

A VARIANTE LINGUÍSTICA PENINSULAR E O ENSINO DE ESPANHOL EM FOZ DO IGUAÇU

THE VARIANT PENINSULAR AND SPANISH LANGUAGE TEACHING IN FOZ DO IGUAÇU

ESCALADA, Adriana Faria de¹; SANTOS, Maria Elena Pires²

¹Freelance Translator: English/Portuguese / Sworn Translator: Spanish/Portuguese
ATA member # 259769 - Fast and Reliable Translation
email: dricafaria@hotmail.com

²Docente efetivo da UNIOESTE - Câmpus Foz do Iguaçu - PR // Brasil
Email: mel.pires@hotmail.com

RESUMO

Este artigo aborda alguns problemas específicos com respeito ao ensino de espanhol como segunda língua em Foz do Iguaçu, trazendo questionamentos que podem contribuir com sua efetiva melhoria.

Palavras chave: Ensino; Língua estrangeira; Espanhol

ASBTRACT

This article discusses some specific problems with respect to teaching Spanish as a second language in Foz do Iguaçu, bringing questions that can contribute to its effective improvement.

Keywords: Education; Foreign language; Spanish

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, no Brasil e no mundo, vem passando por diversas modificações nas últimas décadas. Quer seja pela globalização, que extingue fronteiras antes intranspon-

íveis, quer seja pelo desenvolvimento econômico e social dela resultante ou causador, torna-se imperativo, para quem deseja alcançar um lugar de destaque na Sociedade da Informação, a proficiência em, pelo menos, dois idiomas.

No Brasil, além do inglês, o espanhol tem sido alvo de grande procura, alavancada

pela implantação do acordo que deu origem ao MERCOSUL, na década de 90, que teve grande responsabilidade no maior interesse pelo aprendizado desse idioma como segunda língua.

Apesar da proximidade geográfica com o Paraguai e a Argentina, pude perceber, como professora de espanhol em um instituto de idiomas em Foz do Iguaçu, que o material didático utilizado no ensino de espanhol nesta região é aquele com características e sotaque da Espanha, graças em parte ao contundente apoio dado pelo Instituto Cervantes à elaboração dos materiais didáticos utilizados no ensino desse idioma em todo mundo.

Em outros estudos já realizados no Brasil, percebeu-se que há um respeito maior por tudo aquilo que provém do Velho Continente.

Vê-se aqui uma situação que se baseia nas consequências sócio históricas de uma relação entre colonizadores e colonizados, tornando tudo o que concerne ao autóctone como inferior ou limitado, ao mesmo tempo em que se respeitam e idolatram as coisas que vêm do primeiro mundo.

Segundo Orlandi (1996, apud SANTOS, 2002), alunos de espanhol, ao responderem a um questionário que indagava sobre o porquê da preferência pela variante peninsular, utilizaram “estratégias argumentativas que contêm formações discursivas de cunho claramente ideológico e revelam que temos um sentimento de inferioridade com respeito à Espanha e aos espanhóis (europeus, melhores, superiores)”.

Outro fato percebido por outros autores que já estudaram o ensino de espanhol no Brasil é o preconceito com nossos vizinhos de fronteira.

A Argentina, por um lado, detém com o Brasil uma rivalidade histórica, principalmente quando

se tratam dos eventos esportivos (CAMARGO, 2004; IRALA, 2004; BUGEL, 1998). Retomando Santos (2002), exemplifico com a resposta dada por um aluno, sobre o motivo pelo qual prefere estudar na Espanha: “para se livrar do argentino”.

O Paraguai, por outro lado, possui um estigma de nação pouco séria, amplamente divulgado pelos meios de comunicação, devido aos problemas com os contrabandos de drogas, armas e mercadorias falsificadas.

Em recente artigo baseado numa pesquisa sobre este tema, Silveira (2007) afirma que “de palco de falcatruas, negociatas e contrabando, o país vizinho ‘evoluiu’ para o fundo do poço e já empresta seu nome ao rol de sinônimos da palavra fraude” (SILVEIRA, 2007, p. 45).

Percebo que, a exemplo de outras regiões do Brasil, onde o ensino de espanhol não atende às reais necessidades dos alunos, parece ocorrer também nesta região uma falta de atenção aos objetivos de quem procura aprender este idioma.

Pude notar estas frustrações enquanto professora de espanhol em inúmeras oportunidades, quando ouvia as queixas dos alunos quanto à forma pouco contextualizada com que estavam aprendendo a língua e suas solicitações para que se levassem conteúdos mais relacionados com a nossa região às aulas.

Ao estudar o ensino de espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai, Valesca Brasil Irala (2004) alerta para ausência de preocupação com os interesses dos alunos que, além de terem contato direto com falantes nativos, mesmo no campo familiar, também necessitam comunicar-se no âmbito do comércio ou do turismo.

Avisa Irala que

[...] ignorar as diferenças existentes entre as variedades [...] não contribui, como pensam alguns, para a unidade linguística da língua, pois as diferenças dialetais não desaparecerão, mas a omissão por parte do professor quanto a existência das variantes poderá contribuir para que o ambiente de aprendizagem da língua estrangeira na escola regular de ensino aconteça, cada vez mais, de forma descontextualizada e de pouca utilidade prática para o estudante que deseja efetivar sua comunicação na língua estrangeira em questão, principalmente numa região de proximidade com a fronteira [...] (IRALA, 2004, p.108)

Também me parece pertinente mencionar o pensamento de Bugel (1999), para quem o ensino do espanhol peninsular num contexto de fronteira sul-americano faz pouco sentido. Ela exemplifica com a situação inversa para esclarecer seus argumentos:

Um paralelo do que acontece com o espanhol seria imaginar os uruguaios, argentinos ou paraguaios aprendendo, em Montevidéu, Buenos Aires ou Assunção, a língua usada cotidianamente em Lisboa. Essa possibilidade não é absolutamente descartável, mas deve sempre ser contextualizada; por exemplo, seria o caso de ensinar português de Portugal a um grupo de alunos que desejassem aprender língua, cultura e literatura lusitanas, porém, não é esse o caso de empresários riopratenses que se preparam para negociar com os vizinhos empresários brasileiros (BUGEL, 1999, p. 124).

Tais constatações, aliadas a informações adquiridas em leituras de pesquisas semelhantes realizadas em outras regiões do Brasil, instigam uma investigação mais profunda sobre este tema.

Este artigo aborda alguns problemas específicos desta região com respeito ao ensino de es-

panhol a seus cidadãos, trazendo questionamentos que podem contribuir com sua efetiva melhoria.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL NA TRÍPLICE FRONTEIRA

A escolha pelo aprendizado de determinado idioma tem influências sociais, históricas e políticas. O aprendiz de uma segunda língua pode ser uma criança ou um adulto; pode aprendê-la na escola ou no trabalho; pode, também, querer comunicar-se com propósitos profissionais, de forma a desenvolver-se e alcançar um nível hierárquico que lhe dê maior poder e satisfação (MITCHELL & MYLES, 1998).

Este anseio é um dos motivos pelos quais se procuram os institutos de idiomas em busca do conhecimento de uma língua estrangeira. Além disso, fatores externos, como a globalização, interferem na atual necessidade de aprendizado de uma língua estrangeira. A velocidade com que ocorre a demanda de aquisição de conhecimento de outras culturas e idiomas está transformando o ser humano em um produto sempre inacabado (RAJAGOPALAN, 1999).

Diante disto, e levando-se em conta que a língua é uma bandeira política (RAJAGOPALAN, 1999), torna-se necessário analisar com muito cuidado a escolha de determinada língua como obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras. Desde a década de 90, o ensino do espanhol vem ganhando força, não somente nas escolas, mas também nos institutos de idiomas particulares, passando a funcionar como uma língua veicular (GOBARD apud CELADA, 2002).

Os institutos particulares procuram atender a uma demanda por formação de proficientes que

possam comunicar-se com integrantes do MERCOSUL e as escolas atendem à promulgação da nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que em 1996 determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira, com a indicação de uma segunda língua opcional, nas grades curriculares das escolas brasileiras.

Historicamente, o ensino de espanhol no Brasil evoluiu lentamente, com seu início datado na década de 30 com a publicação da “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros”, um estudo gramatical com ênfase nas semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português (CAMARGO, 2004).

Uma década depois, outro manual, intitulado “Manual de Español”, torna-se referência no ensino de espanhol, com a preponderância de textos literários como ferramentas auxiliares no ensino do idioma. Este fator, segundo Camargo (2004), trouxe algumas dificuldades, pois forçava uma relação assimétrica entre professor e aluno.

Naquele contexto, cabia

ao aluno aprender as regras prescritivas da língua e suas exceções, além de memorizar o vocabulário, as classes gramaticais e as conjugações verbais para que [pudesse] obter êxito na LE, isto é, fazer os exercícios de frases (descontextualizadas) e versão de textos literários que são tomados como modelo do bem falar e escrever (CAMARGO, 2004, p. 140).

A disciplina de espanhol está presente nas escolas desde a década de 40, mas com pouca força, pois a demanda pelo aprendizado de inglês deixou o **e s p a n h o l** e m s e - gundo plano. (CAMARGO, 2004).

No meio acadêmico, segundo este mesmo autor, havia pouca procura pelo curso de graduação no

idioma hispânico, em parte porque não havia muitas perspectivas para quem se interessasse em fazê-lo.

Na segunda metade do século XX, houve a primeira oportunidade de aproximação entre os países que hoje formam o MERCOSUL, com a criação da ALALC na década de 60.

Contudo, aquela era uma época bastante conturbada devido às ditaduras vividas por seus integrantes, e a integração entre os países que a formavam precisou ser protelada. Na década de 70, houve uma nova tentativa de aproximação com o TCA, o que aumentou o número de países participantes da ALALC para sete.

O fracasso em levar adiante esta união culminou com a formação da ALADI, agora com o intuito de integrar todo o continente sul-americano.

Somente em meados dos anos 80, com um acordo bilateral entre Brasil e Argentina, houve o início de uma integração que culminaria, alguns anos depois, na criação do MERCOSUL, levando, consequentemente, à maior procura pelo aprendizado da língua espanhola no Brasil. (CAMARGO, 2004).

Apesar da demanda motivada por um acordo estritamente sul-americano, os materiais didáticos utilizados como ferramentas educacionais no ensino do espanhol eram basicamente produzidos na Espanha. Segundo Camargo (2004), isto se deve, em parte, “à ausência de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul” (CAMARGO, 2004, p. 143).

Outra razão apontada por este mesmo autor para a utilização de materiais europeus no ensino de espanhol no Brasil foi a ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos voltados para os objetivos regionais.

Outro fator teve importância relevante no

processo de escolha por determinada variedade para o ensino de espanhol e, por isso, deve ser abordado: um acordo entre Brasil e Espanha, realizado em 2005, após a criação da lei 11.161/05 que regulamenta sobre a implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras.

Diz a lei:

O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. [...] Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola (PARAQUETT, 2009).

Esta lei, em princípio, tinha a intenção legítima de estreitar os laços entre o Brasil e os países do Mercosul. No entanto, lembra Paraquett (2009) que houve uma grande interferência da Espanha para que se utilizassem seus materiais e que se formassem professores brasileiros com o amparo educacional espanhol.

O acordo em questão, denominado “Declaración de Salamanca”, foi assinado no mesmo ano da promulgação da lei e incluía, nas palavras do Embaixador da Espanha: “A Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores”.

A legitimidade do acordo era reforçada pelo perdão de parte da dívida brasileira com aquele país. Diz ainda o embaixador: “Os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores” (PARAQUETT, 2009).

Paraquett chama a atenção para as duas

frases recém citadas: a primeira delas passa por cima da responsabilidade legal do MEC, que é formar professores e emitir diplomas; a segunda, pelo fato de se envolver uma negociação linguística e educacional com o pagamento de dívidas.

Como bem aponta esta autora, “o tiro pode sair pela culatra porque [...] o aparente discurso da integração latino-americana vai acabar trazendo de volta a política de hegemonia linguística do Espanhol vista na perspectiva apenas peninsular” (PARAQUETT, 2009).

Finalmente, é necessário abordar aquele que acredito ser o mais importante dos motivos pelos quais o espanhol peninsular é o mais valorizado no ensino desta língua no Brasil: a suposta homogeneidade linguística espanhola.

Analogamente, assim como o idioma Português deriva de Portugal, o Espanhol também provém da Espanha. Esta relação país/língua é apresentada por Bugel (1999) e citada por Camargo (2004), trazendo à tona o mito do que é correto e o que é falar bem.

Acontece que o espanhol que se fala no mundo não é homogêneo. Não o é nem mesmo dentro da Espanha, onde convivem falantes de espanhol, catalão e galego, que são línguas distintas, além de inúmeros dialetos, como os falados nas Ilhas Canárias ou em Múrcia.

Estas divisões linguísticas e dialetais já foram inclusive motivo de reivindicações violentas, como as do grupo ETA, na região basca (CAMARGO, 2004). Vale ainda mencionar que, historicamente, a Espanha também sofreu inúmeras modificações no que diz respeito ao idioma.

Pinto e Silva (2009) lembram que o espanhol da Espanha é tão contaminado quanto o da América.

Além do reconhecimento sobre a heterogeneidade linguística dentro do próprio território espanhol, deve-se também lembrar o vasto alcance da língua em todo o mundo.

Há, segundo Moreno Fernández, citado por Pinto (2013), uma divisão dialetal do espanhol em 8 zonas linguísticas: na América, estão as zonas pertencentes ao Caribe, ao México e à América Central, aos Andes, ao Rio de la Plata, e ao Chile; na Espanha, elas estão demarcadas pelas regiões de Castilha, de Andaluzia e das Canárias.

Escolher, para o ensino de espanhol como língua estrangeira, uma única variante, quase sempre a peninsular, pode ser uma escolha arbitrária, que não leva em conta as necessidades pragmáticas dos aprendizes ou qualquer outro fator relevante. Esta escolha é normalmente imposta por interesses econômicos e políticos.

Na região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, encontra-se uma situação sociolinguística *sui generis*. Nela, pelo menos três idiomas podem ser identificados: o português, o espanhol e o guarani. Seus falantes comunicam-se uns com os outros fazendo uso de seus idiomas e, não raro, também utilizando o idioma de seus colegas de fronteira.

O resultado deste intercâmbio linguístico pode ser verificado com o uso de palavras retiradas da língua portuguesa, como é o caso do significante “minhoca”, por argentinos da província de Misiones, ou de “xiru”, termo guarani muito utilizado por brasileiros para identificar um amigo paraguaio.

Os aspectos culturais também têm uma grande influência no ensino de uma língua estrangeira. Nesta região, dadas as características peculiares que conformam uma região extrema-

mente rica no que concerne às diferentes culturas aqui presentes, esta influência é ainda mais visível. Convivem nesta região de tríplice fronteira dezenas de etnias, vindas dos mais distantes países em busca de qualidade de vida. Isto torna esta região um lugar único, que precisa ser visto como tal ao se realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, sobre qualquer que seja o tema a se estudar.

Em se tratando do ensino de uma língua estrangeira tão presente na região, há muito o que se levar em conta. O fato de o espanhol da tríplice fronteira ter nascido na península ibérica não significa que ele tenha as mesmas características que o espanhol de lá.

Aliás, o espanhol da Argentina tem muitas diferenças com o do Paraguai, apesar da proximidade geográfica. Boa parte disso se deve à cultura e à idiosincrasia de cada país. A herança hispânica comum entre Argentina e Paraguai não implica em unidade linguística.

Segundo Pinto (2013),

Se dice que el español es una lengua que presenta “unidad en la diversidad” y que el índice de comunicabilidad entre cualesquier hispanohablantes es muy alto. Sin embargo, pese a ese índice de unidad, existe el factor diversidad lingüística (como señala PINTO, 2009, no se puede confundir unidad/diversidad lingüística con comunicabilidad) que hace que cada región o zona lingüística presente características particulares en todos los niveles de análisis. Eso significa también que, aunque se comparta una cultura hispánica común, cada país, cada región, tiene su cultura muy particular e inconfundible (PINTO, 2013, p. 98 e 99).

A hegemonia linguística imposta pelos colonizadores espanhóis não pode ser negada, mas

em pleno século XXI, com a garantida soberania dos países latino-americanos, a manutenção desta hegemonia não deveria fazer sentido. Como afirma Pinto (2013), “llevar a clase la variación del español es también una manera de traer al centro las variedades de la lengua que fueron silenciadas por la variedad patrón y poner al borde la norma patrón silenciadora” (PINTO, 2013, p. 101).

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E SUAS ABORDAGENS EM SALA DE AULA

Para se compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem de espanhol na região da Tríplice Fronteira, é preciso fazer uma análise sobre os tipos de abordagem mais comuns em sala de aula hoje.

Eles têm grande influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Pinto e Silva (2009), citando Paraquett (2006), há três correntes linguísticas presentes nas salas de aula brasileiras: o comunicativismo, o sócio-construtivismo e a educação multicultural.

Apesar das três abordagens promoverem o processo de aprendizagem em que tanto professor quanto aluno têm responsabilidades, para estes autores é a educação multicultural a mais indicada, por apresentar uma série de vantagens sobre as demais.

Através dela, o professor pode levar à sala de aula temas como a diversidade linguística, trazendo à tona uma visão multicultural e apresentando aos alunos as variedades do espanhol silenciadas pela variedade padrão, a peninsular (PINTO & SILVA, 2009).

Percebo hoje, depois de trabalhar durante anos no ensino de espanhol na região,

que em Foz do Iguaçu valoriza-se muito a variedade peninsular, e não a latina, com sua diversidade cultural e linguística.

A educação multicultural parece ser, na maioria das vezes, deixada de lado, e isto também pode ser constatado com uma rápida consulta aos materiais didáticos utilizados para auxiliar no ensino deste idioma.

Análises realizadas por outros autores em alguns materiais didáticos indicam uma tendência à valorização da estrutura linguística em detrimento de sua função comunicativa (PINTO, 2013).

Segundo este mesmo autor,

[...] aunque después de los años 70 se enfatice la competencia comunicativa, los manuales ignoran los usos lingüísticos y consecuentemente la variedad lingüística. El estudio de Venancio da Silva y Silva Alves (2007) analiza 21 libros didácticos de español y muestran que hay un tratamiento equivocado respecto de las fórmulas de tratamiento. 11 libros ni siquiera mencionan la existencia del pronombre vos. De los otros 10 libros, la mayoría sólo dice que existe el voseo y que es un regionalismo de algunos países. La realidad, por otro lado, es completamente diferente si se consideran, por ejemplo, los estudios de Carricaburo (1997; 2003) y muchos otros autores (PINTO, 2013, p. 115 e 116).

Uma das alegações que têm mais força entre os defensores de uma homogeneidade linguística no ensino de língua estrangeira é a falta de coerência que uma possível mistura de variedades possa causar (PINTO & SILVA, 2009).

Contudo, estes autores explicam que a sociolinguística defende que até mesmo os falantes nativos de uma língua utilizam diferentes variações, dependendo do contexto em que se

encontra. Sendo assim, não deveria haver uma preocupação exacerbada em se buscar a “pureza linguística de professores/estudantes/falantes estrangeiros que estão constantemente em contato com pessoas de diferentes procedências” (PINTO & SILVA, 2009, p. 118) (Tradução minha).

Assim como na região da Tríplice Fronteira, a valorização do espanhol peninsular no ensino desta língua estrangeira também pode ser observado em outras fronteiras brasileiras.

Irala (2004) investigou o ensino do espanhol peninsular no interior do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai, chegando à conclusão que influências sociais, culturais e, principalmente, políticas interferem na escolha do espanhol da Espanha, em detrimento da variedade latina, falada na região e vista com certo preconceito.

Silva e Castedo (2008) concordam com Irala quando, além de reconhecer a hegemonia da variedade peninsular, apontam para o preconceito que se tem com o espanhol falado na América, especialmente a do bloco rio-platense.

Outros autores, como Erivaldo Pereira do Nascimento (2007), apontam problemas mais pontuais, como o uso do pronome reto “vos” nas instituições de ensino de João Pessoa, ou mais amplos, como Adrián Pablo Fanjul (2004), que trata dos problemas das variações nas línguas portuguesa e espanhola na América do Sul.

No processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, o professor tem papel preponderante. Por mais que haja diretrizes educacionais e um planejamento prévio envolvendo órgãos de educação com políticas claras a este respeito, é ele quem tem influência direta sobre o aluno, definindo o direcionamento dado dentro de sala de

aula. Segundo Pinto e Silva (2009), o professor não escolhe a variedade espanhola porque ela é a sua preferida, mas sim de forma ingênua e condicionada a fatores políticos e econômicos, baseado em mitos.

É um hábito muito comum, entre os professores e as instituições de ensino, rotular as variantes ensinadas. A este respeito, bem observa Irala (2004) que

há a tendência em dicotomizar o complexo espaço entendido como unificador do idioma Espanhol, tratando-o normalmente como Espanhol da Espanha e Espanhol da América, inclusive pelos autores de materiais didáticos, dicionários e gramáticas, apesar do reducionismo constitutivo de tais expressões (IRALA, 2004, p. 101).

Em seu estudo sobre o ensino de espanhol na fronteira entre Uruguai e Rio Grande do Sul, Irala perguntou aos professores daquela região sobre qual variedade linguística preferiam abordar. Obteve as seguintes respostas:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito.
- 3) Da Espanha, porque é mais clássico.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro.
- 6) Nos livros didáticos vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos dois idiomas e principalmente os modismos.
- 7) Da Espanha. Porque é o único que aprendi até agora.
- 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles.

9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos meios de comunicação em geral.
 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em prática os conhecimentos de sala de aula. (IRALA, 2004, p. 109-110).

Outro autor que abordou o preconceito dos docentes ao ensinar a variedade peninsular em solo brasileiro foi Nascimento (2007). Para ele, os professores que se atêm ao espanhol peninsular por influência do livro didático ou porque é mais cômodo têm um certo preconceito com as variantes americanas. Também a ideia que alguns professores têm de que procuram ensinar todas as variantes é falsa na visão de Nascimento. Segundo este autor,

Acredita-se que seja necessário expor o aluno a maior quantidade possível de formas e usos, mas não se acredita na possibilidade de alguém falar e ensinar todas as variantes de uma língua. Seria a competência linguística e pedagógica por excelência e isso é impossível, principalmente quando se trata de uma língua como o espanhol, que é a língua oficial de 20 países (NASCIMENTO, 2007, pp. 33-34).

Percebo, com as citações recém apresentadas, a complexidade dos fatores que interferem na escolha de determinada variedade em detrimento de outras. Sem abordar especificamente o ensino de espanhol no Brasil, mas levando em conta a importância da posição do professor, Almeida Filho (1993) corrobora tal constatação ao afirmar que

Ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa

emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Segundo Pinto (2013), o professor não deve ensinar a estrutura da língua sem levar em conta a realidade do aluno. Contudo, a responsabilidade da escolha por uma determinada variedade não é apenas do professor. O próprio aluno também tem grande influência na escolha da variedade que deseja aprender. Para Santos (2002),

[...] embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja a língua, participam nessa relação a forma como vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, ao se localizar no espaço do estereótipo ou do preconceito com relação a qualquer um destes objetos o aprendiz terá refletidas estas imagens no seu aprendizado (SANTOS, 2002).

A este respeito, retomo o trabalho de Irala (2004) com os alunos de licenciatura em espanhol da região fronteiriça estudada para apontar que entre os alunos do 4º semestre, 78% preferem o espanhol peninsular e 22% o da América; entre os concluintes, 25% preferem o espanhol da Espanha, enquanto 75% preferem o da América.

A justificativa apresentada pelos alunos iniciantes para a preferência peninsular deve-se a que esta é a variedade mais “articulada”; a preferência dos alunos concluintes pela variedade latina leva em conta a proximidade geográfica com o Uruguai, o que torna o espanhol da América mais relevante (IRALA, 2004, p. 110).

É importante frisar que

a contradição entre os resultados dos alunos do 4º para as respostas dos alunos do 8º semestre devem-se principalmente à influência dos professores do curso de graduação: os alunos até o quarto semestre recebiam insumos predominantemente oriundos do “Espanhol da Espanha”, já os alunos de oitavo semestre foram influenciados por alguns professores que adotavam alguma das variedades do “Espanhol da América” (IRALA, 2004, p. 112).

Também é possível retomar autores clássicos que estudaram os aspectos diacrônicos da formação do sentimento de nacionalidade para procurar entender as influências linguísticas de determinada variedade sobre outras.

Benedict Anderson (2008), por exemplo, ao abordar o capitalismo editorial que se desenvolveu com a invenção da imprensa, lembra que a língua vernácula passou a ter uma grande influência sobre a centralização administrativa dos países colonizadores, entre eles, a Espanha.

Manter as características do espanhol europeu, desqualificando quaisquer tentativas de utilização de variantes americanas, era uma forma de manter a hegemonia política e econômica sobre suas colônias. Os resquícios desse poder ainda podem ser percebidos na valorização do espanhol peninsular sobre as formas faladas e escritas nos países hispano-americanos.

Outro possível fator decisivo para a depreciação da variante linguística do espanhol de nossa fronteira é o do estigma do mestiço cultural apresentado por Otto Bauer (1996).

Segundo este autor, um indivíduo que cresce em região de fronteira e aprende desde pequeno a língua e a cultura de dois países acaba adquirindo um caráter próprio, diferente dos dois países separadamente.

Nas palavras de Bauer, “o indivíduo que descende culturalmente de muitas nações costuma ser mal amado, objeto de suspeita e, nas épocas de luta nacional, até condenado como traidor ou transgressor: a mistura dos elementos culturais cria um novo caráter” (BAUER, 1996, p. 60). Talvez por esta razão exista também o desinteresse em se transmitir as peculiaridades linguísticas e culturais de nossos vizinhos argentinos e paraguaios.

É também pertinente uma constatação feita por Bourdieu (1996) sobre a imposição de determinada variante linguística, geralmente pertencente à elite, sobre as demais, utilizando para isso a escola:

No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de “fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”. [...] Ensinando a mesma língua a crianças que só a conhecem de modo confuso ou que falam diversos dialetos e idiomas, ele faz com que se inclinam naturalmente a ver e a sentir as coisas da mesma maneira e assim trabalha para edificar a consciência comum da nação. (BOURDIEU, 1996, p. 35)

O trecho acima transcrito trata da imposição do padrão culto da língua materna, mas ele encaixa-se perfeitamente para o caso do ensino de uma determinada variante linguística de língua estrangeira, como é o caso do espanhol europeu.

A influência econômica na escolha de determinada variante no ensino de uma língua estrangeira também é abordada por Irala (2004), que aponta a instabilidade econômica nos países latino-americanos e a aparente semelhança entre o português e o espanhol como fatores determinantes:

[...] a Língua Espanhola – apesar do status adquirido nos últimos anos, fica a mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico (uma das mais fortes justificativas para a inserção do Espanhol nas escolas foi a implantação do MERCOSUL). Com as altas e baixas do mercado e principalmente a proximidade linguística entre a Língua Portuguesa e Espanhola colocam a língua já num patamar de “inferioridade”, claramente perceptível inclusive na opção dos professores e futuros professores em preferir o “Espanhol da Espanha”, pois esse, apesar de ser considerado o mesmo código, está culturalmente em situação favorável, pois remete a “tradição europeia secular” e “nem parece ser o mesmo” dos “hermanos” que historicamente sempre foram rivais (nas questões territoriais, no futebol, na economia, etc.) (IRALA, 2004, p. 116).

O preconceito mencionado por Irala também é citado por Sugimoto (2002, apud CAMARGO, 2004), para quem o preconceito baseado na superioridade europeia é alimentado pelas desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais vividas por suas ex-colônias, acentuando o afastamento linguístico na busca pelo aprendizado de espanhol mais voltado aos interesses locais.

Na conclusão de seu trabalho, Irala (2004) esclarece que também influenciam a carga-horária da disciplina e a tendência ao monolingüismo na América Latina, com o agravante da ausência de política clara de difusão do idioma dentro do contexto latino-americano.

Acrescento que uma abordagem multicultural, que permita aos aprendizes o desenvolvimento da habilidade linguística com o auxílio de um material didático rico culturalmente, possa auxiliar na correção destes problemas.

Corroborando Pinto (2013), para quem este

seria um excelente instrumento de ensino porque permitiria que as variedades linguísticas e culturais dos países da América tenham espaço relevante em sala de aula, possibilitando também, mesmo que indiretamente, a educação política desses aprendizes.

Além deste autor, Maher (2007) também acredita na importância do multiculturalismo na sala de aula. Para ela, não há mais como ignorar que as culturas não são monolíticas e estáticas e, por isso, as identidades culturais com as quais devem trabalhar os professores em sala de aula não podem ser mumificadas.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo principal verificar como se ensina espanhol aos futuros professores da região da Tríplice Fronteira. As perguntas de pesquisa realizadas como norteadoras para sua investigação buscaram descobrir quais representações os professores e os alunos de graduação do curso de licenciatura em espanhol/português constroem sobre o ensino de língua espanhola em contexto de fronteira.

Também perguntei como veriam os professores formadores desses futuros docentes a própria prática, no que se refere à escolha de determinada variedade. E os próprios alunos? Como sentem eles a forma como lhes é ensinada a língua estrangeira que fará parte e terá grande importância em sua vida profissional? E o material didático?

Outros autores já fizeram os mesmos questionamentos, e alguns obtiveram respostas reveladoras. Assim como Irala (2004), também percebo que o ensino de uma língua estrangeira nas escolas é deixado de lado pelos currículos escolares e pe-

las pesquisas acadêmicas. O ensino de espanhol está à mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico, com as variações econômicas sofridas pelos países onde esta é a língua oficial. Isto contribui para que os professores se afastem da variedade latina, já que o espanhol peninsular é mais valorizado por sua cultura e tradição. Esses fatores, aliados à clara política espanhola para a difusão de sua variedade em todo o mundo, levaram ao pouco interesse pelas variedades não peninsulares.

Concordo com Bugel (1998). Com base em sua pesquisa, vejo que, apesar de ser possível contar com doutrinas que prezam o enfoque comunicativo e o multiculturalismo, ainda existem fortes preconceitos com as variedades americanas dessa língua, prejudicando seu ensino.

Seria necessário utilizar materiais autênticos, que fossem trabalhados em conjunto, professor e alunos. Para isso, com o auxílio da Internet, muitos textos, músicas, gravações, entrevistas e outros recursos poderiam ser aproveitados.

A abordagem multicultural é vantajosa, pois ela permite que os aprendizes desenvolvam habilidades linguísticas através do debate de temas propostos e da realização de ações de transformação social, sem preconceitos e com tolerância.

Somente assim seria possível desvincular-nos dos modelos tradicionais ainda utilizados hoje e imaginarmos uma nova proposta curricular, com base em um projeto institucional resultante de uma reforma educacional na esfera nacional, como bem propõe Paraquett (2006).

Também percebo, assim como Celada (2002), que a familiaridade linguística existente entre Português e Espanhol é um dos grandes

entraves para o ensino desse idioma estrangeiro aos estudantes brasileiros. É imperativo repensar todo o processo histórico que culminou nessa familiarização e levou o aluno a uma falsa impressão de que os dois idiomas são semelhantes e, portanto, conhecidos pelos aprendizes brasileiros.

Outro fator de grande influência no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro é o material didático. Acredito que essa influência pode ser negativa se seu conteúdo não levar em conta as inúmeras variedades linguísticas encontradas nos países fronteiriços que têm o espanhol como língua oficial. Ele é apenas um meio, e não um fim.

Por isso, não deve ser utilizado como se fosse um manual a ser seguido integral e cegamente. Concordo com Barros e Costa (2010) quando dizem que a preparação de um bom material didático requer cuidados para que se cumpram quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Desta forma, o material didático conseguirá oferecer ao aluno aquilo que ele necessita, no momento certo, sem atropelamentos e com a certeza de que todas as competências já adquiridas serão valorizadas antes de se passar para aquelas que ainda são desconhecidas, de forma que o processo de aprendizagem seja completo e eficaz.

Após essas análises iniciais, é necessário mencionar um fator que tem grande influência na forma com que se abordam os conteúdos e as variedades linguísticas em sala de aula: as representações que os professores têm de seus alunos e de como eles podem e devem aprender um segundo idioma.

As minhas representações enquanto professora de espanhol como língua estrangeira influencia-

ram minhas orientações para a elaboração deste artigo.

Se levarmos em conta que as representações que temos de nossos alunos nos posicionam em relação à forma como ensinamos, percebemos que os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam influencia a forma com que definimos quem somos e quem é o aluno a quem estamos ensinando.

Houve um grande avanço nos últimos anos, seja pelo desenvolvimento sócio-político conseguido pelos países latino-americanos, seja pela conscientização geral de que podemos, e devemos, valorizar as línguas transfronteiriças. O material didático é um apoio, mas precisa complementado com outras atividades, oferecidas com o intuito de suprir as lacunas culturais e linguísticas existentes.

Trazer músicas, reportagens de jornais e revistas latino-americanos, assistir a filmes feitos neste continente, com atores argentinos, paraguaios, chilenos ou bolivianos, pode auxiliar em grande medida. Cabe ao professor permitir a aproximação entre os alunos e o espanhol latino-americano. Como bem afirmam Daher e Sant'Anna (2010), as escolhas do professor definem seu discurso, sua posição política, cultural e social e fazem muita diferença no resultado obtido.

A elaboração de materiais complementares é bem vista pelo meio acadêmico e pode realmente contribuir para minimizar as possíveis falhas dos materiais didáticos. Os materiais disponíveis não satisfazem às novas necessidades educacionais brasileiras.

Concordo com Barros e Costa (2010) no que concerne aos pontos positivos de se levar atividades complementares às aulas de língua estrangeira. Penso que é necessário trabalhar de forma consciente para atender aos objetivos do

público ao qual se está ensinando, abordar com coerência as atividades propostas, fazendo um paralelo com os anseios metodológicos do professor.

Também acredito que é preciso flexibilidade curricular para que, em situações inesperadas como quando um aluno demonstra maior interesse por determinada peculiaridade linguística ou cultural, o roteiro seguido pelo professor possa ser deixado de lado para atender às necessidades específicas e imediatas daquele aluno.

Adaptar o material didático disponível à realidade do aluno, com seus anseios e curiosidades, pode fazer uma grande diferença. Se o material oferecido aborda temas e particularidades da língua que são desnecessários, para não dizer inúteis, nada mais justo que o professor o complemente com atividades e materiais preparados especificamente para aquele grupo.

Ao preparar seu próprio material, o professor incentiva a heterogeneidade linguística e a pluralidade cultural. O mais importante, no entanto, é engajar-se na quebra de paradigmas, desestimulando mitos e preconceitos, respeitando a diversidade linguística, cultural e social.

Existe uma ideia arraigada de que há o “certo” e há o “errado” quando se tratam de diferentes variedades linguísticas, até mesmo com respeito à nossa língua materna. Sendo assim, é de se esperar que o aluno busque, mesmo que inconscientemente, o “certo” e o “errado” nas aulas de Espanhol.

Como resultado, a grande diversidade linguística do espanhol é um problema que ele deseja esquecer. É importante enfatizar que a preocupação com a possibilidade que a interferência da heterogeneidade atrapalhe o processo de aquisição dessa língua é infundada. Na ver-

dade, a grande maioria dos erros cometidos pelos alunos em sala de aula é resultado de interferências da língua materna ou de uma interlíngua.

Há um grande esforço por parte dos professores em mudar a realidade preconceituosa que valoriza o espanhol peninsular e despreza, ou ignora, as variedades faladas na América Latina e, principalmente, no Paraguai e na Argentina.

Esse esforço também pode ser notado no interesse dos alunos em aproximar-se da cultura e da língua de seus vizinhos de fronteira.

É comum encontrar contradições nos sentimentos dos alunos com respeito à variedade de espanhol mais valorizada, mas acredito que a proximidade geográfica e principalmente os laços emotivos, pois muitos desses alunos têm parentes ou amigos que residem nesses países, está mudando a forma como se ouve o espanhol com sotaque argentino ou paraguaio.

Ainda sobre o professor de espanhol como língua estrangeira, ressalto a importância de uma postura menos conservadora, mais intuitiva e livre.

Ele precisa levar em conta que os anseios dos aprendizes demandam que ele deixe de ser um mero reprodutor de informações para tornar-se um facilitador na aquisição de conhecimentos.

Assim trabalham os que utilizam uma perspectiva inter-pluricultural, substituindo a hegemonia do espanhol peninsular pela pluralidade linguística e cultural com as demais variedades de espanhol. A questão não é qual espanhol ensinar, mas sim como ele deve ser ensinado.

Já mencionei anteriormente que o aluno tem papel importante no processo de ensino/aprendizagem, seja ele de espanhol, português ou inglês. A bagagem de conhecimentos

que ele traz consigo quando inicia sua vida acadêmica tem grande influência nesse processo.

Os alunos desenvolvem ao longo de sua trajetória educacional imagens e conceitos pré-concebidos, trazidos do senso comum, e muitas vezes encaram a diversidade como algo pouco natural, o que, no final das contas, faz com que as variedades sejam vistas de forma negativa.

Apesar disso, o aluno que busca a formação em Letras voltada ao ensino de espanhol tem, em todo o trajeto percorrido para a obtenção do título de professor, um interesse muito grande em adquirir novos conhecimentos.

Nessa situação, a relação entre o que ele já sabe e o que ele ainda não aprendeu permite que o processo ensino/aprendizagem se desenvolva de forma mais natural e eficaz.

A este respeito, acredito ser importante que se crie, em sala de aula, um ambiente no qual se desenvolvam naturalmente as habilidades e competências linguísticas do idioma estrangeiro a ser aprendido.

Para isso, o processo de ensino/aprendizagem precisa ser mais construtivo, crítico e interdisciplinar, desmistificando a premissa de que primeiro se aprende e só depois disso se utiliza o idioma.

Desta forma, o aluno vivencia diferentes situações, as mais autênticas possíveis, trazidas pelo professor com o intuito de instigá-lo a descobrir, aprender, pesquisar. O aprendizado ocorre natural e prazerosamente, e o conhecimento adquirido é mais bem internalizado.

Esta seria a base para um ensino de espanhol como língua estrangeira mais interessante para os anseios dos aprendizes desta região, com os sotaques de nossos vizinhos argentinos e paraguaios, com sua cultura, sua música, sua literatura, sua história.

Também considero essencial que os futuros professores, hoje alunos do curso de Letras, pensem na necessidade de estabelecerem um diálogo com seus alunos, que muitas vezes terão contato direto com o espanhol, seja por terem amigos ou parentes nos países vizinhos, seja por atravessarem as duas fronteiras, a passeio ou a trabalho, com frequência.

Há uma relação sócio histórica existente e forte nas relações escolares entre professor e aluno. Desprezar tal fato pode ser, no mínimo, prejudicial a uma formação completa, que prima pela diversidade.

Os dados de outras pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema, mas em outros locais do Brasil, apontam que o preconceito contra as variedades latino-americanas do Espanhol é forte.

Mas as pesquisas já realizadas são mais antigas e a instituição de ensino analisada nesta pesquisa tem a preocupação com a valorização da diversidade cultural e linguística, portanto, há diferenças sincrônicas e diacrônicas significativas a serem levadas em consideração antes de julgar ou comparar quaisquer dados.

Também importa notar que a abordagem heterogênea no que concerne às variedades de Espanhol tem sido valorizada e incentivada pelos órgãos educacionais brasileiros, encabeçados pelo MEC, e principalmente pelos docentes, que têm uma formação mais crítica e consciente sobre os aspectos socio-culturais e político-econômicos que estão sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que não seja necessário, nem indicado, que os professores tentem ensinar todas as variedades linguísticas de Espanhol a seus alunos. Aliás, isso seria, a meu ver, humanamente impossível.

Contudo, instigá-los a conhecer mais so-

bre a cultura, a história, a geografia, enfim, tudo o que possa trazer uma proximidade maior com a Argentina e o Paraguai, pode fazer a diferença.

O aprendizado dos aspectos linguísticos, objetivo principal da disciplina de Espanhol, passa a acontecer de forma natural e prazerosa.

Concluo, então, este artigo com um trecho do artigo de Ponte (2010), intitulado “A variação linguística na sala de aula”, com o qual concordo:

Cabe a nós [professores] o exercício de escolher e encaminhar a discussão de forma consciente e consistente. Promover uma reflexão sobre a língua, um “fazer pensar sobre” é certamente mais importante do que aprender como se diz determinada palavra em diferentes países. Deparar-se com instituições que adotam um manual cujo uso passa a ser obrigatório é bastante frequente tanto no ensino regular como nas escolas de idiomas. Nesse contexto, o “saber usar” torna-se questão crucial: conseguir realizar uma leitura crítica junto com os alunos, transformar o inadequado em proveitoso (PONTE, 2010, p. 172)

Certamente não há uma fórmula milagrosa que dê conta de todos os objetivos almejados pelos professores de Espanhol que trabalham nesta Tríplice Fronteira.

Levar em conta que o que se está formando não são apenas futuros docentes, mas também cidadãos conscientes de seu papel e de seu lugar nesse espaço geográfico tão rico e diverso, pode ser um caminho, no mínimo, mais justo com todos aqueles que nele vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. *Ensinar e Aprender uma Lín-*

gua Estrangeira na Escola. In: Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUER, Otto. a NAÇÃO. In: BALAKRISHNAN, Hopal (org.). **Um mapa da questão nacional.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A produção e a reprodução da língua legítima.** In: A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Edusp, 1996.

BUGEL, Talia. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1998.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O Ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história.** Trab. Ling. Aplic., Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a11v43n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun 2014.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Tese de doutorado em Linguística, Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em: 27 out 2009.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português brasileiro, espanhol de... Onde? Analogias incertas.** Vol. 20, n. 1. Letras & Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172/13990>. Acesso em: 3 nov. 2013.

IRALA, Valesca Brasil. **A opção da variedade**

de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. Universidade da Região da Campanha. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 2, 2004, p. 99-120.

LEI Nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 5 mai. 2013.

MAHER, Terezinha Machado. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural.** In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 2 jan. 2010.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold, 1998.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.** Studia Diversa, CCAE-UFPB, Vol. 1, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/erivaldo_01.pdf. Acesso em: 2 nov. 2013.

PARAQUETT, Marcia. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações.** In: HISPANISTA – Vol. X, nº 38. ISSN 1676-904X. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/287-2.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2013.

PARAQUETT, Márcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.** In: **Coleção explorando o ensino: Espanhol** – Vol. 16 – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. PINTO, Carlos Felipe da C.; VENANCIO DA SILVA,

Bruno Rafael C. **Abordaje multicultural y diversidad lingüística en la enseñanza de español para brasileños.** In.: PINTO, Carlos Felipe da C.; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009, p. 98-126. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-rJyDxEhuOZZmZmNTk2YzAtZTEzMS00OWEy-LWJjNzItNmQzZjBmYWQ0ZGVh/edit?hl=en&authkey=CKKCxZEO>>. Acesso em: 6 nov. 2009.

PONTE, Andrea Silva. **A variação linguística na sala de aula.** In: **Coleção Explorando o Ensino.** Volume 16 – Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7836%26Itemid&ei=HFTCVMuTFYzIsQSp34LADg&usg=AFQjCN-HcTyyT01cnL_d2hY2CEZFWtYLEUQ&bv=bv.84349003,d.cWc. Acesso em 10 set. 2014.

RAJAGOPALAN, K. **A língua é uma bandeira política.** In: Jornal “O Popular”. Goiânia, 29 nov. 1999.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: **Congresso Brasileiro de Hispanistas.** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100029&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 dez. 2009.

SILVA, B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de. **Ensino do Espanhol no Brasil: O Caso das Variedades Lingüísticas.** 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>. Acesso em: 30 dez. 2009.

SILVEIRA, M. C. **As marcas do preconceito no**

jornalismo brasileiro e a história do Paraguai Ilustrado. In: Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.30, n.2, p. 41-66, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/3313/3122>. Acesso em 9 fev. 2010.

VENANCIO DA SILVA, B. R. C.; ALVES DA SILVA, R. (2007). **El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil.** *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español.* Nº 25 noviembre-diciembre 2007. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1zi6_H6dtoVL6Gcne9LdK3x1TRwxCMvAaSoFADpjQ62o/edit?hl=en_US&pli=1. Acesso em 15 jun. 2014.

Artigo submetido em: 29.10.2014

Artigo aceito para publicação em: 30.06.2015