

**O ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO: QUEM ENSINA QUAL
VARIANTE A QUEM?**

TALIA BUGEL
(USP)

ABSTRACT

This paper deals with the interaction of Spanish variants in a foreign language classroom, in some of the best known Spanish language institutes in São Paulo city. The research started with an evaluation of the teaching material used, in the light of contemporary trends in modern language teaching. Interviews with supervisors and teachers were held, and questionnaires were answered by students in the institutes researched. The sets of data resulting contributed to compose the current situation of teaching Spanish as a foreign language in São Paulo - which is going through a dramatic increase since the integration of Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay in a common market agreement (Mercosur). Many allegedly communicative classes were recorded, intending to evaluate whether the communicative principles are actually capitalized. The analysis of the data allowed to conclude the existence of a very particular situation of interaction among Spanish variants in the classroom, brought by the interaction of Spanish teaching materials and Latin-American teachers using their mother variants. The fact that the pedagogical and cultural consequences of this interaction go by unperceived or ignored, or even underestimated by the actors involved, frustrates any intent of working effectively in communicative settings. Teachers being partially set apart from their mother variants, in order to comply with the materials used, cannot work communicatively, as they are not effective representatives of their language and culture.

1. INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de espanhol é prática antiga no Brasil, porém, nas duas últimas décadas, vários acontecimentos marcaram decisivamente seu rumo: em 1985 foram criados os Centros de Línguas na rede pública, incluindo o espanhol; em 1986 foi decretado o ensino obrigatório da língua no 1o. e 2o. graus, no Estado de São Paulo - ainda em fase de implementação parcial; em 1991 foi assinado o Tratado de Assunção - a integração torna-se manifesta nos planos político, econômico, social e cultural. O país explicita sua necessidade de se comunicar satisfatoriamente - em termos lingüísticos - com os países vizinhos, falantes de uma língua estrangeira.

Contudo, nota-se uma defasagem no que diz respeito ao enfoque adotado para tratar do ensino/aprendizagem de espanhol nesse novo contexto. O ponto de referência continua sendo a Península, como parâmetro lingüístico e cultural. Os materiais didáticos elaborados na Espanha dominam o mercado, e as instituições de ensino ainda oferecem insumos que se afastam das necessidades dos alunos brasileiros, cujo objetivo é estabelecer contatos com seus vizinhos latino-americanos.

Nesse contexto, o ensino de espanhol a partir de materiais didáticos que focalizam a variante castelhana peninsular revela-se incoerente com a situação vivenciada atualmente no Brasil. Temos hoje, na cidade de São Paulo, um importante contingente de falantes nativos de variantes americanas da língua, que atuam como docentes em prestigiosos institutos de línguas da cidade, constituindo-se em modelos vivos da língua e cultura dos países latino-americanos. Da interação desses professores com os materiais didáticos peninsulares surge uma situação didática lingüística nova que é a que foi analisada.

A análise foi desenvolvida no marco da pesquisa interpretativista e focalizou três âmbitos simultaneamente: a) avaliação dos materiais didáticos utilizados atualmente nos institutos particulares de ensino de espanhol para adultos, em termos da variante de espanhol apresentada; b) entrevistas com coordenadores e professores que atuam hoje nesses institutos, e questionários aos alunos; c) gravações de aulas com anotações de campo, com o objetivo de oferecer exemplos da interação das variantes na sala de aula alegadamente comunicativa.

Da análise surge que prevalece hoje uma situação de instabilidade, na qual os professores renunciam parcialmente às suas variantes maternas. Os argumentos alegados abrangem da necessidade de se ensinar uma “língua padrão” supostamente homogênea - e persistentemente identificável com o castelhano peninsular - até a pretensão de possibilitar aos alunos “o domínio de todas as variantes”. As interferências da variante materna dos professores são inúmeras, no primeiro caso; as “lacunas” de conhecimento abundam no segundo, devido à impossibilidade de os docentes trabalharem com vários dialetos que para eles são “estrangeiros”. Ou seja, nenhum dos objetivos colocados pelos responsáveis das instituições, no que diz respeito às variantes da língua, é alcançado.

Precisamos ter em conta que todos os docentes estão afastados dos seus grupos de referência lingüística, interagindo com falantes de outras variantes e sob a influência da imersão no português do Brasil. Não procuramos nem argumentamos em favor de uma “pureza” lingüística. No entanto, consideramos necessária uma tomada de decisões a esse respeito, baseada na reflexão crítica e não mais produto das circunstâncias - trabalhistas, de mercado e outras. Só nessa medida será possível oferecer aos alunos brasileiros um panorama autêntico da situação lingüístico-cultural da América Latina, para que eles, por sua vez, sejam capazes de identificar suas necessidades e desejos de contato com grupos de falantes nativos de espanhol, fazendo escolhas racionadas, com maiores chances de sucesso no alcance dos seus objetivos.

2. AS QUESTÕES PESQUISADAS - METODOLOGIA

As perguntas de pesquisa foram organizadas em três grupos. No que diz respeito aos aspectos especificamente lingüísticos e pedagógicos, foi preciso averiguar:

- Qual variante e quais as características dessa variante de espanhol veiculada pelos materiais didáticos usados para o ensino?

- Existe uma diferença entre a variante proposta pelo material didático e a usada em sala de aula pelo professor?

No que diz respeito aos aspectos culturais da atitude dos professores face à variante materna, é necessário saber:

- Que concepções os professores têm acerca das variantes de espanhol?

- Qual é a avaliação feita da própria variante?

- A condição de divergência entre variantes é percebida? Qual é a avaliação dessa condição?

- De que forma se lida com a condição de divergência entre variantes na sala de aula?

Sendo as línguas uma das manifestações de características culturais, a idéia que os alunos têm acerca da hierarquização das culturas provavelmente influirá em sua aceitação das diversas variantes. Para tanto, foi importante pesquisar:

- Os alunos sabem da existência de variantes de espanhol?

- Quais variantes de espanhol são procuradas?

Todas as perguntas visam responder a questão maior apresentada no título: quem ensina qual variante de espanhol a quem em São Paulo?

O interesse do Brasil pela língua espanhola é antigo, haja vista os trabalhos pioneiros de autores como Idel Becker e Antenor Nascentes. Contudo, o estudo dos aspectos culturais do florescimento atual do interesse pelo espanhol no Brasil precisa dos recursos fornecidos pelos resultados da investigação atual sobre atitude face às línguas estrangeiras, num caminho de “desestrangeirização”¹ da língua e cultura alvos para os falantes de português. Essa desestrangeirização atual tem lugar num âmbito de integração dos países integrantes do Mercosul e vale a pena lembrar aqui o comentário de Gadotti e Amâncio por ocasião do seminário “Educação sem fronteiras”: “num processo de integração é preciso, certamente, falar de nossas semelhanças, mas também das nossas diferenças”, nesse sentido, “as diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas” (p. 19). No caso que nos ocupa, é importante levar em conta não apenas a integração das línguas portuguesa e espanhola, mas também a integração das variantes maternas dos professores latino-americanos.

Na prática, a manutenção do uso generalizado de material didático desenvolvido na península ibérica limita o gesto da América tentando se mostrar, manifestar suas diferenças, para poder ser reconhecida enquanto tal pelos alunos brasileiros que aprendem espanhol. Esse pode não ser o caso do *Curso dinámico de español* - usado em um dos institutos pesquisados -, mas no caso da série didática *ven*, as variantes americanas aparecem indistintamente como curiosidades, sem aprofundamento no que diz respeito às características culturais que as acompanham. Partindo da idéia de que o interesse atual pelo

¹ Uso aqui o termo tal como utilizado por Almeida Filho na Apresentação do seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 1993.

aprendizado de espanhol baseia-se, principalmente, nas condições regionais de integração que estão tendo lugar atualmente, recorrer a séries didáticas desenvolvidas a partir de uma realidade bastante diferente daquela com a qual os alunos irão se defrontar, não parece ser exatamente um caminho em direção à desestrangeirização da língua e cultura dos países vizinhos do Brasil.

A análise do material didático foi feita a partir de estudos sobre dialetologia, gramática contrastiva e variantes do espanhol falado e escrito. Essa análise foi essencial para compreender as dimensões lingüística e cultural de cada uma das variantes, principalmente no que diz respeito às diferenças entre elas. Como apontado por Gadotti e Amâncio, é fundamental não se camuflarem as diferenças, visto que o seu reconhecimento é condição básica para que se possa investigá-las (p. 26).

Os materiais didáticos analisados (*Curso dinámico de español, ven, e Vamos a hablar*) são todos eles apresentados por seus autores como tendo preocupações características do enfoque comunicativo de línguas, embora notamos ao longo da análise que tal preocupação é limitada à intenção, particularmente no caso da série didática *Vamos a hablar*, que apresenta um enfoque direto, de cunho estruturalista. Contudo, levando em conta as declarações dos autores das séries didáticas, a análise das anotações e gravações de aulas foi baseada nos estudos sobre ensino comunicativo de línguas, desenvolvido fundamentalmente por Widdowson (1979) e Wilkins (1976) no exterior, e difundido por Almeida Filho e outros pesquisadores em Lingüística Aplicada no Brasil. Uma das constatações básicas do enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de línguas é logo apresentada por Widdowson em seu livro *O ensino de línguas para a comunicação* (tradução publicada no Brasil em 1991):

A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. (p. 13)

Vemos aqui a importância deste enfoque para o tipo de pesquisa feito, uma vez que o estudo da diferença entre variantes do espanhol visa seu uso adequado em cada situação. A preocupação do enfoque comunicativo com a interação aparece refletida especificamente nos trabalhos de Almeida Filho acerca do ensino-aprendizagem de línguas próximas como o espanhol e o português. A esse respeito, o autor ressalta como um dos principais traços do movimento contemporâneo de ensino de línguas a

valorização da comunicação real, da interação, da negociação de termos e sentidos, da reformulação e da autonomia, ao invés da mera reprodução, imitação e preenchimento de lacunas

assim como a “busca de uma consciência de linguagem através da nova língua que se aprende, respeitando-se a língua e cultura autóctones” (p. 50). Boas razões para se pesquisarem os aspectos que unem e distinguem variantes dentro de uma língua que encontra, pela primeira vez, a oportunidade de alcançar a cultura brasileira de um novo ponto de partida: apresentando-se como um amplo leque de experiências culturais originadas de um tronco comum, porém com ricas características locais.

A pesquisa desenvolvida é de natureza etnográfica e buscou professores-sujeitos falantes nativos de alguma das variantes do espanhol latino-americano e seus alunos, adultos falantes nativos de português que escolheram como local para o aprendizado, algum dos quatro grandes institutos selecionados para a pesquisa. Em três deles são utilizadas séries didáticas e fitas desenvolvidas na Espanha, visando um público internacional, enquanto o outro tem uma proposta elaborada no Brasil, a partir da variante do Rio da Prata, com o objetivo de incorporar ao trabalho um amplo leque de variantes da língua.

A metodologia de pesquisa aplicada escolhida compreende questionários aos alunos e professores, entrevistas subsequentes com professores e coordenadores dos cursos, gravação de aulas, análise lingüística dos livros didático e fitas usados pelos diferentes institutos escolhidos para pesquisa, e entrevistas com professores da USP e fundadores da Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo.

Sendo a procura maciça por aulas de espanhol um fenômeno recente, e considerando que isso indica mudanças no papel que o espanhol ganha no imaginário social brasileiro, os questionários aos alunos visaram elucidar quais são essas mudanças e qual é o papel de que se investe o espanhol atualmente no Brasil.

Os questionários para coordenadores e professores visaram fornecer observações complementares acerca das atitudes culturais face às variantes lingüísticas. Paralelamente, as entrevistas com professores focalizaram especificamente os aspectos fonológicos, gramaticais, lexicais e culturais da proposta de ensino veiculada pelo material didático usado em cada caso. A análise desse material contribuiu para apontar questões específicas de divergência entre variantes em situação de ensino-aprendizagem e ressaltou alguns aspectos específicos de dificuldade, surgidos da interação de variantes no nível fonológico, lexical e sintático. A análise e comparação das diferentes propostas, no plano teórico e também na prática, foi possível graças à observação e gravação de aulas.

Como apontado por Almeida Filho, a experiência educativa de aprender outra língua é caracterizada por liames sócio-político-psico-culturais intrínsecos (1993, p.27), não envolvendo apenas um exercício consciente de aprendizado de formas codificadas, mas também uma série de reações sociais e psicológicas (p.32). A partir dos questionários apresentados aos alunos, foi possível avaliar a mudança de atitudes implicada por essa procura de aulas de espanhol, supostamente com o objetivo de superar a situação culturalmente limitada que supõe o uso de uma interlíngua, passando a dominar alguma das variantes de espanhol usadas na Espanha ou na América. Além do mais, o contato com a realidade heterogênea deve resultar num enriquecimento do panorama lingüístico e cultural dos estudantes.

Graças às entrevistas com os professores, foi possível conhecer a realidade cotidiana do espanhol como língua estrangeira ensinada na cidade de São Paulo. Esse aspecto foi complementado pelos dados fornecidos através da gravação de aulas, onde surgiram os pontos de confronto que se manifestam quando as variantes da língua aparecem conjugadas simultaneamente na sala de aula.

3. CARACTERÍSTICAS ATUAIS DO ENSINO DE ESPANHOL NA CIDADE DE SÃO PAULO: A INTERAÇÃO DAS VARIANTES NA SALA DE AULA

3.1. As séries didáticas

Foram analisadas quatro amostras de materiais didáticos utilizados para o ensino de espanhol: o *Manual de español*, utilizado ainda na década de 80; a série didática *Vamos a hablar*, utilizada no começo da década de 90; a série didática *ven*, utilizada atualmente em três dos quatro institutos selecionados para pesquisa; a série didática *Curso dinámico de español*, utilizada apenas por um dos institutos pesquisados.

Em termos de pedagogia da língua, o *Manual de español* caracteriza-se por ser baseado na gramática contrastiva e pela concentração nas habilidades - enfoque tipicamente estrutural. Trata-se de um manual elaborado no Brasil, especificamente dirigido a falantes de português, trabalha exclusivamente com a variante peninsular castelhana; no entanto, apresenta um panorama do espanhol no mundo - em termos de quantidade de falantes e sua distribuição nas diferentes regiões, assim como pelo uso de alguns poucos trechos literários de autores latino-americanos - e menciona os usos mais característicos da América, porém caracterizando alguns deles como “vícios” de linguagem.

A série didática *Vamos a hablar* também foi desenvolvida no Brasil, se bem que por autores espanhóis. Este material didático utiliza apenas a variante peninsular castelhana e praticamente não faz menção ao fato de que a língua é utilizada também na América. O enfoque é basicamente fundamentado na gramática contrastiva, porém nota-se uma mudança metodológica importante a respeito do material utilizado anteriormente em São Paulo: a inclusão de objetivos funcionais e comunicativos. Mais um aspecto caracteriza esses volumes: sua elaboração foi direcionada em função de satisfazer o aumento marcante da demanda por aulas de espanhol na cidade.

A série didática *ven* marca uma nova mudança de rumo, dessa vez surpreendente porque a escolha revela um abandono da preocupação anterior por aproveitar tanto quanto possível as vantagens apresentadas pela proximidade do espanhol e o português, optando-se pela utilização de um material dirigido ao público internacional. Ao mesmo tempo, chama a atenção que, mesmo testemunhando-se o desenvolvimento do processo de integração regional latino-americana - principalmente a nível sub-regional, com o avanço do Mercosul -, a escolha de material didático favoreça insumos que se concentram na variante peninsular castelhana. É preciso mencionar a preocupação dos autores da série *ven* por informar, tanto quanto possível, acerca da cultura e dos usos lingüísticos americanos; no entanto, é patente a impossibilidade de se incluir de forma eficiente, num único material, estratégias metodológicas que permitam adquirir competência comunicativa em diferentes variantes - desconhecidas para os autores. A série didática *Curso dinámico de español* foi escassamente analisada; fomos informados de que trabalha equilibradamente todas as variantes do espanhol e é baseada na gramática contrastiva.

Enquanto elementos inseparáveis, a língua e a cultura dos povos são transmitidos e divulgados através das várias séries didáticas analisadas. A presença marcante de materiais espanhóis ou focalizados na Espanha tem como resultado uma ampla difusão das

características linguísticas e culturais daquele país, sendo patente a ausência de divulgação das respectivas características latino-americanas.

É importante considerar que os resultados do trabalho com os diversos materiais didáticos dependem em grande medida da utilização dos mesmos, nos diferentes contextos, caracterizados por direcionamentos, interesses e objetivos particulares. Esses direcionamentos, interesses e objetivos são estabelecidos pelos especialistas - coordenadores e docentes - que trabalham nas instituições pesquisadas, em interação com seus alunos.

Qual é o material didático utilizado nos institutos pesquisados, que objetivam ensinar uma língua que seja tão geral quanto possível e pelos alunos que, olhando para a Espanha, resolvem aprender espanhol para se comunicarem com mexicanos, chilenos, argentinos?

Em 75% das instituições pesquisadas a série didática veicula a variante peninsular e, nessa medida, apresenta profundas diferenças com as variantes respectivas dos professores. Além do mais, a série didática atualmente adotada - *ven* -, é de alcance internacional, perdendo-se assim as características dos materiais didáticos utilizados anteriormente no Brasil - *Manual de Español, Vamos a hablar* - dirigidos especificamente a falantes de português e atentos às questões específicas do ensino-aprendizagem de duas línguas tão semelhantes. A série didática em questão, *ven*, é apresentada como material elaborado a partir de um enfoque comunicativo; no entanto, as situações reais nele registradas para servir de insumo aos alunos não coincidem nem com as situações reais que o professor pode facilitar, nem com as situações reais que mais provavelmente os alunos irão vivenciar quando da interação com seus vizinhos falantes de espanhol.

Quais são as razões para a escolha e utilização desse material didático? Os especialistas mais ligados à Espanha investem no argumento de que é necessário trabalhar a partir daquilo que todos os falantes de espanhol têm em comum, atendendo às características de cada região, porém sem chegar a uma situação na qual o destaque às variantes fosse tal que se acabasse desperdiçando forças na duplicação de uma tarefa já feita: a elaboração de materiais didáticos para ensino de espanhol no Brasil. Os especialistas latino-americanos consideram que o material didático peninsular é muito restrito e alguns deles recorrem a outros materiais que adaptam para seu uso na aula. A crítica mais freqüente é que *ven* apresenta apenas alguns itens lexicais de algumas das variantes e muitas vezes contém erros nesse âmbito. Nenhum dos professores considera a possibilidade de se desenvolver no Brasil materiais didáticos organizados a partir das variantes americanas. O argumento mais usado é o problema do marketing; considera-se que a Espanha tem todos os recursos para manter ocupados os espaços existentes no mercado.

3.2. Coordenadores, professores e alunos perante a interação das variantes de espanhol.

Ao longo da pesquisa foram reunidos e analisados dados diacrônicos e sincrônicos das variantes de espanhol; através deles temos elementos para saber em que situação chegou a língua à América, conhecemos o panorama das variantes instaladas no continente com os colonizadores e sabemos da sua evolução em traços gerais, nas diferentes regiões. Essa

informação permite descartar alguns dos preconceitos mais frequentes acerca das variantes da língua faladas na América. A superação dos preconceitos mencionados é essencial para modificar a situação do ensino de espanhol a adultos, no Brasil, na atual conjuntura de integração do continente e especificamente do Cone Sul.

O panorama atual do ensino de espanhol como língua estrangeira em São Paulo revela a vigência dos preconceitos mais comuns acerca das variantes americanas da língua e essa situação prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Assim, num dos institutos pesquisados, com forte ligação com a tradição espanhola de ensino da língua, o coordenador e professores latino-americanos entrevistados defendem a “preservação da unidade lingüística” como sua intenção principal. No entanto, a partir dessa intenção, apresenta-se um dilema para os professores na hora de falar na sala de aula, porque é preciso escolher uma variante. Questionados acerca da resolução do dilema que eles mesmos colocam, os professores admitem que a possibilidade de escolha é de fato muito relativa, porque eles já tem uma variante, que é a materna de cada um. A solução aplicada para resolver a situação, nesse instituto, é não exigir que os alunos usem a variante do professor, direcionando-os para o uso do “usual”. Chegado este ponto, não foi possível que nenhum dos entrevistados definisse aquilo que entende por “usual”, coincidindo todos, em diferentes medidas, na aplicação daquilo que se considera padrão na península, eliminando o uso de “vos”, por exemplo, que embora sendo latino-americano, é identificado maciçamente como exclusivo do Rio da Prata. Os entrevistados que defendem o ensino da variante padrão peninsular argumentam que ela é bem compreendida na América, embora não seja usada, e que geralmente os alunos estabelecem contato com falantes cultos das variantes americanas - comentário esse que revela o igualamento de uma pessoa latino-americana “culto” com aquela que conhece a variante peninsular considerada padrão. Nas ocasiões em que se defende a superação do preconceito face às variantes americanas, argumenta-se em favor da inclusão de léxico e fonética de diferentes regiões, apontando para o aproveitamento da riqueza lingüística veiculada pela interação das variantes. No entanto, as implicações pedagógicas de se ensinar uma língua na situação particular de um mercado latino-americano invadido por materiais didáticos peninsulares, em lugar de alguma das variantes com as quais os alunos irão ter contato, nunca foi abordada pelos entrevistados.

Dentre os institutos pesquisados, naqueles com uma maior ligação com instituições americanas, nota-se uma premência menos aguda a respeito da escolha de uma variante para ensino. As diretivas menos explícitas, geralmente consequência de uma menor planificação e orientação dos cursos, da parte das coordenações, libera em maior medida as opções dos professores, embora isso não signifique que essas opções sejam necessariamente produto de uma maior conscientização e reflexão sobre a questão que nos ocupa. É frequente os professores manifestarem uma certa frustração pelo fato de as culturas e variantes latino-americanas não serem consideradas, porém a reclamação permanece impressionista, sem chegar a incluir possíveis consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

A respeito das concepções dos professores acerca das variantes de espanhol percebe-se então a superação formal do preconceito que costumava colocar a variante peninsular como padrão. No entanto, a falta de informação sobre as variantes americanas impede sua

defesa no sentido de utilizá-las efetivamente na sala de aula, acabando os professores por utilizar um espanhol “neutro” - nas palavras dos entrevistados - que comprovamos coincidir em grande medida com a variante peninsular. Nessa medida, ainda que as variantes maternas não sejam consideradas como deficitárias pelos usuários, não se apresentam argumentos fortes o suficiente para usá-las na sala de aula, em lugar da variante peninsular veiculada pelos materiais didáticos. O uso então é evitado, embora a aparição de traços dessas variantes seja de fato permanente, fenômeno que permeia o trabalho planejado a partir da variante peninsular.

Sabemos que os professores conhecem a existência das variantes do espanhol, porém têm informações limitadas acerca delas. No nível fonológico, por exemplo, há uma confusão do fenômeno do *yeísmo* com uma das suas realizações fonéticas, o *yeísmo rehilado*. Como consequência dessa confusão, temos depoimentos que informam de recomendações dos coordenadores no sentido de se evitar o *yeísmo*, por ser uma prática regional restrita ao Rio da Prata. No entanto, sabemos, a partir das pesquisas de Canfield e de Guitarte, que o *yeísmo*, que é a igualação de pronúncia dos fonemas /y/ e /ll/, é um fenômeno amplamente estendido na América e na Espanha. Devido à confusão, os professores acreditam não estar praticando *yeísmo*, quando na verdade, quase a totalidade deles o praticam e os riopratenses se esforçam por evitar seu *rehilamiento* característico, porém com bastante pouco sucesso. Os esforços necessários para se chegar a essa “eliminação” do *yeísmo* são grandes e os resultados indicam que os professores praticantes de *yeísmo rehilado* acabam apresentando múltiplas realizações dos fonemas em questão, quase todas elas artificiais, muitas delas inexistentes e, conseqüentemente, fonte de confusão para os alunos. Em termos de ensino comunicativo, não são claras as vantagens ou desvantagens que poderia representar para um falante estrangeiro de espanhol a assimilação do *yeísmo* com ou sem *rehilamiento*. O que sem dúvida pode chegar a ter conseqüências negativas é a confusão do aluno acerca da pronúncia de dois fonemas determinados, devido à falta de informação organizada e consistente sobre a situação de uma realização e da outra, e do contexto de cada uma delas.

Essa alternância de realizações foi de fato comprovada nas aulas, onde, por um lado, num esforço por eliminar características da sua variante materna os professores acabam utilizando pronúncias inexistentes, enquanto em outras aulas, com o intuito de apresentar aos alunos um leque tão amplo quanto possível de variantes, os professores acrescentam às suas respectivas pronúncias maternas, outras de variantes “estrangeiras” e ainda algumas que de fato não são usadas por falante nenhum.

No nível sintático, um exemplo da confusão devida à desinformação é o trabalho com as formas de tratamento. Sabemos que a forma “vos” para a 2a. pessoa do singular é amplamente estendida na América, porém ela é completamente descartada do uso para ensino, argumentando-se que só se identifica como uso regional riopratense, enquanto que “tú” é de uso geral na América e na Espanha. Temos então uma única forma de tratamento para a 2a. pessoa do singular. No entanto, para a 2a. pessoa do plural foram adotadas para o ensino duas formas: “ustedes” e “vosotros”. Argumenta-se que “vosotros” é usada na sala de aula por ser a forma veiculada pelo material didático proveniente da península e usado em 75% dos institutos pesquisados, enquanto que foi decidido ensinar também “ustedes” por ser essa a forma usual na América. Se observarmos a situação veremos que “vos”, de

uso parcial na América toda é descartado para ensino no Brasil, enquanto “vosotros” de uso geral na Espanha é assimilado. De fato, na sala de aula, notamos novamente a impossibilidade de os professores abandonarem completamente suas respectivas variantes maternas. O resultado disso é uma alternância assistemática das formas classificadas como sendo supostamente de uso exclusivo em um ou em outro lugar.

Como exemplo desse fenômeno, vejamos um caso observado em sala de aula, onde é possível perceber a alternância das formas de tratamento pela professora, dependendo do recurso ao material didático. A variante materna da professora inclui o uso do “voseo” e de “ustedes”, e nessa medida, no diálogo com seus alunos, ela recorre a essas duas formas, cumprimentando “*Hola, ¿qué hacés acá?*” e convidando os alunos para corrigir o dever de casa: “*¿Qué les di? ¿Cuáles eran los ejercicios que tenían que hacer?*”. No entanto, quando trabalhando diretamente com o material didático, sob influência da leitura do texto onde são utilizadas as formas peninsulares de tratamento de 2a. pessoa - “tú” e “vosotros” -, a professora adota essas formas também no diálogo com os alunos: “*Nancy, léeme la segunda pregunta*”, em lugar do seu espontâneo e esperável “*Nancy, leeme la segunda pregunta*”.

Um outro exemplo interessante de cruzamento do uso das formas de tratamento de 2a. pessoa, onde acabam sendo utilizadas as formas peninsulares e as americanas, foi observado numa aula de nível 2, em instituto com ligações fortes com o Rio da Prata. Nesse caso, a professora escolhe consistentemente os traços fonológicos da sua variante materna portenha - com *yeísmo rehilado* -, e adota no plano sintático tanto seu uso materno quanto o peninsular. Nesse nível, os alunos contam com bastantes recursos próprios e isso dá a oportunidade de conversar bastante com eles, no início da aula de sábado, contando as novidades da semana. Nas participações dos alunos, gravadas, notamos a influência de traços das variantes dos professores de níveis anteriores - por exemplo, falta de *rehilamiento* no *yeísmo*. Ao começar a aula formalmente, depois dos diálogos mencionados, nota-se uma mudança na professora, que vinha usando consistentemente sua variante nativa e passa a dotar traços coincidentes com a proposta do material didático a partir do qual será desenvolvido o trabalho na aula - uso de “tú”, por exemplo.

Professora: *Bueno, ¿vamos entonces? Página 6. Melissa, ¿quieres empezar? ...*

Repite, por favor ...

A ver, ¿cuenta un poquito!

O uso de “tú” como forma de tratamento para a 2a. pessoa do singular é geral - incluindo a professora falante nativa de uma variante que usa *voseo*, talvez a partir do uso direto do material didático com a variante peninsular, utilizado neste exercício. No entanto, quando a professora fala diretamente com os alunos, sem ler no texto, ela usa “ustedes” como forma de tratamento da 2a. pessoa do plural.

Professora: *Bueno, yo voy a leer y ustedes ...*

Na hora de trabalhar com paradigmas verbais, adota-se “tú” e “vosotros”, como formas de tratamento informal da 2a. pessoa do singular e do plural, respectivamente. A série didática *ven* apresenta também “usted” e “ustedes”, ambas como formas de tratamento formal, mas na sala de aula elas não foram mencionadas quando da prática deste exercício, e nem o fato de que “ustedes” é usada para tratamento informal da 2a. pessoa do plural, na

América. Os alunos conhecem essas opções, a professora se dirige a eles utilizando “*ustedes*” e eles reconhecem essa forma como sendo informal, já que quando se dirige individualmente a algum de seus alunos, a professora usa “*tú*” - informal. O livro oferece um quadro onde as formas de tratamento aparecem da seguinte maneira:

Formas de tratamiento	singular	plural
Informal	tú	vosotros
Formal	usted	ustedes

Não houve, nesta aula, elementos para perceber como teria sido explicado o cruzamento que acontece no uso. Se olharmos para a tabela, vemos claramente as variantes interagindo: “*tú*” corresponde ao tratamento informal na península e em algumas regiões americanas - alternando com “*vos*”-, enquanto “*ustedes*” faz parte apenas do tratamento formal na península, mas é formal e informal na América - que não usa “*vosotros*”. Poderíamos dizer então que a tabela precedente mostra o uso peninsular e uma tabela mostrando o uso americano seria a seguinte:

Formas de tratamiento	singular	plural
informal	tú / vos	ustedes
formal	usted	ustedes

Esse desequilíbrio que se apresenta para os alunos é produto direto do uso de material didático desenvolvido na península, instrumentado por falantes nativos de variantes latino-americanas, ensinando na América. O fato de “*tú*” ser usado na Espanha e em muitas regiões americanas, leva à sua escolha, deixando de lado “*vos*”, também usado na América - e não apenas na região do Rio da Prata. Já a inexistência de “*vosotros*” em qualquer variante americana leva ao abandono dessa forma, adotando-se “*ustedes*”.

Na hora de voltar ao diálogo espontâneo, para introduzir o trabalho a partir de uma matéria publicada num jornal argentino, a professora recupera sua variante materna. Mas logo precisa voltar para o livro, com a finalidade de ler um exemplo de imperativo, retomando então as formas do padrão peninsular, usando “*tú*”. A professora apresenta uma consistência forte em suas escolhas, tanto dos traços da sua variante materna quanto daqueles traços “estrangeiros” escolhidos por ela a partir das reuniões de professores no instituto onde trabalha. Vemos assim que existe uma forte clivagem, uma profunda separação entre as formas “prescrita” e “real dos professores”.

Uma situação similar acontece com a conjugação verbal, na qual várias horas-aula são dedicadas à prática de alguns tempos verbais de uso muito pouco freqüente na América - caso do pretérito perfeito. Um exemplo dessa situação foi observado numa sala de aula onde por ocasião de uma revisão de matéria, o professor recorre a um caderno de exercícios, complementar da série didática *ven*, desenvolvido por lingüistas aplicados com o objetivo específico de oferecer aos alunos do instituto em questão, com forte ligação com o Rio da Prata, uma adaptação do material peninsular aos usos americanos.

A explicação exige colocar uma situação hipotética, que não inclui os usos maternos do professor, que lê: *En el primer caso, estamos en el mes de agosto, en el segundo caso, el mes de agosto es un mes que ya pasó. En la frase 1 entendemos que todavía estamos en*

agosto, en la segunda, en cambio, entendemos que agosto ya ha terminado. Los tiempos empleados son responsables de la distinción. O professor interrompe a leitura para lembrar os alunos: ***Como ya se los había dicho, en España esta distinción es bastante clara.*** E retoma a leitura: *El pretérito perfecto indica acción pasada pero en un espacio de tiempo que no ha terminado todavía; el indefinido expresa acción pasada, pero en un espacio de tiempo ya terminado. En España se hace mucho énfasis en el uso del pretérito perfecto; en América del Sur se usa más el pretérito indefinido.* (Os destaques em negrito são meus.) Como vemos, o exercício contido no caderno de adaptações latino-americana é destinado então a treinar um uso peninsular. Percebemos assim a dificuldade que para os próprios especialistas latino-americanos implica o afastamento do material de referência. Depois da leitura da explicação, o professor dá início ao exercício, lendo no livro a introdução dos autores: *Vamos a hacer de cuenta que somos españoles, más precisamente de la región de Castilla*, indicando que a forma de 2a. pessoa de plural exigida no exercício é o peninsular “vosotros”.

Não houve elementos suficientes nesta aula para apreciar em que medida os alunos registram as informações indicando as diferenças de uso pelas diversas variantes. No caso dos exercícios presenciados, os alunos pareciam totalmente concentrados na questão da conjugação verbal e não necessariamente nos dados acerca de quais as regiões caracterizadas por um ou outro uso. A sensação imperante é que o terreno para se trabalhar a competência comunicativa ainda não está definido. Inclusive na tentativa do caderno de exercícios do volume 2 da série *ven*, nota-se uma exagerada pretensão de se abranger o conjunto das variantes do espanhol.

Vemos assim que a forma de lidar com a diferença entre a variante proposta pelo material didático e as variantes maternas respectivas dos professores favorece sistematicamente a primeira. Para poder utilizar sua variante materna, os professores recorrem a material complementar extraído de revistas e jornais, porém esse material é sempre secundário em relação ao material didático de uso geral em cada um dos institutos pesquisados. E ainda nesses casos, o recurso ao material secundário é defendido como um complemento para mostrar a variedade de uma língua que é tratada como sendo supostamente homogênea, não como uma necessidade, apenas como uma curiosidade - repetindo-se assim, pelos professores americanos, a atitude dos autores peninsulares do material didático.

Essa situação revela que o peso do material didático e do uso na metrópoli é significativamente maior do que o peso do uso americano. É nesse tipo de exemplo que se explicitam os preconceitos anteriormente mencionados: os usos americanos que não sejam absolutamente gerais serão descartados, argumentando-se que é conveniente evitar sobrecarregar os alunos com informações excessivas, enquanto que os usos espanhóis nunca são deixados de lado, mesmo sendo regionais e longínquos. Poucos professores estão dispostos a qualificar os usos peninsulares como regionais, enquanto a maioria deles está disposta a abandonar o que consideram ser regionalismos americanos. Os usos peninsulares são aceitos bem antes do que os usos americanos, que precisam de argumentos praticamente ineludíveis para serem aceitos na sala de aula.

A análise das gravações de aulas revela que ainda trabalhando com séries didáticas que veiculam a variante peninsular, os professores usam espontaneamente suas respectivas

variantes - em termos lexicais, fonéticos e sintáticos -, adotando características lexicais e sintáticas da variante peninsular quando da exercitação específica com material da série didática escolhida para uso em cada um dos institutos pesquisados. No que diz respeito à conjugação, há um abandono consistente do “*voseo*”, que os professores riopratenses não usam em hipótese alguma, adotando totalmente o uso de “*tú*” proposto nas séries didáticas. No entanto, em relação com a 2a. pessoa do plural, todos os professores acrescentam ao “*vosotros*” veiculado no material didático, o “*ustedes*” de uso americano. No plano da pronúncia, nota-se uma decisão explícita em direção a evitar o *yeísmo rehilado* - e ainda mais o *rehilamiento* ensurdecido -, porém é patente a desorientação de muitos docentes a respeito das realizações fonéticas dos fonemas /y/ e /ll/, razão pela qual aparecem todos os tipos de manifestações possíveis num mesmo falante. Em termos lexicais, os professores fornecem aos alunos uma ampla variedade de opções, apresentando suas respectivas variantes e algumas outras conhecidas, além de trabalhar com os dados fornecidos pela série didática de trabalho. Percebemos em geral uma diferença de grau de consciência quanto ao peso de cada uma das variantes para cada um dos professores, e isso torna-se explícito na situação estável ou instável estabelecida em cada aula e reproduzida nas intervenções dos alunos.

Há, no entanto, uma característica que chama a atenção: as explicações para os professores modificarem suas variantes sempre recorrem à conveniência de se usar uma língua que seja “o mais neutra possível”, “a mais padrão”, “a mais geral”, mas nunca ninguém manifesta a necessidade de se ensinar a variante peninsular. Isso indica uma mudança de atitude: a língua e a cultura peninsulares não são mais o destino que se quer alcançar, ou pelo menos, são idéias presentes mas incômodas, na medida que uma nova realidade latino-americana parece estar se firmando.

Do outro lado, os alunos não parecem incomodados por revelar seu interesse marcante pela península. Os professores informam uma curiosidade dos alunos acerca dos países da América e suas variantes lingüístico-culturais, o que é explicável pela influência que tem nos alunos o modelo vivo do professor latino-americano, contrastando com o modelo peninsular veiculado pelo material didático. No entanto, nos questionários, os alunos declaram preferir a Espanha entre os países falantes de espanhol, apesar de também registrarem que seu principal objetivo ao aprender a língua é usufruir de melhores e maiores oportunidades profissionais. Esse panorama parece contraditório, já que a fonte de oportunidades profissionais envolvendo o espanhol, no caso dos brasileiros, está estabelecida nos países vizinhos, antes do que na península.

No caso de alunos que pedem para aprender “espanhol da Espanha” para tratar com falantes americanos, temos um caso concreto de dificuldade para se alcançar os objetivos comunicativos numa situação em que a questão das variantes não foi previamente colocada, explicada, analisada e debatida às instâncias dos professores. O fato de os alunos não notarem as diferenças entre variantes quando são iniciantes revela que sua demanda por espanhol da Espanha é preconceituosa. Ou seja, eles sabem de uma diferença mas não têm consciência formal dela. Só com o passar do tempo e a familiarização com a língua eles se enfrentam às diferenças reais: os “modelos vivos” - professores, colegas de trabalho ou parceiros comerciais em outros países, para onde os alunos viajam - exercem mais influência que o modelo do material didático. No intercâmbio inicial entre professores e

alunos, o tema da importância das variantes não é suficientemente apresentado e o terreno não é preparado. Contudo, é importante acrescentar que as preferências dos alunos variam proporcionalmente em função do instituto escolhido para estudar - entre aqueles que escolhem instituições ligadas à América Latina diminui um pouco a curiosidade a respeito da Espanha e incrementa-se o interesse pelos países americanos. É impossível deixar de apontar que na escolha dos Institutos também há uma influência marcante dos recursos propagandísticos.

A análise dos questionários aos alunos revela que, em diferentes graus, mas refletindo seguramente o estímulo dos professores, os brasileiros que aprendem espanhol aparecem dispostos a usá-lo assim que aparecer a oportunidade. Essas oportunidades são muitas - de acordo com as respostas aos questionários - principalmente via contatos profissionais e sócio-afetivos (familiares/amigos); nos casos de alunos em que essas oportunidades não estão presentes, há o recurso à música, leitura e/ou viagens com a finalidade de estabelecer um contato próximo com o espanhol. Contudo, o objetivo principal para se estudar a língua é profissional - presente e futuro -, mas não há uma grande quantidade de questionados que coloquem a integração da região do Cone Sul como seu maior interesse. O interesse maioritário continua na Espanha, embora seja possível perceber uma curiosidade crescente pela América - nota-se nesse sentido uma grande influência do insumo dos Institutos. Os alunos oferecem poucas especificações acerca do motivo da sua preferência por uma ou outra região onde se fala espanhol; a preferência pela Espanha por ser "o berço da língua e da cultura" é recorrente.

4. CONCLUSÕES

Quem ensina qual variante a quem na cidade de São Paulo? Temos hoje em São Paulo um conjunto de falantes de espanhol dedicados à docência da língua, que ensinam uma variante que não é a de ninguém nem caracteriza lugar nenhum. O público também não tem um perfil identificável pelos padrões clássicos, na medida em que é seduzido pela tradição de uma região e instigado pelas oportunidades comerciais prometidas por uma outra região.

A situação de indefinição e mistura de variantes não é em si positiva ou negativa. Vale a pena lembrar aqui a observação de Amado Alonso acerca do espanhol - ou dos espanhóis - da América, produto do abandono do regional e da convergência no comum, praticados pelos imigrantes. Alonso aponta que se deixarmos numa ilha deserta dois falantes de línguas diferentes, naquele instante mesmo começará a se gestar uma terceira língua (p. 44). Nas escolas de línguas pesquisadas propicia-se o contato dos alunos com a maior quantidade possível de variantes do espanhol. Embora não possamos dizer que essa atitude é planejada, de fato ela ocorre e - do nosso ponto de vista - é vantajosa para o aprendizado. O que ainda permanece pouco claro é se existe uma conscientização adequada daquilo que a exposição e o uso de variantes significa em termos lingüísticos, culturais e políticos. Não podemos esquecer que estamos analisando um fenômeno que acontece pela primeira vez na história: a América Latina tendo possibilidades de desenvolver materiais para o ensino de espanhol a estrangeiros, e recorrendo a seus próprios recursos humanos,

embora no que diz respeito ao material didático de base, continue sendo usado aquele desenvolvido na Espanha.

O que nos interessa é o ensino da língua, de alguma variante da língua, coerentemente usada - ou, pelo menos, o mais consistentemente possível, considerando-se que está sendo ensinada por um falante nativo que não é formado especificamente para o ensino e que, além do mais, está sujeito às influências das outras variantes e às interferências do português. O abandono que os professores americanos podem fazer da sua variante materna é apenas parcial: a língua não é uma listagem de palavras soltas, é parte da cultura e da personalidade dos falantes. O abandono sendo parcial, ele não garante o uso coerente da variante peninsular veiculada nas séries didáticas usadas atualmente. A pretensão de que os professores dominem e ensinem todas as variantes - proposta de 25% do material didático analisado - é tão pouco factível quanto a anterior. O resultado dessa situação é a adoção e a transmissão de uma mistura de variantes, totalmente contraditória com os objetivos de um enfoque comunicativo de ensino de línguas. As conseqüências psicológicas - para os professores -, culturais - para os alunos - e políticas - para todos os países envolvidos - desse fenômeno são desconhecidas, mas não parecem alentadoras, na medida que são o resultado da desinformação, da falta de concientização, da indiferença perante línguas e culturas particulares.

De acordo com os lingüistas aplicados estudados - Widdowson, Wilkins, Almeida Filho, Llobera, Canale, entre outros -, a abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas coloca a necessidade de se ir além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, argumentando que saber uma língua implica um conhecimento de estratégias reais de uso e uma familiarização com aspectos culturais e pragmáticos dessa língua. Essas colocações exigem considerar as línguas não como blocos homogêneos e estáveis, mas como sistemas dinâmicos com variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas, acerca das quais os alunos precisam ter consciência, com o objetivo de entender seu significado e seu uso pelos diferentes grupos sociais com os quais virão a ter contato.

Contamos hoje com essa abordagem - com base na qual o material didático usado em 75% dos institutos pesquisados foi elaborado -, que não apenas aponta a importância de os alunos adquirirem competência comunicativa na língua estrangeira, mas também promove realmente a possibilidade dessa aquisição. Essa possibilidade de aquisição da competência comunicativa em espanhol é baseada - entre outros elementos - no trabalho com insumos reais que os alunos receberão do professor, dos materiais didáticos e de outros recursos que estão ao seu alcance - música, TV, literatura, viagens.

A convivência do enfoque comunicativo no ensino de espanhol e dos preconceitos perante as variantes americanas da língua constitui uma contradição que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e seus protagonistas - alunos e professores. Na situação atual, o enfoque comunicativo não consegue ser eficiente - na medida que os insumos lingüísticos não são reais - e a situação de desvantagem em que se encontram as variantes lingüístico-culturais americanas se mantém, perdendo a oportunidade de aproveitar os recursos desse enfoque para ganhar um espaço novo. Essa situação é devida, em parte, à falta de informação mencionada a respeito das variantes. O outro empecilho origina-se em outra falta de informação: a que diz respeito ao enfoque comunicativo propriamente, porque ele vem sendo confundido freqüentemente com uma substituição do ensino da gramática

pela concentração exclusiva na necessidade de suprir as necessidades do aluno em termos de comunicação.

Uma das discussões mais freqüentes entre os professores, coordenadores e quem desenvolve materiais didáticos ocorre em torno da autenticidade dos dados apresentados em sala de aula para o aluno. A questão das variantes do espanhol está profundamente ligada a este assunto, pois freqüentemente o professor acaba usando como modelo de língua aquele veiculado pelo material didático, embora não seja o seu materno, e conseqüentemente, o uso feito pelo professor acaba não refletindo “dados autênticos”. Esse ponto faz parte também das considerações acerca de qual espanhol ensinar, na América Latina, com professores falantes nativos de variantes latino-americanas, e com material didático elaborado quase que exclusivamente a partir da variante peninsular - onde os dados sobre as variantes latino-americanas, quando presentes, aparecem como rarezas, curiosidades lingüísticas. Aparentemente, perante a impossibilidade de se abranger “todas” as variantes, a atitude dos latino-americanos é aceitar o oferecimento limitado da península, amargar a magra consideração que os peninsulares fazem das variantes americanas, apostar - sem arriscar - na falta de interesse dos brasileiros pelos materiais que viessem a ser desenvolvidos por falantes americanos a partir das suas variantes nativas, e pouco mais. Os primeiros movimentos no sentido de desenvolver materiais próprios estão razoavelmente avançados no México, na Argentina e no Uruguai: materiais didáticos para ensino do espanhol a estrangeiros, em situação de imersão. No caso do uruguai, o público brasileiro é especificamente visado.)

Consideramos que, paralelamente aos esforços realizados nos países falantes de espanhol, há recursos humanos suficientes no Brasil para se montar também grupos que desenvolvam material didático a partir das diferentes variantes americanas. Precisamos começar por nos formar seriamente em termos lingüísticos e de pedagogia das línguas e agilizar o intercâmbio de informações com os diferentes países, com a finalidade de nos familiarizarmos com a situação lingüística e cultural dos nossos colegas americanos.

A ausência dos latino-americanos nas atividades de desenvolvimento de materiais didáticos para ensino de espanhol a falantes de português é patente. A necessidade e a conveniência de se dispor de materiais didáticos locais, elaborados a partir das variantes americanas é abertamente colocada por muitos dos protagonistas da situação. Aparentemente, não há razões para não se empreenderem iniciativas inovadoras nesse âmbito do ensino de espanhol no Brasil. No contexto da perspectiva atual do ensino de espanhol no Brasil, pode se dizer que o caminho está apenas começando a ser percorrido e o futuro parece promissor em termos de oportunidades de pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (a) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALONSO, Amado. *Estudios lingüísticos*. Madrid: Gredos, 1967.

BECKER, Idel. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 69a. edição, 1981.

- CANALE, Michael. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" em LLOBERA, M. et al.: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- CANFIELD, D. Lincoln. *El español de América: Fonética*. Tradução castelhana de Joaquim Llisterrí e Dolors Poch. Barcelona: Crítica, 1988.
- CASTRO VIUDEZ, Francisca e Soledad ROSA MUÑOZ. *ven*. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1992.
- GADOTTI, Moacir e Antônio João MÂNPIO. "Unidos ou dominados: plurilingüismo, diversidade cultural e integração no MERCOSUL" em Seminário *Educação sem fronteiras*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Nov. 1993.
- GUITARTE, Guillermo. *Siete estudios sobre el español de América*. México: Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, Instituto de investigaciones filológicas, UNAM, 1983.
- LLOBERA, Miquel. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras" em LLOBERA, M. et al.: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe e Milagros RODRÍGUEZ CÁCERES. *Vamos a hablar: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 1990.
- WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.
- WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press, 1976.