessidades para uma aula de cunho gramatical. Do mesmo modo, esta proposta não foi uma mostra completa da diversidade dialetal do espanhol de Medellín; portanto, talvez, muitos professores poderiam considerar que ela não é uma opção para as aulas de espanhol na cidade.

Gostaríamos de dizer que esta pesquisa permitiu demonstrar por que as considerações sociais são mais importantes do que os aspectos mercadológicos referentes ao ensino do espanhol como língua estrangeira tanto na América Latina quanto no mundo.

Em se tratando das perguntas de pesquisa e os objetivos, sobre o primeiro - qual é a trajetória do E/LE durante esses anos na Colômbia e qual tem sido o papel da investigação da Academia na sua construção? -, propusemos como objetivo analisar o papel das instituições idiomáticas do espanhol tanto no mundo quanto na Colômbia para apresentar o momento atual do ensino do E/LE no mundo a partir de uma perspectiva crítica. Consideramos que desenvolver esta pergunta e, por conseguinte, dar um sentido ao objetivo, significou uma das

tarefas mais desafiadoras da pesquisa, já que precisávamos determinar um posicionamento político que durante o início da dissertação não estava muito esclarecido.

Por conseguinte, para responder à pergunta sobre o papel da investigação da Academia na construção de E/LE, tivemos que fazer uma pesquisa rigorosa que nos levou por outro caminho da investigação que não tínhamos pensado no começo. Nesse sentido, isso significou um desafio maior, pois refletimos e assumimos um posicionamento mais crítico a respeito do ensino do espanhol como língua estrangeira no mundo, fato que nos levou a procurar outros autores e outras perspectivas. Com base na pesquisa sobre o lugar de E/LE no mundo, devemos dizer que estamos satisfeitos com os resultados obtidos durante a análise, pois foi nesse processo que conseguimos perceber que nossa pesquisa estava muito superficial e não estava aportando um conteúdo acadêmico suficiente; foi então que decidimos começar uma mirada mais profunda sobre a área que durante anos estamos pesquisando. Sobre esse assunto, concluímos que como professores não pesquisadores a percepção do ensino do espanhol como língua estrangeira estava fundada em um aspecto mais mercantil do ensino da língua espanhola, contudo, esta dissertação nos transformou tanto como professores quanto pesquisadores, já que sentimos que terminamos assumindo um papel mais engajador com a língua e a Academia.

Do mesmo modo, é necessário mencionar que consideramos que nossa dissertação não teria logrado os mesmos resultados se tivesse sido desenvolvida na Colômbia, pois foram, principalmente, processos como os comentários da banca acadêmica e o apoio da pesquisa brasileira que nos levaram a assumir um grau de reflexão mais elevado e uma posição política diferente. Por conseguinte, nesse ponto, podemos concluir que, como investigadores estrangeiros, o Brasil representou um lugar muito importante para nossa formação intelectual e, eventualmente, podemos dizer que nosso caminho como intelectuais e pesquisadores começou, verdadeiramente, depois de terminar esse processo acadêmico no Brasil.

Por outro lado, a respeito do papel de E/LE na Colômbia, desenvolvida na mesma pergunta, embora tenhamos logrado investigar e mostrar resultados satisfatórios, achamos que foi um aspecto da pesquisa muito difícil de lograr, pois, como foi evidenciado em nossa análise, por causa do pouco tempo que esta área tem no país, existe pouca investigação e pouco referencial bibliográfico do ensino do espanhol como língua estrangeira; além disso, comparado com o Brasil, há pouca produção intelectual de mestrado que assuma reflexões mais políticas sobre o ensino de E/LE na Colômbia. Assim, consideramos que nossa dissertação representou para a pesquisa em E/LE na Colômbia uma concepção distinta da

área. Desse modo, pensamos que é importante que na Colômbia, no futuro, sejam realizadas investigações mais críticas que não somente mostrem os avanços do ensino do espanhol como língua estrangeira em cifras. Por exemplo, seriam interessantes pesquisas que desenvolvam o impacto de projetos de desenho de exames e cursos, especificamente, com o selo colombiano sem intervenção de instituições estrangeiras. Do mesmo modo, concordamos com outros investigadores que, na Colômbia, são necessárias mais pesquisas de mestrado e doutorado que incluam aspectos linguísticos e culturais para desenvolver metodologias e novas didáticas para o ensino de E/LE.

Em relação à pergunta dois, sobre quais são os materiais de apoio usados nas aulas de E/LE na Colômbia, propusemos como segundo objetivo criar um diálogo sobre a situação dos materiais didáticos para o ensino de E/LE no Brasil e na Colômbia. Sentimos que conseguimos fazer o diálogo com a produção dos materiais didáticos do Brasil, especificamente, desde o aspecto político; contudo, este objetivo, talvez, por questões metodológicas, significou um dos aspectos mais difíceis de abordar, já que, por causa de estar fora do território colombiano, não foi possível ter acesso completamente aos materiais didáticos de E/LE produzidos na Colômbia. Por conseguinte, não logramos uma análise profunda da produção dos textos de ensino de espanhol como língua estrangeira usados durante os últimos anos na Colômbia. Neste sentido, sentimos que faltou uma análise mais profunda dos textos didáticos.

Como resultado do desenvolvimento desse objetivo, pensamos que foi interessante mostrar o caminho percorrido pela produção de materiais didáticos entre a Colômbia e o Brasil, já que, como vimos, o Brasil é um país com uma pesquisa muito forte no ensino de espanhol como língua estrangeira. Dessa maneira, para os leitores desta dissertação, talvez possa ser interessante analisar quais são as necessidades mais urgentes de E/LE na Colômbia, tendo como referente os avanços de outros lugares, neste caso, o Brasil.

Com base na terceira pergunta - qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano? - e no último objetivo, o qual foi construir uma unidade sob as diretrizes da evolução da teoria perspectiva acional, pode-se dizer que foram logrados, parcialmente, os resultados; posto que, finalmente, conseguimos produzir uma unidade didática com base nas diretrizes da perspectiva metodológica pesquisada. Não obstante, desenvolver o último objetivo representou muitas dificuldades por causa da terminação do mestrado e do tempo no Brasil. Desse modo, o fator temporal foi um dos impedimentos que,

difícilmente, enfrentamos como pesquisadores estrangeiros, já que não nos permitiu resolver a unidade didática como esperávamos. A esse respeito, com a proposta didática, tínhamos pensado que poderia ser avaliada por professores colombianos para depois analisar os dados; no entanto, em vista de que a pesquisa mudou bastante em relação à primeira versão, não conseguimos alcançar este propósito completamente; razão pela qual tivemos que organizar de outro modo a metodologia da pesquisa.

Seguidamente, pode-se dizer que o objetivo de desenhar uma unidade didática proposta com a evolução da perspectiva acional representou um desafio grande, já que poucas pesquisas foram encontradas com esta perspectiva para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Assim, foi necessário incluir uma análise empírica para demonstrar que a teoria funciona no ensino de E/LE em contexto colombiano. Infelizmente, consideramos que, talvez, faltou desenvolver um pouco mais a teoria satisfatoriamente. Isso poderia significar que outros pesquisadores usassem a teoria para propor novas análises metodológicas para o ensino do espanhol em contexto de língua estrangeira.

Em relação aos objetivos da unidade didática, os quais foram desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín, e fazer uma aproximação social e histórica com Medellín através do texto literário a crônica, achamos que foi muito desafiador colocar o referencial teórico em dados de análises, pois, como dissemos, faltou tempo para desenvolver a última parte da dissertação. Contudo, o resultado que foi obtido do desenho do material, embora os obstáculos, representou um trabalho importante como pesquisadores, já que nos colocamos em um outro lugar como professores e nos permitiu explorar o ensino do espanhol como língua estrangeira a partir de novas didáticas e perspectivas.

Por fim, esperamos que esta dissertação tenha ajudado a contribuir com novas pesquisas de E/LE na Colômbia e que outros professores pesquisadores continuem ampliando a pesquisa do material didático e dos novos desafios da área no país. Para concluir, reiteramos que seguiremos aportando para o ensino do espanhol como língua estrangeira e que concluímos este processo acadêmico com muitas perguntas resolvidas, mas com outras mais por resolver.

REFERÊNCIAS

ALCALDÍA DE MEDELLÍN. **El libro de los barrios**. Bogotá: Legis, 2015.

ALEC. **Atlas lingüístico-Etnográfico de Colombia**. Disponível em: <<http://alec.caroycuervo.gov.co/>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ANTIOQUIA. **Gobernación de Antioquia**. Disponível em: <<http://antioquia.gov.co/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

APC-COLOMBIA. **ELE Colombia: El mundo aprende español**. Disponível em: <<https://www.apccolombia.gov.co/pagina/ele-focalae>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ARBOLEDA, G. D. Análisis de materiales de ele en Colombia: una propuesta de ficha especializada. **4to Encuentro internacional de español como lengua extranjera**, 2015. Disponível em: <<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/Arboleda%20Gonz%C3%A1lez%20Diana%20Teresa.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BARTENS, A. Notas sobre el uso de las formas de tratamiento en el español colombiano actual. In: **Coloquio de París**. 2003. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_bartens.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BLAS, J. L. **Un ejercicio de sociolingüística interaccional: el caso de los pronombres de tratamiento en el español actual**. 1995. Disponível em: <<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3249>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BLAS, J. L. **Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social**. Madrid: Cátedra, 2008.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of Power and Solidarity. In: SEBEOK, T. A. (Ed.), **Style in Language**. MIT Press, 1960. Disponível em: <http://www.ehu.eus/seg/_media/gizt/5/5/brown-gilman-pronouns.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Campinas, 1998. 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1998.

CALDERÓN, C. Capítulo 4. Formas de tratamiento. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. **La lengua española en américa: normas y usos actuales**. Universitat de València. Disponível em: <<https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2019.

CANCLINI, N. Industrias culturales y globalización: Procesos de desarrollo e integración en América Latina. **Estudios Internacionales**. N. 129 (jan./mar.), p. 90-111, 2000.

CÁRDENAS, E; VILLA, E. La política de seguridad democrática y las ejecuciones extrajudiciales. **Ensayos sobre Política Económica** p. 64-72, 2013.

CARO Y CUERVO. **El castellano en América. Polémica con Juan Varela**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997.

CASTAÑEDA, L. S. **Caracterización lexicológica y lexicográfica del parlache para la elaboración de un diccionario**. Lleida, 2005. 294 f. (Doutorado). Universidad de Lleida, Departamento de Filología clásica francesa e hispánica. Lleida, Espanha, 2005.

CASTIBLANCO, A. L. **El papel de la Academia Colombiana de la Lengua en el proceso de civilización a finales del siglo XIX**. Bogotá, 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, 2014.

CHIQUITO, A. B., *et al.* **Maravillas del español**. v. 2, 3 e 4. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. 30(3), 549-566, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CIURLO, A. Nueva política migratoria colombiana: El actual enfoque de inmigración y emigración. In: **Revista Internacional de cooperación y desarrollo**, v. 2, n. 2, 2015.

COLÔMBIA. Ministério de Cultura-Instituto Caro y Cuervo. **Programa Spanish in Colombia**, 2013. Disponível em: < <http://www.mincultura.gov.co>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

COLÔMBIA. Ministério de Cultura. **Programa Nacional de Estímulos**. Disponível em: <http://www.mincultura.gov.co/planes-y-programas/programas/programa-nacional-estimulos/Paginas/2008-09-23_1724.aspx>. Acesso em: 28 nov. 2018.

COLÔMBIA. Constituição. **Constitución Política de Colômbia**: promulgada em 4 de julio de 1991. Santafé de Bogotá, 1991.

CONCEIÇÃO, P.; SILVA, M. Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino do espanhol. **Revista línguas e letras**. v. 6, n. 11, 2005.

COSERIU, E. **Lecciones de Lingüística General**. Madrid: [s.n] [1981]. <<https://linguno.files.wordpress.com/2012/07/cap-xi-la-lengua-funcional-de-lecciones-de-lingc3bcc3adstica-general.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DEL VALLE, J. **Política del lenguaje y geopolítica**: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos, 2011. Disponível em: <https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1075&context=gc_pubs>. Acesso em: 25 fev. 2019.

DEL VALLE, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. In: **Boletín de Filología**. tomo XLIX, n. 2, 87-112, 2014. Disponível em:

<https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=gc_pubs>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Relógio de População da Colômbia**. Disponível em: <<http://www.dane.gov.co/reloj/>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **La estratificación socioeconómica en el régimen de los servicios públicos domiciliarios**. Disponível em: <dane.gov.co/files/geoestadistica/Estratificacion_en_SPD.pdf?phpMyAdmin=30m27vamm65hhkhrtgc8rrn2g4>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DÍAZ, C. A. **Desarrollo sociolingüístico del voseo en la región andina de Colombia (1555–1976)**. Boston: De Gruyter, 2015.

ESCOBAR, A. **Lingüística y Política**. In: ORLANDI, E. P. 1988.

FISCARELLI, R. B. Material Didático e Prática Docente. **Revista Ibero-americano em Educação**. 2007. v. 2, n. 1 Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FLÓREZ, L. **Habla y cultura popular en Antioquia**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1957.

FONTANELLA, M. B. **El Español de América**. Madrid: MAPFRE, S.A, 1992.

GAITÁN, J.E. Lágrimas y Sangre, o, las matanzas en las bananeras: compilacion de los debates en el congreso alrededor de la revisión de los procesos militares. Cali: Tipografia Gutenberg, 1929.

GARCÍA, C. **La exageración en el habla popular en Antioquia**. Medellín: Hombre Nuevo, 2002.

GIDDENS, A. **Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas**. México: Taurus, 2007.

GÓMEZ, F; SÁNCHEZ, M. **Las migraciones como objeto de interés de las políticas públicas: un enfoque de derechos humanos**, 2014. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/20524/migraciones_gomez_2014_guia_practicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 abr. 2019.

GUTIÉRREZ S, J. Una historia simple? **En: Comisión histórica del conflicto y sus víctimas⁸³ Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (2015)**. Disponível em <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

⁸³ A Comissão sobre a História do Conflito e suas Vítimas (CHCV), instalada em Havana em 21 de agosto de 2014, foi criada pela Mesa de Paz no âmbito do "Acordo Geral para o término do conflito e a construção de uma paz estável e duradoura", subscrita pelo governo nacional e as FARC em 26 de agosto de 2012.

HENAO, I; CASTAÑEDA, L. El lenguaje de la calle. In: **Bogotá: Revista la Tadeo**, 2003. Disponible em: http://avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_68/68112.pdf. Acceso em: 28 abr. 2019.

INSTITUTO CARO Y CUERVO. **Portal de Lenguas de Colombia. Diversidad y Contacto**. Disponible em: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion&#s>. Acceso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva. Informe 2010**. Disponible em: <https://aulaintercultural.org/2010/06/20/el-espanol-una-lengua-viva-informe-del-instituto-cervantes-2010/>. Acceso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2018. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Acceso em: 8 jul. 2018.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. 2002.

INSTITUTO CERVANTES. **DELE Exámenes**. Disponible em: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>. Acceso em: 27 nov. 2018.

JANG, J. S. Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica sociopragmática: estrato socioeconómico y sexo. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, 15 (26), 2010. Disponible em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/7791/7375>. Acceso em 15 ago. 2018.

JANG, J. S. Voseo medellinense como expresión de identidad paisa. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**. 18 (1), 2013. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n1/v18n1a6.pdf> Acceso em: 15 ago. 2018.

JANG, J. S. La frecuencia del uso del usted en tres zonas del departamento de Antioquia (Colombia). **Forma y función**. 27(1), 2014. Disponible em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/46943/49069> Acceso em: 15 ago. 2018.

JANG, J. S. Frecuencia del tuteo en tres zonas del departamento de Antioquia (Colombia): influencia de la zona urbana/rural. **Forma y función**. 28 (1). doi, 2015 (a). Disponible em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/51969> Acceso em: 15 ago. 2018.

JANG, J. S. Matiz feminizante del tuteo y el futuro del voseo en el departamento de Antioquia (Colombia). **Estudios filológicos**. 56, 2015 (b). Disponible em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132015000200005. Acceso em: 15 ago. 2018.

JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has come**. Educational Researcher, Volume 33, Number 7, October, 2004, p.14-26.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12(3), 134; 152, set./dez., 2017.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante Argentina em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2007. 132 f. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LANDABURIU J. **Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte**, 2005. Disponível em: <https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

LAVILLE, C., DIONNE, J. A. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINDGÅRD, A. El ustedeo de la familiaridad en Colombia. In: **Open Research Archive de la Universidad de Tromsø**. 2016. Disponível em: <<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/10985/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

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

LOPES, A; GHOTTEIM, L. **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**. Processos de criação e contextos de usos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MESTRE DE CARO, P. **Alternancia de pronombres en el habla de Bogotá**, 2011. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3903>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

MILLAN, M. **Pronouns of address in informal contexts: a comparison of two dialects of colombian spanish**. Illinois, 2011, 226. f. Tese (Doutorado em Espanhol). University of Illinois at Urbana. Doctor of Philosophy in Spanish, 2011.

MONTES, J. J. **Otros estudios sobre el español de Colombia**. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2000.

MORENO, F. **La lengua española en su geografía**. Madrid: ARCO/LIBRO, S.L, 2009.

MORENO, F. Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. **Revista de Educación**. 343. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28161264_Adquisicion_de_segundas_lenguas_y_Sociolingüística>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MORENO, F. **Qué español enseñar**. Entrevista a Moreno Fernández. 2000. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MORENO, F. Aportes desde la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. **REALE**, 1, p. 107-135, 1994. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/58907695.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

MURILLO, F. M. E. El polimorfismo en los pronombres de tratamiento del habla payanesa. In: **Coloquio de París**. 2003. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_murillo.pdf>. Acesso em 4 abr. 2019.

NASCIMENTO, E, P. Prestígio lingüístico no ensino de espanhol como língua estrangeira: o caso dos Pronombres Personales Sujeto. **Studia Diversa**, CCAE – UFPE, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4241919-Prestigio-linguistico-no-ensino-de-espanhol-como-lingua-estrangeira-o-caso-dos-pronombres-personales-sujeto.html>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

NUNAN, D. **Syllabus design**. New York: Oxford University Press, 1988.

OSPINA B. A. **Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino**. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301598328_Mantenimiento_y_revitalizacion_de_lenguas_nativas_en_Colombia_Reflexiones_para_el_camino>. Acesso em: 1 maio 2019.

OSPINA, L. **Las formas de tratamiento en el español colombiano y su reflejo en algunos manuales de E/LE**. 2016-2018, 182 f. Dissertação (Mestrado em Espanhol como Língua Estrangeira). Departamento de Filología Hispánica, Teoría de la Literatura y Comunicación. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120312/1/TFM_Laura_Ospina_Castro.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

PENANDÉS, M. I. **La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE**. Universidad de Alcalá, 2002. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_051.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

PLACENCIA, M. E. El estudio de formas de tratamiento en Colombia y Ecuador, In: M. HUMMEL; B. KLUGE; M.E. VÁSQUEZ LASLOP (Ed.), **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México: Colegio de México, 2010. Disponível em: <<https://birkbeck.academia.edu/Mar%C3%ADAdeElenaPlacencia>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

PONTES, V; NOBRE, J. As variedades lingüísticas hispano-americanas no livro didático formação em espanhol: língua y cultura. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. v. 11, n. 18, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/15074/11669>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PUREN, C. Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. **Enunciación**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012 Bogotá: 2004, p. 155-160.

PUREN, C. Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. In: SANZ CANBRERIZO A. (Coord.). **Interculturas/Transliteraturas**. Madrid: Arco/Libros, 2008, p. 253-278.

PUREN, C. Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea? **Encuentro práctico de profesores de ELE en Francia**. 2012. Disponível em: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012k/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PUREN, C. Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. **XII ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES**. 2014. Disponível em: <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014f-es/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, P.J. **Géneros literarios y mundos posibles**. Madrid: Eneida, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectiva na contemporaneidade. **Trab. Ling. Aplc.**, Campinas, n (54.2): 361-392, jul./set., 2015.

SÁNCHEZ, L.S. **Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia**. 2011. Disponível em: <<https://www.caroycuervo.gov.co/revista/documentos/Estado%20del%20arte%20sobre%20el%20espanol%20como%20lengua%20extranjera.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SANTOS, G.I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 2017.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação**. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SIELE. **Servicio internacional de evaluación de la lengua española**. Disponível em: <<https://siele.org/examen>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SILVA, A. **Imaginarios urbanos**. Bogotá: Arango, 2006. Disponível em: <<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/05/silva-armando-imaginarios-urbanos.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SITUR. **Sistema de Información Turística de Medellín y Antioquia**. Disponível em: <<http://situr.gov.co/estadisticas/statistics/>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis, revisão técnica: Nilda Jacks, Porto Alegre: Penso, 2011.

STRATULAT, I. **El papel del profesor en la enseñanza de E/LE: formación, competencias y actitudes.** Oviedo, 2013. 57 p. Dissertação (Mestrado). Universidad de Oviedo, 2013.

VAN D, T. **Ideología.** Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 1998.

VELÁSQUEZ, M. A. **Colombia, país de rupturas.** Medellín: Editorial Artes y Letras S.A.S, 2018.

VILLA, M. V. **Política idiomática en Colombia:** visión sociolingüística. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

VILLA, M. V. **Polifonía de la violencia en Antioquia:** visión de la sociolingüística abductiva. Medellín: ICFES, 2000.

VILLANUEVA, D. **Entrevista a Darío Villanueva, director de la Real Academia da Lengua Española** (fev., 2015). Bogotá: UNIMINUTO Radio 1430AM, 201. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pO8mnCw2ni8>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

WEYERS, J. **Medellín Cuenta con vos:** the Changing Role of Voseo in Written Communication. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802729>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

YAFFE, L. **Conflicto armado en Colombia:** análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a07.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

YANG, S. **Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de e/le.** 2011, 349. f. Tese (Doutorado). Departamento de Filología Hispánica y Clásica Facultad de Filosofía y Letras, Universidade de León, León, 2011.

ANEXO A - DISSERTAÇÕES E TESES DO BRASIL

TÍTULO	AUTOR	ANO	CATEGORIA	PESQUISA
O ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO QUEM ENSINA, QUAL VARIANTE A QUEM	Talia Buegel	1998	Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada UNICAMP	O trabalho problematiza a variante espanhola peninsular como parâmetro linguístico y cultural mais frequente nos materiais didáticos do ensino do espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro, especificamente, na cidade de São Paulo.
TU OU VOCÊ? UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE CULTURAL	Jane Cristina Duarte dos Santos	2003	Dissertação de Mestrado em Letras Estudos da Linguagem PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	O trabalho faz uma descrição do uso dos pronomes da segunda pessoa do português em estrangeiros americanos em contexto brasileiro, com o fim de analisar a construção da identidade linguística desses aprendizes
REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE		2004	Dissertação de Mestrado em	A pesquisa tem como objetivo investigar as representações culturais

LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL)	Bárbara Caroline de Oliveira		UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	dos conteúdos culturais propostos no livro didático de espanhol para verificar os conceitos de cultura subjacentes ou implícitos
ESTEREÓTIPOS CULTURAIS: O ENSINO DE ESPANHOL E O USO DA VARIANTE ARGENTINA EM SALA DE AULA	Elys Regina Andretta Kraviski	2007	Dissertação de Mestrado em Letras UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	A pesquisa se preocupou em mostrar os estereótipos culturais no uso da variante rio- platense em aula de Espanhol como língua estrangeira com o objetivo de comprovar “se a convivência com professores falantes nativos e professores usuários dessa variante elimina ou reduz manifestações de estereótipos e preconceitos relacionados à língua e cultura argentinas”
O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO ENSINO MÉDIO: A ESPECIFICIDADE DE UMA ESCOLA	Francisco Raimundo Sousa	2013	Dissertação de mestrado em Letras Neolatinas	Esta dissertação tem como objetivo investigar o tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio em uma Escola Estadual de Boa Vista-RR para verificar a consonância existente entre o discurso dos docentes sobre as práticas de ensino e as

Fonte: A autora

ANEXO B - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE E/LE NA COLÔMBIA

TÍTULO	AUTOR	ANO	CATEGORÍA	PESQUISA
LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL SICELE	María Claudia González Rátiva	2010	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 1	O artigo expõe os debates abordados na criação de um Sistema Internacional de Certificação do Espanhol como Língua Estrangeira (SICELE) em torno da dicotomia entre norma e variedade linguística no ensino de espanhol como língua estrangeira.
VARIEDAD DIALECTAL COLOMBIANA EN LA PRENSA ESCRITA REGIONAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): Una mirada al superdialecto andino	Sandra Milena Díaz López	2011	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 3	Este artigo apresenta uma síntese do projeto de pesquisa que procura caracterizar as variedades do espanhol colombiano e seu efeito no estudo do espanhol como língua estrangeira
ESTADO DEL ARTE DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA”:	Diego León Higuera Cortínez/	2012	TCC	A pesquisa propõe um estado da arte de ELE na Colômbia e faz uma aproximação com as experiências didáticas e

“Una aproximación a las experiencias didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la ciudad de Medellín”	Francy Elizabeth Martínez Gómez/ Lina María Patiño Cadavid		UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, MEDELLÍN.	metodológicas de ELE em Medellín, especialmente, em três universidades da cidade (UDEA/EAFIT/UPB)
GENEALOGÍA HISTÓRICA Y PLANTEAMIENTOS ACTUALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA	Sandra Yineth Beltrán Avendaño	2013	TCC UNIVERSIDAD DE LA SALLE, BOGOTÁ.	O presente trabalho documenta o desenvolvimento das metodologias do ensino de espanhol como língua estrangeira na Colômbia, assim como os materiais usados nas aulas. A pesquisa fornece informação geral sobre a formação de docentes ELE no país.
ESTADO DEL ARTE DE ELE EN COLOMBIA, UNA MIRADA HOLÍSTICA: METODOLOGÍAS Y ENFOQUES, MATERIAL DIDÁCTICO, VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y DIFICULTADES EN EL ÁREA	David García/ Javier García / Yudi Buitrago	2013	Artigo Revista Marcole Revista didáctica español como lengua extranjera. Número 13	A pesquisa teve como objetivo mostrar as metodologias e os enfoques usados nos cursos de ELE do país. Também visibilizar as diferentes variantes dialetais ensinadas na sala de aula e os aportes de SICELE. Finalmente, o artigo reflete sobre a ausência de produção de materiais didáticos próprios de ELE da Colômbia.

VARIEDAD DIALECTAL COLOMBIANA EN LAS EMISORAS REGIONALES Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)	Sandra Milena Díaz López/ Gloria Viviana Nieto Martin	2013	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 4	O documento mostra os resultados projeto de pesquisa, que é enquadrado dentro de um projeto mais geral que procura caracterizar as variedades do espanhol colombiano e seu efeito nos estudos do espanhol como língua estrangeira. Para desenvolvê-lo, selecionou-se um corpus correspondente a áreas geográficas representativas de cada dialeto e, nos níveis fonológico-fonológico, foram realizados léxicos semânticos, morfossintáticos e pragmáticos,
DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO, UNA APUESTA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	Blanca mery Arias / Adriana María correa / María Eugenia Escobar/ Liliana Marcela Giraldo/ Isabel Cristina Gómez/	2013	TCC Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana	Esta pesquisa tem como objetivo determinar as diretrizes para a construção do material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira no mundo e na Colômbia orientada para crianças estrangeiras entre os 7 e 11 anos de idade.

	Elizabeth Henao Tabares/ Martha Lucía Osorio/ Ledys Villero		UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, MEDELLÍN,	
BUSCANDO PROPUESTAS METODOLÓGICAS CENTRADAS EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	Clara Inés Lozano Espejo	2014	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 5	O artigo teve como objetivo mostrar algumas reflexões sobre a ELE na Colômbia, especialmente com o objetivo de promover a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira focada nas motivações dos alunos, no desenvolvimento da competência intercultural e no reconhecimento da variedade linguística.
LENGUA Y SOCIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	Sonia Yamile Sánchez López	2014	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 5	Este artigo apresenta uma visão geral das variedades do espanhol colombiano identificadas no projeto de pesquisa "Variedades del español de Colombia". e suas implicações no ensino do espanhol como

				língua estrangeira "do Instituto Caro y Cuervo
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN representación de la variedad dialectal y cultural de Colombia e instrumento pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera	María del pilar flórez Ospina/ Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez	2014	Artigo Revista: Lenguas en contacto y Bilingüismo. Número 5	O documento explica o progresso do projeto da Pesquisa, Caracterização das variedades do espanhol colombiano e seu efeito nos estudos do espanhol como língua estrangeira a partir de um corpus que dá conta das áreas dialetais do país, que deverá tornar-se material didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira
ANÁLISIS DE MATERIALES DE ELE EN COLOMBIA: UNA PROPUESTA DE FICHA ESPECIALIZADA	Diana Teresa Arboleda González	2015	Artigo em: Memorias sobre 4to Encuentro internacional de español como lengua extranjera	A pesquisa apresenta um balance atual sobre a produção de material didático na Colômbia na qual conclui a partir de uma análise que, apesar de haver alguns materiais já publicados, na Colômbia os materiais didáticos não se correspondem totalmente às necessidades dos docentes de ELE do país.
VARIANTES DEL ESPAÑOL COLOMBIANO Y SU	Rafael Areiza Londoño	2016	Artigo de Revista	Este trabalho faz uma aproximação ao plurilinguismo do

EFECTO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. MARCO SOCIOLINGÜÍSTICO	Maria del Pilar Flórez Ospina		Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 27 Enero/Junio, p. 79-115.	espanhol colombiano com o propósito de mostrar a importância do reconhecimento das variantes no contexto do ensino de ELE no país.
PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS NIVEL B2 CON UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	Paola Noreña Ibagón Lizeth Rayo Trujillo	2016	TCC Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés Santiago de Cali – Colombia UNIVERSIDAD DEL VALLE	O objetivo deste artigo é o desenho curricular de um curso de língua estrangeira de nível B2 para espanhóis com uma abordagem intercultural na Universidad del Valle. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação qualitativa. Esta pesquisa inclui a proposta de um programa de curso nível B2, a concepção, implementação e avaliação de uma unidade de ensino do curso com base na abordagem tarefa e os materiais autênticos que o acompanham.
LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL ESPAÑOL COLOMBIANO Y SU REFLEJO EN ALGUNOS MANUALES DE E/LE	Laura Ospina Castro	2018	Dissertação de Mestrado: Experto en español como lengua extranjera en ámbitos profesionales	A dissertação, por um lado, propõe a análise sobre as formas de tratamento em espanhol concentrando-se nas formas da Colômbia, e, por outro, apresenta um estado da arte sobre a reflexão das formas de

Fonte: A autora