



# APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

---

## INTERCULTURAL LEARNING AND THE TEACHING OF SPANISH LINGUISTIC DIVERSITY IN BRAZILIAN CONTEXT

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva<sup>1</sup>  
*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*

**Resumo:** En el contexto brasileño de enseñanza, la diversidad lingüístico-cultural del español suele tratarse de manera superficial y anecdótica, además de la presencia casi exclusiva de determinados países o regiones hispanohablantes, frente a otros que son invisibilizados en el aula. La formación de profesores sigue sin ofrecer el soporte teórico-metodológico por medio de componentes curriculares que reflexionen sobre la variación lingüística de esa lengua y su aplicación didáctica. Así, este artículo tiene como objetivo discutir los beneficios de una educación intercultural, en la que la diversidad lingüístico-cultural se contemple en las clases de español. Para ello, discutimos el tratamiento del componente cultural y del aprendizaje intercultural (BYRAM, 1989; SERRANI, 2005; KRAMSCH, 2017; PAIVA; VIANA, 2017) aplicado a la diversidad lingüística. También discutimos algunas dificultades, prejuicios e impedimentos para tratar la diversidad lingüístico-cultural del español en Brasil a partir de los estudios de Irala (2004), Moreno Fernández (2010), Zolin-Vesz (2013), Venâncio da Silva y Andiön (2019), Venâncio da Silva (2020). Finalmente, hemos elaborado una propuesta intercultural para aprovechar al máximo la variación lingüística a través de textos en ambas lenguas que contribuyan a desarrollar actitudes tolerantes hacia ese fenómeno y que los estudiantes

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: bruno.venancio@ifrn.edu.br.

---

conozcan variantes gramaticales que están presentes en el portugués brasileño y en variedades hispanoamericanas del español.

**Palabras clave:** Lengua española; Variación lingüística; Interculturalidad.

**Abstract:** *In the Brazilian context of teaching, the linguistic-cultural diversity of the Spanish Language is usually treated superficially and anecdotally. Moreover, it is easy to notice the almost exclusive presence of some Spanish-speaking countries or regions while others have become somewhat invisible to most of the classrooms. Teacher Training in Brazil still does not usually offer theoretical-methodological support through curricular components that reflect on the linguistic variation of this language and its didactic applications. Thus, this article aims to discuss the benefits of an intercultural education, in which linguistic-cultural diversity in Spanish classes must be taken into account. As a basis for this paper, we do discuss the treatment of the cultural component and intercultural learning (BYRAM, 1989; SERRANI, 2005; KRAMSCH, 2017; PAIV; VIANA, 2017) applied to linguistic diversity. We also treat with some difficulties, prejudices and impediments to dealing with the linguistic-cultural diversity of Spanish in Brazil based on studies by Irala (2004), Moreno Fernández(2010), Zolin-Vesz (2013), Venâncio da Silva and Andión (2019), and Venâncio da Silva (2020). Finally, we have developed an intercultural proposal to explore linguistic variation through texts in both languages that have built up tolerant attitudes towards the phenomenon of language variation, and that are attentive to the grammatical variants present in Brazilian Portuguese and Latin American varieties of Spanish.*

**Keywords:** Spanish language; Linguistic variation; Interculturality.

## INTRODUCCIÓN

La lengua española está relacionada a diversas culturas y posee un número considerable de variedades lingüísticas, debido a su gran extensión territorial, a los procesos migratorios y a su carácter transnacional. Hace muchos años que el español ocupa posiciones privilegiadas en el ranking de las lenguas mundiales: es la segunda más hablada como lengua materna, solamente por detrás del chino mandarín, y una de las más estudiadas como lengua extranjera.

Brasil, única nación lusófona de Sudamérica, se sitúa rodeada de países hispanohablantes, muchos de los cuales forman parte del Mercosur, el bloque económico más importante de la región. De este modo, el contexto brasileño de enseñanza de español como lengua extranjera debería favorecer el contacto y el

---

intercambio con esa diversidad lingüístico-cultural. Sin embargo, muchos estudios muestran una realidad totalmente opuesta, puesto que muchas veces las políticas lingüísticas van en dirección hacia un modelo de lengua peninsular, donde tampoco se discuten cuestiones culturales.

Pensando en ello, este artículo tiene como objetivo discutir los beneficios de una educación intercultural, en la que la diversidad lingüístico-cultural esté contemplada de manera efectiva. Hemos dividido este artículo en 4 partes. En la primera, haremos una discusión sobre la posibilidad de tratar la diversidad lingüística a partir del aprendizaje intercultural. En la segunda, expondremos algunos problemas relativos a la enseñanza de la diversidad lingüístico-cultural del español en Brasil. En la tercera, presentaremos una propuesta para trabajar la variación lingüística del español y del portugués, específicamente el tema de los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular, por medio de la interculturalidad. Por último, discurriremos las conclusiones de nuestro trabajo.

## EL COMPONENTE CULTURAL, LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Serrani (2005) afirma que el aprendizaje de un idioma no puede reducirse solamente a sus elementos lingüísticos, ya que considera que la lengua es la materia prima de la constitución identitaria, razón por la que considera que no es solo un instrumento de comunicación. En otras palabras, la lengua y la cultura para la autora son indisociables.

En el contexto escolar y académico, debemos tener en cuenta de que la indisociabilidad de esos dos elementos puede tener efectos negativos en el aula. A pesar de que ya hayamos discutido y avanzado bastante en el ámbito del

---

componente cultural en las clases de lenguas, todavía su presencia en el aula es bastante reducido. Además, los manuales tratan los temas culturales al final de las unidades, desvinculados de los contenidos lingüísticos, comunicativos y pragmáticos, es decir, disocian lengua de cultura. De hecho, estamos de acuerdo con Courtillon (1984, apud MANNA, 2009) cuando afirma que:

*Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension (COURTILLON, 1984, apud MANNA, 2009, p. 211).*

De ese modo, creemos que para aprender una nueva lengua es necesario mucho más que sus elementos gramaticales, es decir, hace falta entender a través de la lengua cómo nos comportamos y cómo se comportan los demás, los factores que motivan determinadas actitudes frente a situaciones diversas, las diferentes formas de pensar de los sujetos, etc. En esta perspectiva, lengua y cultura son elementos interdependientes, puesto que la “cultura é disseminada pela língua e a língua também é disseminada pela cultura (RISAGER, 2006). Não podemos entender cultura e língua sem os sujeitos que a constroem” (SILVA, 2016, p. 256).

Así, es importante que en el contexto escolar y académico no se trabaje el componente cultural de forma aislada y que no aparezca al final de las unidades de los manuales, sirviendo como pretexto para aprender “gramática” o en actividades de comprensión lectora o auditiva. Creemos en el tratamiento conjunto de los contenidos lingüísticos y culturales porque comprendemos que:

*Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora*

---

da língua no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (KRAMSCH, 2017, p. 139).

Desafortunadamente, el componente cultural se expone de manera poco reflexiva en el aula. Generalmente, se hace hincapié en las obras literarias, monumentos arquitectónicos, los pintores, etc., en detrimento de valores, creencias, formas de pensar, comportamientos, actitudes, normas, etc. En otras palabras, la parte de la cultura “visible” o la Cultura con C mayúscula<sup>2</sup>, la de las expresiones artísticas y patrimonios arquitectónicos, es la que se privilegia en el aula.

Para Byram (1989), la separación pedagógica de la lengua y de la cultura se justifica en el sentido de que la lengua puede ser y es independiente, aunque ese enfoque no tiene en cuenta la real naturaleza del lenguaje. Debemos tener en cuenta que normalmente la cultura de la lengua extranjera con que los alumnos entrarán en contacto es en el aula, por lo tanto, separar lengua de cultura tiene implicaciones metodológicas negativas para su aprendizaje.

Pensando en el contexto brasileño de enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en las escuelas públicas, estamos convencidos de que hace falta otro tipo de tratamiento del componente cultural. En un país con tantas diferencias sociales, de qué les sirve a los alumnos conocer los puntos turísticos de España o ver lo bonito que es Francia. No negamos que sean conocimientos útiles e interesantes, pero no deben ser los únicos tratados en el aula.

En este sentido, consideramos que el tratamiento del componente cultural en nuestro país a partir del diálogo reflexivo y crítico entre el “yo” y el

---

<sup>2</sup> La denominación Cultura con C mayúscula nos parece extremadamente prejuiciosa porque otorga una posición jerárquica superior a una parte de lo cultural.

---

“otro” debe darse desde un enfoque plural, igualitario y que cuestione el prejuicio, el etnocentrismo, el lectocentrismo<sup>3</sup> y la opresión. Desafortunadamente, Silva (2016) nos muestra que esa realidad es muy diferente de lo que proponemos.

Ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica, ou seja não há o estudo, dentro da escola, sobre as inúmeras manifestações culturais que estão dentro da sala de aula e outras que estão ao seu redor (SILVA, 2016, p. 252).

De este modo, apostamos por una educación lingüística intercultural y multidialectal<sup>4</sup> en el contexto brasileño y latinoamericano en general que tenga como principal objetivo dar voz a las clases oprimidas de nuestras naciones y que las diferencias culturales y sociales sean valoradas, no invisibilizadas en el aula, en la que la cultura y la variedad lingüística de los alumnos estén presentes y que puedan dialogar en la enseñanza de español con las culturas y variedades de los países hispanoamericanos que suelen tener poco o ningún espacio en los manuales de ELE o en la formación de profesores. Para ello, nos apoyamos en Paiva y Viana (2017):

O conceito de cultura fomentou neologismos, e o esboço de uma noção de interculturalidade, apesar de (e, talvez, por) não englobar a priori pautas mais progressistas, surgiu então para amenizar confrontos migratórios e

---

<sup>3</sup> El etnocentrismo en un plano exclusivamente lingüístico, entre lenguas o variedades de una lengua (geolectos), es una manifestación de centrismo lingüístico para la que no existe término propio y a la que proponemos llamar lectocentrismo (del griego λέγειν ‘hablar’). (...) La variedad favorecida resulta ser calificada como “pura” o “correcta”, mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (ANDIÓN, 2017, p. 5-6).

<sup>4</sup> El tratamiento de la diversidad lingüística en el aula, es decir, la explicación sobre variedades y variantes lingüísticas diatópicas (geográficas), diastráticas (sociales) y diafásicas (situacionales).

---

mobilizar o conceito de cultura para uma reatirulação do pacto social – o que provocou uma nova e mais permanente incursão (não sem riscos) dos conceitos de cultura e interculturalidade na América Latina, sobretudo através de outra antiga luta pelo reconhecimento de povos indígenas e crioulos (PAIVA; VIANA, 2017, p. 237, grifos de los autores).

A partir de la noción de interculturalidad, podemos proponer enfoques que respeten, valoren y muestren la diversidad cultural, no solamente la de las culturas hegemónicas, sino sobre todo, las de las minorizadas e invisibilizadas. La planificación del profesor de lenguas es fundamental para esto. Paiva y Viana (2017) hacen hincapié en las actitudes que debemos fomentar en nuestros alumnos en el aula:

Ao analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo das necessidades e dos anseios da nossa sociedade, a qual busca encontrar alternativas para lidar com os problemas de longa duração da modernidade (PAIVA; VIANA, 2017, p. 251).

En nuestra sociedad actual encontramos muchos problemas como la falta de diálogo, la intolerancia en todas sus vertientes y el no entendimiento entre personas de diferentes culturas. Pensamos que el aprendizaje intercultural podría minimizar esas actitudes porque promueve la tolerancia, la empatía, el respeto, etc. En esta perspectiva, Serrani (2005) propone algunos objetivos para que el docente se convierta en un agente intercultural en el aula:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (SERRANI, 2005, p. 22).

La autora se apoya en un currículo interculturalista, en el cual los legados socioculturales (literatura, música, etc.) son los protagonistas en la

---

enseñanza de lenguas, tanto de la lengua materna del alumno como de la lengua meta. Por ejemplo, un poema es un legado sociocultural que puede tratar temas relacionados a un territorio, a un dado momento histórico y a un grupo social específico. Para los fines de nuestro trabajo, la propuesta de currículo interculturalista de Serrani (2005) es bastante útil por dos razones.

En primer lugar, al partir de los legados socioculturales de la lengua de los alumnos facilita el aprendizaje y democratiza el conocimiento estableciendo relaciones de la cultura del origen a la cultura meta, ya que consideramos el contexto brasileño de enseñanza de lenguas en la escuela pública. En segundo lugar, esa propuesta tiene en cuenta las variedades lingüísticas del alumno y, en nuestro caso particular, las del español, ya que establece etiquetas como “territorios”, “momentos” y “grupos sociales”, en que podemos tratar la variación diatópica, diastrática y diafásica por medio de los elementos lingüísticos encontrados en los legados.

Para la autora, la *“língua é heterogênea por definição e sempre há múltiplas variedades lingüísticas (sociais, regionais, registros em diferentes contextos etc.) que se realizam em gêneros discursivos particulares (SERRANI, 2005, p. 23)*, además afirma que el contacto con más de una lengua y/o variedad lingüística puede facilitar la superación del etnocentrismo. En este sentido, hacemos hincapié en la literatura como legado sociocultural en el aula intercultural por innumerables razones:

[...] a literatura aparece como uma necessidade básica para o estudante, auxiliando-o no processo de aquisição da nova língua estudada. O texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula (SILVA; ARAGÃO, 2013, p. 170).



---

A pesar de la importancia que les damos a los géneros literarios, es importante resaltar que la mayoría de los géneros discursivos puede convertirse en legados socioculturales para que alcancemos las metas interculturales establecidas por Serrani (2005) en el aula. Sin embargo, hace falta una mirada atenta para la selección de materiales para las clases basadas en esa propuesta ya que la oferta en Internet es tan amplia que puede ser buena y mala a la vez.

Por las razones descritas en esta sección, hacemos hincapié en la relación de lengua-cultura en las clases de español en el contexto brasileño. La cuestión de las variedades lingüísticas es una prueba clara de cómo la lengua refleja la cultura y vice-versa. Sobre ello, Byram (1989) afirma que:

(...) language, and language variety – dialect or sociolect – is one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives. Individuals use language varieties with varying degrees of self-awareness to signal their socio identity (BYRAM, 1989, p. 40).

Es a partir de esa evidencia que juzgamos que lengua-cultura es un componente indisociable. Sabemos de dónde viene una persona, tenemos una aproximación de su nivel de estudios, y muchas veces, de sus ideologías, a partir de cómo habla. La identidad de los sujetos es delatada por su forma de hablar, por su acento, por las palabras que utiliza y por cómo se mueve (gestos, lenguaje corporal), que también es variable de acuerdo con las culturas.

Efectivamente, Silva (2016) discute sobre el concepto de “lenguacultura” establecido por Risager (2006), que nada más es que la cultura en la lengua diseminada en redes sociales en contextos culturales y comunidades discursivas. Es posible separar el lenguaje de la cultura en lo fisiológico, puesto que todos los seres humanos somos capaces de adquirir una lengua. Sin embargo, hay elementos culturales que se relacionan a la lengua de forma directa. Risager (2005, 2006, apud SILVA, 2016) propone la división de tres

---

dimensiones para el análisis de la cultura en la lengua: dimensión semántico-pragmática, poética e identitaria, siendo esa última objeto de nuestra investigación:

A dimensão identitária, também chamada de significado social, está relacionada à variação social da língua, concernente aos usos específicos da língua em determinado contexto, como variação de sotaque e escolha da variedade linguística empregada (SILVA, 2016, p. 251).

Así, entendemos que las variantes lingüísticas son la máxima expresión de la cultura en la lengua: por eso, estamos convencidos de que el profesor como agente intercultural debe considerarlas y darles la debida importancia en el aula, es decir, seleccionar legados socioculturales para impartir contenidos de variación lingüística del español, con el propósito de convertir nuestras clases en espacios de diversidad lingüístico-cultural y de fomento a la tolerancia, la empatía y el respeto entre sujetos de diferentes países, regiones, clases sociales, géneros, sexualidades, etc.

#### PROBLEMAS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE SU PLURALIDAD EN BRASIL

Las Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para la enseñanza secundaria (*Ensino Médio*) brasileña (OCEM) sugiere que los profesores cambiemos la pregunta *¿qué español enseñar?* para *¿cómo enseñar el español, esta lengua tan plural?* De ese modo, el documento apunta que la solución para la enseñanza de esa lengua en Brasil es un enfoque plural, el cual estimula la convivencia de diversas voces e impulsa el trabajo desde la heterogeneidad. Además, las OCEM también apuntan que la elección del español de España como único modelo, considerado “mejor” o “puro”, y la

---

falsa dicotomía América x España, pueden ser problemáticas para nuestro contexto de enseñanza, ya que el entorno geográfico de nuestro país cuenta con países hispanohablantes muy distintos.

Irala (2004) realizó un estudio para entender las creencias de profesores y futuros profesores en formación sobre variedades lingüísticas del español, en una ciudad fronteriza de Rio Grande do Sul con Uruguay. Uno de los aspectos más interesantes de las entrevistas se refiere al discurso de esos sujetos sobre qué variedad es “mejor” o más “pura”, como podemos apreciar en algunas de las respuestas que hemos seleccionado a continuación:

- 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 (IRALA, 2004, p. 109-110).

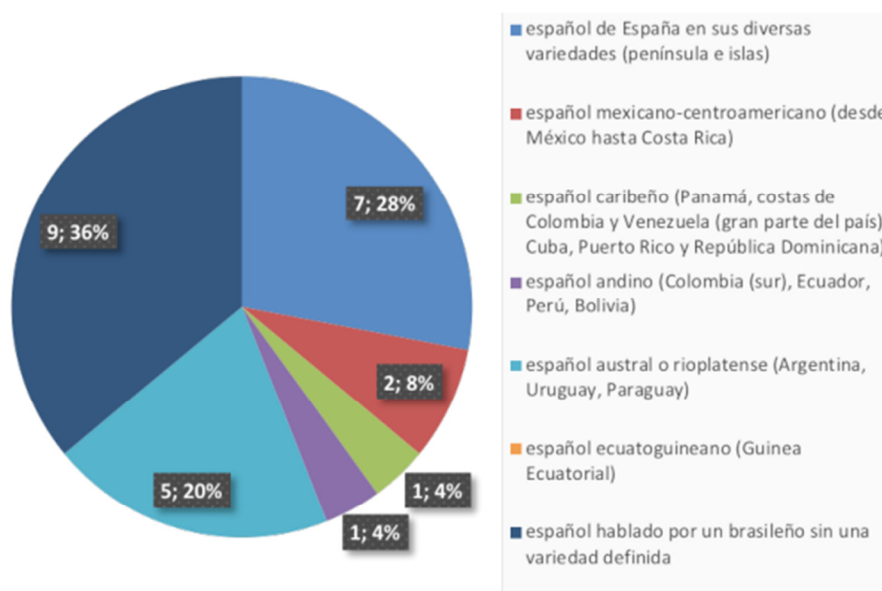
Los sujetos de la investigación tienen la creencia que el español de España es una variedad “mejor” para ser enseñada, mientras que el español de América no es ni digno para ese contexto, ni puro, porque ya ha sufrido muchas “influencias”. Esas afirmaciones no nos dejan de sorprender por diversas razones y reflejan un claro prejuicio y desconocimiento sobre la realidad dialectal del español.

En primer lugar, los encuestados entienden el español como dos polos dicotómicos y homogéneos, como si dentro de España y en América no convivieran realidades lingüísticas muy diversas. En segundo lugar, al tratarse de una zona fronteriza, sería lógico pensar que la variedad del entorno (el español rioplatense) tuviera más prestigio y una mayor presencia en el contexto

escolar, ya que es la más cercana y la que los alumnos entrarían en contacto con mayor frecuencia. Sin embargo, ello no se refleja en sus respuestas, sino todo lo contrario, prefieren una variedad de otro continente. En tercer lugar, el criterio de “pureza” lingüística tampoco es real, ya que tanto América como España han sufrido la influencia de diversos pueblos y lenguas.

Venâncio da Silva y Andi3n (2019) realizaron una investigaci3n sobre el perfil lingüístico, sociolingüístico y profesional de 25 profesores de dos institutos federales que poseen el grado en Letras-Español: Instituto Federal de Roraima y de Rio Grande do Norte. Uno de los puntos más destacables se refiere a su variedad lingüística, en la que la mayoría que eligió alguno de los geolectos disponibles en el cuestionario, afirmó que hablan alguna variedad del español de España como podemos verificar en el gráfico 1.

Gráfico 1. Variedad lingüística de los profesores del IFRR y del IFRN



Fuente: Venâncio da Silva y Andi3n (2019)

---

Todos los profesores que afirmaron hablar el español de alguna variedad de España (específicamente la castellana) son brasileños, mientras que la mayoría de los profesores que eligió la rioplatense (le segunda más elegida) son nativos o hablantes de herencia, es decir, no adoptaron esa variedad por cuestiones académicas o políticas, sino porque nacieron inmersos en esa variedad. Con ello, verificamos que la preferencia hacia la variedad castellana por parte de los profesores brasileños es un hecho real y motivado por diversos factores como la presencia de materiales didácticos y cursos de formación de profesores ofrecidos por el gobierno español a lo largo de muchos años (MORENO FERNÁNDEZ, 2010).

Por otro lado, vemos que la mayoría de los profesores de esas instituciones no optó por ninguna de las variedades. Consideramos que los docentes no consideran que hablen de acuerdo a alguna realidad lingüística específica del español, hecho que posiblemente puede demostrar una falta de relación cultural hacia un país o región hispanohablante específica, además de una falta de conocimiento teórico sobre variación lingüística del español, ya que 18 de los 25 docentes afirmaron que no tuvieron asignaturas exclusivamente sobre ese tema durante su formación.

Sobre la formación de profesores de español en Brasil, Venâncio da Silva (2020) investigó cómo aparece el tema de la variación lingüística en el Proyecto Pedagógico de Curso de 12 instituciones que ofrecen el grado de Letras-Español de la región noreste. En todos los documentos se afirma que el componente variedades es relevante para la formación de los futuros egresados, sin embargo, solamente tres instituciones (IFRN, UFCG y UFC) tienen por lo menos un componente curricular obligatorio sobre ese tema, como podemos verificar en el cuadro a continuación:

Cuadro 1: Resumen sobre el componente *variedades del español* en los PPC

	I F R N	U F R N	U E R N	U F C G	U E P B	U F P E	U F B A	U F C	U F S	U F A L	U F M A	U E S P I
Menciona la importancia del componente <i>variedades</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español	✓			✓				✓				
Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español	✓		✓					✓				
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en asignaturas de lengua española								✓				
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en otras asignaturas ( <i>Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.</i> )	✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓

Fuente: Venâncio da Silva (2020)

Sin conocimientos teóricos ni didáctico-pedagógicos sobre la variación lingüística del español, es muy difícil que los futuros docentes puedan saber qué variedad hablan, por qué la utilizan y, sobre todo, cómo enseñar el español desde la pluralidad en el aula. La formación académica debe ofrecer a los profesores de español la posibilidad de reflexionar sobre ese fenómeno desde una perspectiva sociolingüística y dialectológica, además de ofrecer herramientas para que sepan qué variantes son las más relevantes para impartirlas en sus contextos de enseñanza y cómo tratarlas en sus clases.

---

Respecto a la poca atención al componente variedades, también observamos otro problema: actitudes xenófobas hacia algunos países hispanohablantes. En un estudio realizado a partir de los informes de las prácticas de los alumnos del grado de Letras/Español del año de 2009, Santos (2010) afirma que el estereotipo negativo hacia la cultura boliviana es un problema en el aprendizaje en Porto Velho – RO, es decir, a los alumnos no les interesa la asignatura de lengua española debido al prejuicio que tienen hacia la lengua y cultura boliviana. Sobre el tema estereotipos en culturas en contactos, estamos de acuerdo con Meyer (2013) cuando afirma que:

Qualquer análise intercultural tem que levar em conta a existência de estereótipos positivos e negativos em relação a uma dada sociedade, principalmente quando se trata de culturas em contato, onde a tendência natural e inconsciente ao etnocentrismo leva a uma quase inevitável construção de estereótipos – geralmente negativos, mas muitas vezes positivos. Pode-se entender estereótipo como a generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita, enfatizando apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e entendendo que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente (MEYER, 2013, p. 21).

En el curso *“Desbravando as fronteiras latino-americanas”*, campo de su investigación, Santos (2010) ha identificado algunas manifestaciones de estereotipos negativos de los alumnos hacia los bolivianos por medio de cuestionarios iniciales:

‘A Bolívia é um país onde só existe índio, falam língua de índio e são muito pobres’. Além disso, houve a manifestação de preconceito em relação ao castelhano classificado por muitos alunos, pejorativamente, como ‘língua de boliviano’ (SANTOS, 2010, p. 143, grifos de la autora).

De este modo, podemos observar una vez más que las culturas y las variedades lingüísticas de los países hispanoamericanos no se valoran en el

---

proceso de enseñanza y aprendizaje de español en Brasil, especialmente en zonas fronterizas, como hemos podido notar en los casos de los estados de Río Grande del Sur y Rondonia. Debido al encuentro de culturas y a los posibles conflictos y estigmatizaciones, sobre todo las escuelas de la frontera deben invertir más tiempo en cuestiones culturales que en contenidos gramaticales.

De fato, o encontro de culturas proporcionado pelo ensino de uma língua estrangeira, causa o conseqüente conflito das relações sociais entre povos, evidenciando as relações de poder e forças implicadas nas relações linguísticas. Portanto, as relações entre línguas e culturas, ocorrentes no contexto de ensino de espanhol em Porto Velho, devem receber especial atenção e minuciosa análise que vá além das questões didático-pedagógicas e puramente linguísticas (SANTOS, 2010, p. 145).

No solamente las escuelas de frontera deben poner atención a esos aspectos, sino la formación de profesores en todo territorio brasileño, es decir, los grados en Letras/Español y los cursos de posgrado en lengua española para que puedan cambiar esa realidad por medio de la interculturalidad, para que así se pueda cuestionar el etnocentrismo y el exotismo, además de estimular los puentes culturales entre Brasil y los demás países de Latinoamérica.

Otro factor que nos aleja de la realidad hispanoamericana es la cuestión de los manuales de español publicados en Brasil. Al ser España un fuerte mercado editorial, no sería raro pensar que su lengua y su cultura serían privilegiadas en los libros de texto disponibles en el mercado:

(L)a castellanización de las publicaciones de España ha venido justificada por el origen de sus autores, por el interés de conseguir una distribución mundial de los materiales, para lo que resultaba más económica la homogeneidad de contenidos, y también por el escaso conocimiento de los autores españoles de la compleja realidad lingüística hispanoamericana (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 117).



---

De hecho, según Vilhena (2013, p. 64-74) algunos manuales llegan a simplificar o a modificar la imagen de variedades del español, ya que simplifican y adoptan un español abstracto, hecho que contribuye para la construcción de una alteridad adulterada, al despremiar la convivencia y la confrontación de voces hispanófonas. Además, afirma que la norma ideal de los manuales está basada en el modelo de la variedad peninsular, relegando las variedades americanas a “curiosidades”, hecho que genera un proceso de exotización de esas variedades en detrimento de la norma modelo, es decir, la de España.

Con el surgimiento del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), las escuelas públicas brasileñas pasarían a contar con manuales gratuitos y producidos en Brasil. Sin embargo, en nuestra investigación doctoral, hemos constatado que los manuales referentes a la última selección del PNLD (2017) siguen privilegiando a España, ya que la mayoría de los textos seleccionados para las actividades de comprensión lectora y auditiva es de ese país, es decir, todavía seguimos un modelo de educación eurocéntrico de lengua-cultura.

En una investigación con el objetivo de entender la creencia en la escuela de que España es el único lugar donde se habla el español, Zolin-Vesz (2013) problematiza la supuesta imagen del español como una “lengua de encuentro”:

[O]u seja, um instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum. Dessa forma, o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a Espanha desempenha papel central, servindo como modelo de expressão de múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e democracia (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 55).

Zolin-Vesz (2013) ha percibido la construcción de la creencia de España como “central” o “superior” por medio del discurso de una profesora de

---

español cuando relataba sus comienzos en el aprendizaje, quien revelaba que su profesor siempre mencionaba ejemplos de Madrid, lo que evidencia que los docentes son responsables del imaginario que los estudiantes puedan tener de los países hispanohablantes:

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença da superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter 'comprado a ideia' da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 59-60).

Es evidente que España todavía ocupa un lugar privilegiado en la enseñanza de español en Brasil, a pesar de que nuestro país esté en un entorno hispanoamericano. Así, los profesores de español debemos establecer puentes culturales y poner más atención a las variedades lingüísticas de las variedades lingüísticas de Hispanoamérica, debido a su cercanía geográfica y a la historia en común que tienen con nuestro país.

## PROPUESTA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL

El tema elegido para la propuesta intercultural es “pronombres de tratamiento de segunda persona del singular” debido a algunas razones. A pesar de ser bastante debatido y discutido, por lo menos en el ámbito del español como lengua extranjera, consideramos que nuestra propuesta presenta algunas diferencias en el tratamiento de la diversidad lingüística y de la interculturalidad.

---

Los pronombres de tratamiento son uno de los primeros contenidos gramaticales con que los alumnos entrarán en contacto, por lo tanto, esta propuesta está dirigida a un público del primer año de la enseñanza secundaria brasileña (*Ensino Médio*), se desarrollará en dos clases y puede aplicarse sin grandes dificultades en las primeras semanas. Es importante que los alumnos ya conozcan la conjugación de “tú” y de “vos”, presentes en la mayoría de los manuales de español seleccionados por el PNLD y adoptados por las escuelas públicas brasileñas.

El objetivo de esta clase no es presentar el “tú” y el “vos”, sino profundizar el tema y localizar sus usos de acuerdo con las áreas geográficas sin grandes precisiones, ya que nuestra intención no es convertir a los alumnos en dialectólogos o sociolingüistas. Así, antes de impartir la clase el profesor deberá fotocopiar el material disponible en este artículo que cuenta con textos y figuras. Hemos seleccionado documentos escritos por conocer la realidad de muchas escuelas de Brasil y por tratarse de una actividad que realizaremos en una de las primeras clases.

Siguiendo las instrucciones de Serrani (2005), el primero legado sociocultural se trata de un texto informativo en lengua portuguesa de la revista brasileña *Superinteressante*, de modo que nuestra propuesta se caracteriza por ser transdisciplinaria, ya que puede contar con la participación de los profesores de lengua portuguesa y geografía. Como se puede apreciar a continuación, el texto trata sobre el uso de “tu” y “você” en los diferentes estados de Brasil, bien como su evolución a lo largo de la historia de la lengua en nuestro país.

## Por que em algumas regiões do Brasil se fala mais “tu” do que “você”?

Com que pronome eu vou? As origens de “tu” e “você” no jeitinho de falar brasileiro

Por **Pâmela Carbonari**

18 jul 2018, 19h01

“Você” é um pronome evoluído. Começou como uma deferência da realeza em Portugal e, conforme a Coroa veio para o Brasil, o “vossa mercê” ou “sua graça” (“vossa”, do pronome “vos”, e “mercê, que significa “graça”) se popularizou para se referir a pessoas que não aceitariam ser chamadas por “tu”.

Em teoria, o “tu” existe como um pronome exclusivamente informal. Mas, apesar de estar presente em várias regiões brasileiras, a questão de proximidade e hierarquia não é tão determinante quanto em outros idiomas – os franceses têm a regra do *tutoiement* e só usam a segunda pessoa do singular “tu” para conversar com familiares, crianças ou amigos íntimos, caso contrário o comportamento é considerado indelicado e desrespeitoso.

Na capital catarinense, o tu faz parte do dia a dia, embora seja conjugado como se estivesse no subjuntivo (“tu fosse” em vez de “tu foste”). Os gaúchos também são entusiastas do tu, mas seguem mais a conjugação na terceira pessoa do singular (“tu foi”, “tu almoça”) que a forma falada por ludovicenses e belenenses. Devido à proximidade do espanhol rio-platense, o pronome já circulava na boca do povo da então Província de São Pedro antes das fronteiras do Estado serem como conhecemos hoje. Depois, os italianos que chegaram ao Rio Grande do Sul, por também terem tu em seu idioma materno, incorporaram o “tu” gaúcho com facilidade.

### Como é a preferência por “tu” e “você” pelo Brasil

Porto Alegre: “tu” conjugado na terceira pessoa.

Florianópolis: “tu” conjugado na segunda pessoa, mas como se estivesse no subjuntivo.

Belém: “tu” conjugado na segunda pessoa.

Maranhão: “tu” conjugado na segunda pessoa.

Paraná, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais: não falam tu, mas “você”.

Demais estados: Usam tanto “tu” como “você”.

Fonte: *Atlas Linguístico do Brasil*

Fuente: texto adaptado de <https://super.abril.com.br/cultura/por-que-em-algumas-regioes-do-brasil-se-fala-mais-tu-do-que-voce/> Consulta: 10 de noviembre 2022.

El profesor propondrá la lectura del texto en grupo y en voz alta en lengua portuguesa y al final realizará oralmente las siguientes preguntas:

- De acuerdo con el texto, ¿en Brasil utilizamos el mismo pronombre de tratamiento de segunda persona del singular o hay diferencias por regiones?
- ¿Qué diferencia hay entre el uso de la segunda persona del singular “tu” en el portugués brasileño y en Francia?
- Si tenemos en cuenta solamente los estados del sur de Brasil, ¿podemos decir que hay uniformidad en los usos de la segunda persona del singular? ¿Cuál es la preferencia de cada estado del sur?
- En nuestra región/estado, ¿cuál es la preferencia para el uso de la segunda persona del singular? ¿Están de acuerdo con el texto?
- ¿Creen que los usos de la segunda persona del singular pueden divergir entre diferentes regiones o países de otros idiomas?

Esperemos que las preguntas puedan aclarar la cuestión de la diversidad en el portugués brasileño para facilitar la adquisición de conocimientos semejantes en lengua española. Enseguida, el profesor les mostrará a sus alumnos la figura a continuación que se trata de un chat de Whatsapp entre dos amigas que utilizan pronombres de tratamiento de segunda persona del singular distintos.

Figura 1. Pantallazo de WhatsApp con los pronombres “tú” y “vos”



Fuente: [https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/17D18/production/\\_90606579\\_vos03.png](https://ichef.bbci.co.uk/news/624/cpsprodpb/17D18/production/_90606579_vos03.png)  
Consulta: 10 de noviembre 2022.

---

El profesor o les pedirá a los alumnos que identifiquen qué pronombres de tratamiento de segunda persona utiliza cada una de las chicas en la conversación. Luego, el profesor puede hacerles las siguientes preguntas:

- ¿Creen que se trata de una conversación formal o informal? ¿Por qué?
- ¿Piensan que las chicas son de la misma región o del mismo país?
- ¿Cuál es la razón por la que se puede inferir que son de orígenes distintos?

En lo que se refiere a la primera pregunta, se debe dejar claro que se trata de una conversación informal. Sin embargo, las otras preguntas se pueden dejar en el aire porque se retomarán a partir del texto que se trabajará a continuación que trata de un fragmento del reportaje de la página web *Matador Network* sobre el voseo y el tuteo en los países hispanohablantes:

Cuadro 3: Texto sobre voseo y tuteo

### **Por qué unos países vosean y otros tutean**

¿Por qué en algunos lugares se vosea y es la forma habitual y en otras zonas se tutea? Como explica Francisco Moreno Fernández en *La maravillosa historia del español*, el mantenimiento del *vos* o la adopción del *tú* tiene que ver con la relación que tuviese el territorio en cuestión con la metrópoli. Es decir, en los lugares más lejanos y con menos relación, «se asentó el pronombre *vos* como forma de familiaridad, dejando el *usted* para el respeto o la distancia».

En las zonas que tenían una relación más estrecha con España —como México o Perú, por ejemplo— y que por lo tanto recibían antes y de forma más fluida los cambios que ocurrían al otro lado del Atlántico, se adoptó como en España el tuteo. Según Lizandro Angulo Rincón en *Voseo. El otro castellano de América*:

*Ese fue el caso de Perú y México, sedes de cortes virreinales y centros culturales que enlazaban al nuevo y al viejo mundo, y de República Dominicana, donde se construyó la afamada Universidad de Santo Domingo, regiones todas ellas que, junto a Cuba y Puerto Rico, rehabilitaban el tú y rechazaban el vos por la influencia de los españoles. De ahí que actualmente esos países, salvo pequeñas excepciones, sean fundamentalmente tuteantes.*

### Dónde se vosea y dónde se tutea

Hay bastantes variantes a la hora de optar por el voseo o el tuteo, y en muchos países depende de la región. Esta es una clasificación muy general; para más detalles sobre cada país, en la página de la Wikipedia viene todo bastante bien explicado.

**Voseo generalizado:** Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Costa Rica, Chile (aunque el tuteo tiene más prestigio), El Salvador (convive con el tuteo), Guatemala (también se tutea en situaciones más formales), Honduras (tuteo para situaciones más formales) y Nicaragua.

**Tuteo mayoritario (aunque pueda haber zonas de voseo):** Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú, Puerto Rico y Venezuela.

**Solo tuteo:** España, Filipinas, Guinea Ecuatorial, República Dominicana

Fuente: texto adaptado de <https://matadornetwork.com/es/voseo-tuteo/> Consulta: 10 de noviembre 2022.

Una vez más, el profesor propondrá la lectura en grupo y en voz alta en lengua española y al final realizará las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la razón por la que algunos países utilizan el “vos” y otros el “tú”?
- ¿En los países donde el voseo es generalizado, el pronombre “tú” está ausente?
- ¿Es posible que las chicas de la conversación de Whatsapp sean del mismo país como también de países diferentes?
- ¿El “tú” es usado solo en situaciones muy informales?
- ¿Encuentran ustedes algún parecido entre Brasil e Hispanoamérica en lo tocante a los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular?

Acabado el momento de las preguntas, el profesor deberá aclarar que en ambos textos hay imprecisiones sobre los usos y las formas de los pronombres de tratamiento, que esta clase es un primer acercamiento al tema y que futuramente ese contenido será desarrollado con más atención. Como tarea final, los alumnos podrán pintar los mapas de las regiones de Brasil y de Latinoamérica de acuerdo con los usos de los pronombres de tratamiento.

Como los mapas no contienen los nombres de los estados de Brasil y de los países de Latinoamérica, es una excelente oportunidad para repasar sus

---

nombres y sus ubicaciones, para que de ese modo los conocimientos de la asignatura de geografía estén presentes en las clases, que además son conocimientos culturales del español, es decir, los territorios donde se usan y la diversidad de pronombres de tratamiento para la segunda persona del singular.

Como instrucciones de la tarea final, es importante hacer hincapié en que, para Latinoamérica, los alumnos deberán pintar solo los países hispanohablantes y deberán elegir un color para los países voseantes (general o mayoritario) y los países tuteantes (general o mayoritario). En el caso del mapa de Brasil, deberán elegir un color para los estados que utilizan “tu”, otro color para los estados que utilizan “você” y otro para los que utilizan los dos. En ambos casos, la información debe coincidir con los textos trabajados en las dos clases y no a partir de otras fuentes, puesto que otras fuentes pueden presentar informaciones que pueden discrepar. Cuando haya terminado la actividad, los alumnos pueden hacer una corrección entre ellos para verificar si han realizado bien la tarea.

Al final de la clase, el profesor deberá hacer hincapié en que el portugués y el español son lenguas que presentan variedades y variantes lingüísticas y que la elección de un pronombre de tratamiento o cualquier otra variante lingüística, en ambas lenguas, no es “mejor” ni “peor”, “correcta” o “incorrecta”, sino diferente porque depende del origen del hablante, del registro que se encuentren o del grupo social al que pertenece. Este tipo de trabajo puede hacer con que perciban que la variación es un fenómeno presente en cualquier lengua y así, puede fomentar el respeto y la tolerancia hacia las variedades lingüísticas, tanto las de su idioma materno, como de las lenguas extranjeras que estudian.



---

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos intentado hacer hincapié en la idea de que lengua y cultura son indisolubles, especialmente en la enseñanza de lenguas. Creemos que las variedades lingüísticas, los diferentes acentos y formas de hablar, son la máxima expresión de la cultura en la lengua, y que por eso, el componente “variedades” debe estar presente en las clases de español en Brasil.

Por un lado, consideramos que es beneficioso enseñar la diversidad lingüística del español desde el aprendizaje intercultural, ya que ofrece una pedagogía que fomenta la tolerancia, el respeto y la empatía entre personas de diferentes realidades. En el caso específico de nuestro país, donde tantas variedades del portugués son estigmatizadas, la interculturalidad puede minimizar esas actitudes prejuiciosas y lectocéntricas.

Por otro lado, el tratamiento de las variantes lingüísticas del español mejora el conocimiento de lengua de nuestro alumnado. Al tratar la variación, estamos reforzando tanto el conocimiento de la norma estándar y general, como también minimizamos los posibles problemas de nuestros estudiantes cuando entren en contacto con hablantes de diversas nacionalidades.

Así, esperamos que nuestro trabajo pueda servir de modelo e inspiración para que la interculturalidad sea utilizada para impartir contenidos de variación fonética, gramatical y léxica del español en el contexto de enseñanza en Brasil, además de tener nociones sobre la diversidad lingüística del portugués brasileño.

---

## BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup> A. Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2. En: BALMASEDA, E. *et al.* (eds.). *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. La Rioja: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla, 2017 [2016], p. 131-140.

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017.

MANAA, G. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies*, n. 4, p. 209-216, 2009.

MEYER, R. M. de B. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. En: MEYER, R. M.; de B. ALBUQUERQUE, A. (eds.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013, p. 13-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso el 10 de julio de 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. *AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese*, n. 11, p. 234-254, p. 2017.

RISAGER, K. *Language and culture: global flows and language complexities*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

---

SANTOS VALDEZ, D. A. dos. Ensino de espanhol e filologia política. *Revista Labirinto*. Ano X, n. 13. p. 135-148, 2010.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo- leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, G. M. ARAGÃO, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. *Desenredo*, v. 9, p. 157-173, 2013.

SILVA, P. DE A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogos das Letras*, v. 5, n. 2, p. 245-265, 2016.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup> A . Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 14, p. 29-43, 2019.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. El “Projeto Pedagógico de Curso” y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *InterteXto*, v. 13, n. 1, p. 148-172, 2020.

VILHENA, K. B. F. *Sobre a homogeneização do espanhol nos livros didáticos nacionais*. 2008. 80f. Tesis (Maestría en Estudios de Linguagem), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. En: ZOLIN-VESZ, F. (ed.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013, p. 51-62.

**Nota do editor:**

Artigo submetido para avaliação em: 10 de novembro de 2022.

Aprovado em sistema duplo cego em: 20 de novembro de 2022.