



A DIVERSIDADE DO ESPANHOL ATUAL NO ENSINO DA LÍNGUA NO BRASIL 30 ANOS APÓS A CRIAÇÃO DO MERCOSUL

THE DIVERSITY OF CURRENT SPANISH IN THE
TEACHING IN BRAZIL 30 YEARS AFTER THE CREATION
OF THE MERCOSUL

Carlos Felipe Pinto¹

Universidade Federal da Bahia

Valeska Gracioso Carlos²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Neste texto, discutimos questões referentes ao tratamento da diversidade linguística do espanhol no ensino da língua no Brasil após 30 anos da criação do Mercosul. Na seção 1, colocamos a problemática do texto em forma de introdução. Na seção 2, fazemos uma breve conceituação da diversidade do espanhol atual. Na seção 3, apresentamos alguns conceitos-chave de onde partimos para compreender a variação linguística. Na seção 4, analisamos dois grupos de textos que discutem o ensino da variação do espanhol no Brasil: os primeiros textos que abordaram o problema e algumas dissertações de mestrado recentes que discutem a questão. Na seção 5, fazemos uma discussão geral sobre o panorama apresentando uma análise da questão e propostas para a resolução ou, pelo menos, redução do problema.

Palavras-chave: Língua espanhola; Diversidade linguística; Mercosul.

¹ Professor Adjunto de Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ2 do CNPq (Processo 317607/2021-9). Endereço eletrônico: cfcpinto@gmail.com.

² Professora Adjunta de Língua Espanhola da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Endereço eletrônico: vgcarlos@uepg.br.

Abstract: *In this article, we discuss issues related to the treatment of Spanish linguistic diversity in language teaching in Brazil 30 years after the creation of Mercosur. In section 1, we lay out the issue of the paper in the form of an introduction. In section 2, we briefly conceptualize the diversity of current Spanish. In section 3, we present some key concepts from which we start to understand linguistic variation. In section 4, we analyze two groups of texts that discuss teaching the variation of Spanish in Brazil: the first texts that addressed the problem and some recent master's dissertations that discuss the issue. In section 5, we present our general considerations about the scenario, presenting an analysis of the issue and proposals for solving or, at least, reducing the problem.*

Keywords: *Spanish language; Linguistic diversity; Mercosul.*

1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL, A CRIAÇÃO DO MERCOSUL E O PROBLEMA DE QUE ESPANHOL ENSINAR

O ensino de espanhol no Brasil tem seu início oficial com a instituição da matéria no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1919. No entanto, como Guimarães (2014) aponta, o ensino de espanhol no Brasil se iniciou alguns poucos anos antes como um ato de reciprocidade diplomática à instituição do ensino de português no Uruguai. Observa-se, então, que o ensino de espanhol no Brasil tem, desde seu início, a motivação de integração regional sul-americana.

Embora o ensino de espanhol tenha se desenvolvido no Brasil ao longo do século XX, até 1990 predominou uma perspectiva espanhola no ensino da língua. Com a criação do Mercosul em 1991, com o objetivo de integração regional, começa a ser questionada qual variedade do espanhol deve ser adotada no ensino da língua no Brasil considerando sua posição política e geográfica e os países vizinhos com os quais teria maiores relações.

À pergunta “que espanhol ensinar no Brasil” subjaz a ideia de que o espanhol não é uma língua homogênea. Desde o final do século XIX, passou a ser discutida cientificamente a ideia de heterogeneidade linguística do espanhol

americano, que tem sua primeira proposta de divisão dialetal feita por Henríquez Ureña (1921). Mesmo deixando de lado qualquer proposta de divisão dialetal do espanhol atual, não resta dúvida de que a língua seja efetivamente heterogênea. Assim, à primeira vista, a pergunta de que espanhol ensinar tem total sentido no Brasil.

Moreno Fernández (2000) propôs três alternativas como resposta a essa pergunta: o espanhol da Espanha, o espanhol que o professor sabe e o espanhol neutro. Todas essas opções apresentam vantagens e, principalmente, desvantagens se forem escolhidas individual e exclusivamente, conforme discutido em Pinto e Silva (2005) e Pinto (2006). Numa abordagem mais adequada, Drago (2006) sugere que seja apreciada a diversidade da língua sem neutralização nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Essa perspectiva se torna mais adequada porque, como indicado por alguns autores (MORENO FERNÁNDEZ, 2000; SOUZA, 2003; PINTO; SILVA, 2005; PINTO; VENÂNCIO DA SILVA, 2009, entre outros), não há uma variedade real composta por todas as características comuns às demais variedades do espanhol. Isso é um construto artificial. Assim, apreciar o espanhol em sua diversidade possibilita ao aluno ter acesso à realidade concreta da língua no sentido de que, ao se deparar com falantes diferentes, encontrará registros variados³.

Nessa perspectiva de ensino de diversidade sem neutralização, as OCEM (BRASIL, 2006) propõem, então, que a pergunta que deve ser trazida para o ensino da língua no Brasil, em substituição de QUE espanhol ensinar, é “COMO ensinar espanhol, uma língua tão plural”.

³ Pontes (2019) e Pinto e Pontes (2020) discutem o uso do espanhol como língua franca e o ensino da língua. É preciso ter em conta que o espanhol como língua franca, nesse sentido, não é ensinado, mas o fruto do contato entre diferentes usuários em contextos diferentes. Não existiria, portanto, uma variedade linguística ou uma norma gramatical do espanhol como língua franca uma vez que suas possibilidades são infinitas, quantas sejam as interações possíveis entre usuários, nativos ou não.

Estamos de acordo com essa perspectiva proposta pelas OCEM. No entanto, acreditamos que, antes de se pensar como ensinar o espanhol numa perspectiva de diversidade, é preciso compreender a diversidade da língua espanhola em seu funcionamento atual.

Diversos trabalhos produzidos no Brasil desde a década de 1990 até 2020 indicaram que a diversidade do espanhol é um aspecto mal compreendido e, portanto, mal trabalhado no ensino da língua no país.

Neste artigo, pretendemos fazer um pequeno contraste histórico entre os primeiros trabalhos e alguns dos mais recentes produzidos no Brasil nesse sentido para mostrar que, apesar de trinta anos de discussão e a implementação de perspectivas interculturais e decoloniais, no que tange ao aspecto linguístico, o ensino de espanhol no Brasil mantém ainda uma perspectiva eurocêntrica, mesmo que involuntária e inconscientemente, devido à pouca ou nenhuma abordagem da diversidade linguística nos cursos de formação de professores.

Para alcançar nosso objetivo, traçamos o seguinte percurso. Na segunda parte, fazemos uma breve conceituação da diversidade do espanhol atual considerando perspectivas mais recentes a partir do quadro da sociolinguística histórica, mostrando também que o debate está tergiversado por ideologias linguísticas homogeneizantes. Na terceira parte, apresentamos alguns conceitos-chave de onde partimos para compreender a variação linguística do espanhol, tais como os conceitos de língua-E e língua-I. Na quarta parte, analisamos dois grupos de textos que discutem o ensino da variação do espanhol no Brasil: os primeiros textos que abordaram o problema (BUGEL, 1999; IRALA, 2004) e algumas Dissertações de Mestrado recentes que discutem a questão (SANTOS, 2016; ALBERTI, 2018; MANTOANI, 2018). Na quinta parte, tecemos nossas considerações gerais sobre o panorama apresentando

uma análise da questão e propostas para a resolução ou, pelo menos, redução do problema.

2 CARACTERIZANDO A DIVERSIDADE DO ESPANHOL ATUAL

Pode-se dizer que, cientificamente, a discussão sobre a diversidade do espanhol se inicia com a argumentação de Lenz (1893), que propunha que o espanhol chileno era espanhol com sons araucanos. No início do século XX, a discussão americanista toma corpo e tem, em Henríquez Ureña (1921), a primeira proposição formal das origens do espanhol americano, com base na teoria dos substratos: o espanhol americano seria o resultado da interação com as macrolínguas indígenas de substrato e seria dividido em cinco grandes zonas: México e América Central, Região Andina, Chile, Caribe, Rio da Prata.

Entre as décadas de 1920 e 1960, a discussão sobre as origens e caracterização do espanhol americano se manteve em torno de três hipóteses: influência indígena, influência andaluza e origem poligenética. Os dados linguísticos e demográficos coletados na década de 1960 indicaram, no entanto, que a hipótese andalucista era a mais coerente.

Contudo, a partir da década de 1980, com o referencial da sociolinguística histórica (SIEGEL, 1985), ficou comprovado que nenhuma das três hipóteses isoladamente seria capaz de explicar a situação global do espanhol da América. A discussão apresentada por Fontanella de Weinberg (1992) mostrou que cada contexto sociohistórico deve ser considerado individualmente para a caracterização de cada comunidade/zona linguística e que não é possível uma caracterização geral para todo o espanhol americano para além do fato de ter havido um transplante de língua. Assim, Fontanella de Weinberg (1992) caracteriza o espanhol americano como

una entidad que se puede definir geográfica e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano. Esto no implica desconocer el carácter complejo y variado de este proceso y sus repercusiones lingüísticas, dado que debemos diferenciar las regiones de poblamiento temprano (las Antillas, Panamá y México, por ejemplo) de otras de poblamiento más tardío (Río de la Plata en general y Uruguay en particular); las regiones de poblamiento directo a partir de España, de las de expansión americana; los distintos tipos de relación con la metrópoli, etc. (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992, p. 15)

Ou seja, o espanhol americano é uma entidade multiforme e heterogênea, o que carrega automaticamente a ideia de que não é possível opô-la em bloco ao espanhol europeu, como também discutido pela autora e sintetizado na afirmação de Lope Blanch (1989) a seguir:

La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante las particulares diferencias –léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintácticas– que esmaltan el uso en unas y otras. Diferencias que se producen entre todos esos veinte países, sin permitirnos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas – española y americana- por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí.⁴ (LOPE BLANCH, 1989, p. 29)

A conclusão a que se chega, após uma análise minuciosa da literatura sociolinguística e dialetológica especializada, é que o espanhol (em sua totalidade) é um conjunto heterogêneo de variedades linguísticas que apresentam diferenças em todos os níveis de análise linguística independentemente do fator comunicabilidade. A ideia central é que, ao falar

⁴ Deixaremos de lado aqui o problema da afirmação de que a variação morfossintática é menor. Como discutido em Pinto (2009; 2021), a afirmação de Lope Blanch (1989) está eivada de problemas teóricos importantes.

em “espanhol americano” e “espanhol europeu” (sem esquecer o espanhol falado em outras longitudes), se tenha em conta que os dois grandes blocos são, na realidade, conjuntos de variedades linguísticas que não se opõem entre si.

Moreno Fernández (2000) afirma que a língua espanhola é um sistema linguístico homogêneo e que o índice de comunicabilidade entre os hispanófonos é muito alto. No entanto, como mostramos pela análise de Lope Blanch (1989) e Fontanella de Weinberg (1992), essa informação é falsa, como já argumentado por diversos autores, inclusive anteriormente, entre eles Rona (1964).

Rona (1964) já argumentava que a suposta homogeneidade do espanhol americano é um dos numerosos mitos que circulava sobre a língua e que foi tomado de maneira pacífica sem comprovação empírica de sua verdade ou falsidade (podemos dizer que, até entrado o século XXI, essa ideia ainda continuou com muita vivacidade). Com relação à ideia de que quaisquer falantes de espanhol, independentemente de suas variedades linguísticas, se entendem sem nenhuma dificuldade, Rona (1964) argumenta que isso é verdadeiro para os níveis socioculturais mais altos, porque compartilham uma série de elementos linguísticos e culturais. Entretanto, não se aplica aos níveis médio ou baixo. E, como exemplo, menciona o caso que ele mesmo acompanhou na Argentina: professoras da região da capital da província de San Miguel de Tucumán não compreendiam falantes monolíngues da cidade de Las Tacanas, que ficava a apenas 50km de distância da capital. Lope Blanch (2002) também argumenta que há casos em que há mais distância entre a norma culta e a norma popular da mesma cidade que entre duas normas cultas de cidades diferentes. Assim, é possível concluir que normas populares de cidades diferentes podem ser muito diferentes entre si.

Na perspectiva que adotamos aqui, a diversidade e a heterogeneidade do espanhol é uma realidade que precisa ser tratada numa perspectiva sociolinguística séria sem os impactos das políticas linguísticas institucionais que precisam do discurso de homogeneidade da língua para sobreviver. Por fim, entendemos que uma perspectiva crítica desse assunto se faz necessária para romper as perspectivas homogeneizantes, que tendem ao eurocentrismo, no ensino de espanhol no Brasil.

3 ALGUNS CONCEITOS-CHAVE PARA A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE DO ESPANHOL

Como discutimos na seção anterior, o espanhol atual deve ser entendido como um conjunto heterogêneo de variedades linguísticas definidas histórica e geograficamente. Ou seja, são variedades linguísticas faladas em lugares específicos que tiveram processos sociohistóricos específicos. Isso dito, não acreditamos na noção de “língua espanhola” como um único sistema linguístico.

Chomsky (1986) propõe que qualquer perspectiva científica sobre linguagem precisa abandonar a concepção de língua do senso comum, que está impregnada de uma carga sociopolítica. A noção de língua do senso comum trata línguas como o mandarim e o cantonês, tão diferentes como as línguas românicas, como “chinês” porque são faladas no mesmo território político e distingue dialetos do alemão de dialetos do holandês, mesmo sendo muito parecidos, porque são falados em territórios diferentes. Para Chomsky (1986), qualquer perspectiva científica sobre a linguagem necessita ter uma definição técnica e precisa de língua diferente da perspectiva sociopolítica.

A partir daí, Chomsky (1986) propõe a distinção entre língua-E(xterna) e língua-I(interna). A primeira, entendida na perspectiva estruturalista, é o conjunto de enunciados encontrados em uma dada comunidade linguística. A segunda, entendida na perspectiva mentalista, é a estrutura mental que o falante possui para usar a língua.

Essa distinção é sumariamente importante para compreender a diversidade do espanhol no sentido de que o fato de um mesmo dado ser possível em diferentes variedades não significa que tem a mesma representação para os falantes e são o mesmo tipo de gramática. Em termos concretos, uma oração como “*ella tiene mucha agua*” é possível em todas as variedades do espanhol; porém, apenas no espanhol caribenho “*ella*” pode se referir a um elemento não humano, como “*la casa*” ou “*la cisterna*”. Nas variedades não caribenhas do espanhol, “*ella*” só é interpretado como uma pessoa do sexo feminino. A mesma ideia se aplica ao leísmo (uso do pronome dativo “*le*” para uma função acusativa, como em “*Le vi en el cine anoche*”). Muitas variedades do espanhol são leístas; no entanto, o referente do pronome “*le(s)*” varia de acordo com a comunidade linguística: algumas fazem distinção de gênero e número, outras fazem distinção de animacidade etc.

A distinção entre língua-E e língua-I é extremamente necessária para desfazer a ideia de homogeneidade linguística do espanhol a partir do mero registro das ocorrências em diferentes variedades. É preciso, para além da observação das ocorrências, entender quais são as representações que os falantes fazem delas em suas mentes, refletindo estruturas e interpretações idênticas ou divergentes.

Os fatores sociohistóricos são muito importantes na compreensão dessa distinção inclusive. Como apontado por Fontanella de Weinberg (1992), diferentes acontecimentos condicionaram a história do espanhol nas diferentes

partes do mundo de forma que o espanhol falado hoje não é o resultado de mudanças homogêneas e uniformes na língua. Considere-se, por exemplo, o caso do voseo. As diferentes relações com a metrópole e questões sociopolíticas posteriores condicionaram a existência do voseo na atualidade e seu valor sociolinguístico em diferentes zonas. O voseo foi perdido na Espanha entre os séculos XVII e XVIII. Nesse sentido, as regiões que mais tiveram contato com a Espanha durante o período colonial equivalem às regiões menos voseantes, como é o caso do Peru e do México, que eram virreinos, e do Caribe, que foi a última região a ser perdida no fim do século XIX (e, como aponta LIPSKY, 2003, para o caso de Cuba, recebeu na segunda metade do século XIX um grande contingente operário de espanhóis). As regiões que menos contato com a metrópole tiveram são aquelas em que o voseo se mantém na atualidade, mesmo que não tenha grande difusão sociolinguística nos níveis mais cultos. A Argentina, como discutido por Fontanella de Weinberg (1992), apresentou uma mudança no uso do voseo, que, de desprestigiado, passou a ser a única opção possível pelo menos na região bonaerense (essa mudança pode ter sido devida à política de idioma nacional, distinto e autônomo do espanhol europeu, que se desenvolveu em diferentes territórios americanos).

Após ser trazida para a América, a língua espanhola toma diferentes rumos nos diferentes territórios (que não podem ser confundidos com os territórios políticos) uma vez que diferentes contatos linguísticos, diferentes processos de standardização, diferentes relações socioculturais e linguísticas se desenvolveram em cada caso.

Assim, o que se conhece ou chama de língua espanhola não pode ser entendido, no caso da formação de professores e ensino de línguas, na perspectiva sociopolítica do senso comum, mas sim na perspectiva científica em

que cada comunidade linguística terá sua própria língua⁵. Ou seja, não existe uma língua espanhola, mas sim várias línguas espanholas espalhadas pelo mundo.

4 ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE DO ESPANHOL NO ENSINO DA LÍNGUA NO BRASIL

Considerando o panorama teórico apresentado acima, de que a língua espanhola é o conjunto heterogêneo de variedades linguísticas, trataremos aqui dois conjuntos de textos para mostrar a evolução do problema. Muitíssimos trabalhos têm sido produzidos sobre essa temática desde o final da década de 1990. Entretanto, nos deteremos em um pequeno conjunto de textos que analisam qualitativamente as percepções de professores e estudantes, além de currículos acadêmicos e materiais didáticos porque esses textos apresentam um panorama concreto da situação.

Apresentaremos os dois primeiros trabalhos de que temos conhecimento (BUGEL, 1999; IRALA, 2004) e, em seguida, apresentaremos três dissertações de mestrado realizadas recentemente (SANTOS, 2016; ALBERTI, 2018; MANTOANI, 2018) que voltam a abordar a questão. A visão comparativa dos trabalhos é muito interessante porque são realizados em diferentes épocas e regiões brasileiras, o que mostra que o problema afeta diferentes localidades da mesma maneira⁶ e que ainda há um grande caminho a trilhar.

4.1 Bugel (1999)

⁵ Inclusive, é importante lembrar que mesmo na perspectiva da sociolinguística laboviana, a noção de comunidade de fala não equivale à noção política de território.

⁶ Pinto e Silva (2005); Pinto e Venâncio da Silva (2009), Pinto (2016), Pinto e Pontes (2020) entre outros, discutem com mais precisão e vagar os problemas apresentados nesses trabalhos.

O artigo de Bugel (1999), decorrente de sua Dissertação de Mestrado defendida em 1998, é o primeiro trabalho que pauta a questão de que espanhol ensinar no Brasil considerando as mudanças ocorridas no panorama nacional e internacional a partir da década de 1980. O trabalho analisa o ensino de espanhol no estado de São Paulo a partir de três perspectivas distintas: os materiais didáticos adotados; entrevistas com professores e coordenadores e questionários com estudantes; gravações de aulas com anotações de campo. O trabalho tem uma série de perguntas norteadoras, entre as quais: que variedades são veiculadas nos materiais? A variedade do material difere da variedade adotada pelo professor? Quais são as concepções dos professores sobre a variedade do espanhol? Os alunos sabem da existência da diversidade do espanhol? Quais são as variedades mais procuradas?

Considerando as alterações nas concepções de ensino de língua ao longo do tempo, apenas comentaremos que, com relação às quatro séries didáticas analisadas, em 75% das instituições pesquisadas, o material veicula a variedade peninsular.

Com relação aos professores, coordenadores e estudantes, o trabalho mostra resultados bem interessantes. Os institutos mais ligados à tradição espanhola assumem a importância da manutenção da unidade da língua, culminando na escolha do que é mais usual na Espanha. Os entrevistados também assumem que o espanhol europeu é bem compreendido na América.

Os professores mostram, segundo a autora, uma superação do imaginário do espanhol europeu como padrão. Contudo, o desconhecimento do funcionamento real do espanhol americano dificulta o seu uso efetivo na sala de aula, fazendo com que os professores assumam um “espanhol neutro”, que na prática coincide com o espanhol peninsular.

Quando há divergência entre os usos dos materiais didáticos e os usos dos professores, a variedade adotada pelo material didático tem prevalência, apesar de os professores latino-americanos também apresentarem um leque diversificado de opções conforme as suas variedades linguísticas.

No tocante aos estudantes, a pesquisa mostra que não há nenhum constrangimento em indicar que o interesse maior no aprendizado da língua se dá em direção à Espanha e que não se coloca a questão da integração regional latino-americana. A autora aponta também que o interesse pela Espanha como berço da língua e da cultura também é recorrente.

A conclusão da autora é que havia, em São Paulo, um conjunto de professores que ensinava uma variedade que não é de ninguém nem caracterizava lugar nenhum. Para Bugel (1999), a questão da indefinição e misturas de variedades não é um problema em si, mas sim a questão de se há conscientização ou não desse fato. Como a língua não é apenas uma lista de palavras e sons, o trabalho traz a questão de que o abandono da variedade do professor é apenas parcial, o que não assegura o uso coerente da variedade espanhola adotada nos materiais didáticos. O trabalho traz também que a convivência do enfoque comunicativo com o preconceito às variedades americanas é uma das principais contradições que atrapalha o ensino de espanhol no Brasil. Também, é indicado que o predomínio da variedade espanhola se deve à falta de informação sobre a diversidade da língua no Brasil e também à falta de participação de recursos humanos latino-americanos na constituição de materiais didáticos específicos. Por fim, a autora aponta que a necessidade de materiais localmente produzidos que contemplem a diversidade do espanhol é posta por diversos protagonistas do processo e que o caminho estava apenas começando e parecia ser bastante promissor.

4.2 Irala (2004)

O segundo trabalho produzido no Brasil a fim de investigar as crenças de professores em serviço e pré-serviço sobre a opção da variedade do espanhol é o de Irala (2004). Nesse trabalho, a autora analisa as opiniões de professores em exercício e estudantes do curso de Letras (4º e 8º semestres) numa região de fronteira do Brasil com o Uruguai. Alguns dos resultados registrados pela autora são apresentados a seguir:

- 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)

Os resultados apresentados por Irala (2004) são muito interessantes nesse contexto porque mostram que, mesmo numa região de fronteira, o problema da preferência pela variedade espanhola permanece. As opiniões apresentadas pelos entrevistados ilustram, em sua maioria, um claro desconhecimento da

variação e da história do espanhol tanto na Espanha como na América, com crenças pautadas inteiramente na percepção do senso comum.

A autora faz uma excelente discussão sobre a vulnerabilidade do ensino da língua espanhola aos ideais políticos e econômicos, o que acarreta, por exemplo, na escolha da variedade espanhola em detrimento das variedades americanas, devido a uma suposta superioridade histórica e cultural. A autora aponta também a grande incoerência entre os objetivos propostos para o ensino da língua espanhola no Brasil (o da integração regional) e sua realidade concreta, de predomínio das políticas de divulgação e imposição da variedade espanhola.

4.3 Santos (2016)

A Dissertação de Mestrado de Santos (2016) analisa a diversidade do espanhol no curso de formação de professores da UFBA, em Salvador. O trabalho tem três partes: a primeira faz uma revisão geral do problema da diversidade do espanhol atual; a segunda discute a perspectiva dos estudantes; a terceira discute o currículo do curso.

Com relação à pesquisa com os estudantes, foram entrevistados 30 alunos do curso de Letras Espanhol da UFBA divididos em dois grupos: G1 com 15 alunos dos semestres iniciais (2º e 3º); G2 com 15 alunos dos semestres finais (7º e 8º).

O questionário teve seis perguntas de múltipla escolha e uma pergunta para justificativa e se configurou como uma pesquisa quanti-qualitativa. As perguntas com seus respectivos resultados são apresentados a seguir:

Pergunta 1: Para você, existe variação na língua espanhola?

G1: 100% Sim

G2: 100% Sim

Pergunta 2: Você concorda com a afirmação de que o espanhol da Espanha é a língua mãe e, portanto, mais puro que o espanhol americano?

Sim, o espanhol da Espanha é mais puro, por ter sido a língua mãe do espanhol americano e

Não, o espanhol da Espanha não é mais puro que o espanhol da América.

G1: 60% “sim” 40% “não”.

G2: 30% “sim” 70% “não”.

Pergunta 3: Sobre o espanhol de América:

A- É um bloco homogêneo que se opõe ao europeu.

B- É um conjunto heterogêneo de falas da América”

G1: 80% respondeu A e 20% respondeu B.

G2: 30% respondeu A e 70% respondeu B.

Pergunta 4: Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil?

A- O da Espanha, por ser a língua mãe;

B- O da América, pela proximidade com o Brasil;

C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil.

G1: 50% opção A, 10% opção B e 40% opção C.

G2: 20% opção A, 10% opção B e 70% opção C.

Pergunta 5: Que espanhol você adota ou adotaria em sala de aula?

A- O da Espanha;

B- O da América;

C- Uma variedade neutra.

G1: 80% A, 0% B e 20% C.

G2: 70% A, 0% B e 30% C.

Pergunta 6: Você já fez algum curso ou disciplina que tratou da história e da variação do espanhol?

G1: 100% não.

G2: 80% não e 20% sim.

Algumas justificativas:

1. O espanhol da Espanha **tem onde se fundamentar**, pois existe uma **história por trás a ser contada e estudada**.

2. Acho que deveriam ensinar todas as variações, apesar de achar o espanhol da Espanha **melhor e mais fácil**.

3. O espanhol da Espanha é **mais compreensível**.

4. O espanhol da Espanha é **mais claro** e o que mais ouço as pessoas falarem aqui. Não tenho preconceito, mas na Espanha o espanhol é **mais bonito de se falar**.

-
5. Todas as variedades devem ser ensinadas no Brasil. Eu falo o espanhol da Espanha porque foi o **único que aprendi**.
 6. Espanhol da Espanha ou da América **não tem diferença**. Todas as variantes devem ser respeitadas no Brasil.
 7. Acho muito importante o estudo do espanhol com uma perspectiva heterogênea, focando sempre nas variações existentes na língua espanhola.
 8. Respeitando a variedade, creio que o espanhol da Espanha **é mais claro**.
 9. Prefiro o espanhol da Espanha porque **entendo melhor e é mais bonito**.
 10. O espanhol como próprio da língua tem várias variantes já que **são vários países que o falam**.

As perguntas foram construídas com o propósito de identificar se o estudante reconhecia que Espanha e América não constituem dois blocos homogêneos. Os resultados são muito interessantes no sentido de que mostram uma oposição entre os estudantes dos semestres iniciais, que tendem a preferir a variedade espanhola, e os estudantes dos semestres finais, que têm conhecimento da heterogeneidade da língua. A oposição entre as perguntas 4 e 6 merece destaque: 70% dos estudantes dos semestres finais assume que devem ser ensinadas as duas opções, porém nenhum dos entrevistados assume que adotaria o espanhol americano. As justificativas, como apresentado acima, por outro lado, não se diferenciam daquelas apresentadas anteriormente por Irala (2004).

Com relação à parte do currículo do curso, o trabalho mostra que não há nenhuma disciplina dedicada ao estudo da diversidade da língua e que a diversidade linguística não aparece explicitamente em nenhum componente curricular. O estudo da variação fica inteiramente a cargo do corpo docente a partir de sua formação, experiência e prática docente.

4.4 Alberti (2018)

A Dissertação de Mestrado de Alberti (2018) analisa a variação do espanhol no ensino na região de Ponta Grossa. Contou com a participação de 12 professores de espanhol (CELEM, rede pública e privada), todos graduados em Letras Espanhol. A pesquisa foi exclusivamente de cunho qualitativo, na qual, após a reflexão teórica sobre a variação do espanhol, variação e ensino e políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil, apresenta uma análise sobre a perspectiva de professores de espanhol sobre a variação e ensino. A seguir apresentamos as quatro perguntas investigadas pela autora e algumas de suas respostas:

1. Os professores de Espanhol, da educação básica, ensino público e privado, da cidade de Ponta Grossa-PR compreendem e trabalham a variação linguística nas aulas de Espanhol/LEM? Como?

“São as diferentes maneiras de se comunicar, através dos diferentes tipos de língua que existem, é importante porque cada falante tem sua maneira de falar, a questão do discurso, a pessoa entende, que bom! Ainda que seja da sua maneira, então eis a variação, existe, é importante, a pessoa fala de um jeito porque ela é daquela maneira, pertence à cultura dela, não entende, então vamos conhecer, isso é difícil para o aluno entender, inclusive para colegas” (R/privada, 27 anos, 31/05/2017).

“Eu acho que é importante que eles saibam que existem lugares que falam de um jeito e de outro, mas eu não acho que seja legal focar nisso não, porque já é difícil para eles acreditarem que estão aprendendo alguma coisa, então se você disser que isso serve para um lugar e não para outro, vai dar uma desmotivada um pouquinho” (LN/CELEM, 27anos, 22/05/2017).

“Eu creio que não tem muita diferença, a gente vê que realmente o Espanhol da Espanha como tradicional, bonito, e o daqui mais com um Espanhol atropelado, chamam de castelhano, mesmo assim cada um tem algo a mais para trazer” (S/privada, 21/06/2017).

“Importantíssimo. Hoje eu trabalho com eles, de repente o ano que vem aparece outro professor com outra variante. Ai eles irão estranhar as diferenças, então o mínimo que você tem que fazer é ter consideração com teu aluno, você mostrar as possibilidades. Claro que seu sempre falo que eles são livres para escolher a variante que irão usar, o que não pode é ficar mudando [...] no Ensino Médio nós utilizamos o material didático que foi elaborado pelo PIBID, tem o volume 1 e 2,

são sequências didáticas, eu participei da produção do material, a partir da percepção das necessidades específicas da nossa realidade [...]” (D/pública, 13/06/2017).

2. O material didático utilizado por estes professores em suas aulas contribui de forma positiva com o ensino de variação linguística?

“No 1º ano do médio eles trabalham já no começo a variação, comparando os sotaques, as diferentes palavras, a pessoa diz algo, os textos vão para cada lugar, Argentina, Chile, etc. Mas ainda assim, com ênfase na variação não. É difícil um material que contemple exatamente a variação linguística. Aí que entra o trabalho do professor, a função é de validar e mostrar, dar uma direção, eu vejo assim, eu acho que os materiais ainda têm certa necessidade disso aí” (R/privada, 27 anos, 31/05/2017).

“[...] O Cernania do ano passado, trabalhava a questão da África, que eu nunca tinha visto, eu achei até bacana, por isso que eu digo, nenhum livro a gente não aproveita nada, o Cernania traz muitas questões de identidade que a gente achou bem bacana. Eu já trabalhei escrevendo Livro Didático para UEPG, então a gente procura sempre trabalhar muito essa questão de identidade. Eu tive essa preocupação quando eu fui escrever os livros, até imagens serem mais inclusivas, que retratem a realidade de nossos alunos, presença do negro, do idoso, da mulher numa posição mais valorizada, isso foi até tema do meu TCC, que foi o Livro Didático e a Representação da Mulher” (LD/pública, 09/05/2017).

3. As questões sobre identidade dos falantes de língua Espanhola influenciam o trabalho com variação linguística? Como?

“A partir do momento que eles vão conhecendo a língua e tudo mais, nessa questão de identidade o que acontece é muito preconceito, quando você vai ensinando o Espanhol, mostrando as variedades, a importância, que é legal, que é bonito, que é gostosa de aprender, essa identidade não fica assim tão distante dos nossos alunos, digamos com a formação da identidade deles. Uma coisa interessante é num colégio público, que eu trabalhava o ano passado, tinha a parte da “Guinea Ecuatorial”, trazia uma identidade totalmente diferente de Espanhol, loirinho do olho azul, que eles estão acostumados” (R/27 anos, privada, 31/05/2017).

“Eu acredito sinceramente de forma bem crítica que a mudança tem que ser principalmente do professor, porque nós ainda temos muito professores apesar de ter a variante do Espanhol da Espanha, mostra para o aluno que é a melhor, e aí não traz nada para o aluno da América, eu acho que a gente precisa mostrar mais, mesmo porque nós fazemos parte da América. [...] Eu tenho uma preocupação por ter essa variante europeia né, a preocupação de não trazer para eles algo diferente, então por isso, na verdade, eu trago mais da América do que da própria Espanha, por conta dessa preocupação, então eles veem que existem muita riqueza cultural” (LD/ 34 anos, pública, 09/05/2017).

4. O desempenho das atividades realizadas por professores da escola pública, difere do trabalho dos professores de escola privada, no sentido de contemplar a variação linguística do Espanhol – Língua Estrangeira Moderna/ LEM?

“Eu acredito que você precisa usar mais as mídias atuais, texto não chama mais atenção para eles, as redes sociais ajudam muito. Eles se espantaram muito quando eu disse que o me gusta é o curtir deles atual, às vezes, muda no México já é outra coisa. Não deixa a aula muito pesada. Agora eu tô fazendo mini áudios, para postar sobre direitos da criança, serão postados no twitter, não serão identificados, porque eles não têm idade para isso, são de vários países. Eles escreveram frases sobre o direito das crianças, e colocaram como mini áudios no twitter” (G/privada, 26 anos, 31/05/2017).

“Ah, por exemplo eu tô trabalhando com os 9º anos as civilizações neh, os maias e tal, e a gente tá vendo várias coisas sobre essa cultura e tal, e aí tinha uma atividade do livro que tinha uma pessoa descendente dos maias falando sobre uma pessoa que mora no México, tinha outra com áudio de um argentino e de um Espanhol. Então eu trabalhei isso o conteúdo em si e já trabalhei essa diversidade, para eles perceberem essa diferença de um para outro. E às vezes eu trago alguns vídeos” (G/pública, 25 anos, 16/05/2017).

“[...] só o professor falando não adianta, pode fazer o sotaque, mas é importante eles escutarem, não que eles não tenham contato, eles viajam mais que a gente. Tanto a escuta em si, desenhos eu levo para eles, coisas até meio antigas, que é sempre para trabalhar essa parte é muito boa” (R/privada, 31/05/2017).

O trabalho oferece poucas informações que podem ser comparadas de fato com as demais pesquisas. Contudo, mostra tangencialmente que os professores têm alguma consciência da diversidade linguística e da importância do seu ensino, mas, também mostra que os professores enfrentam uma série de dificuldades para trabalhar adequadamente o tema.

4.5 Mantoani (2018)

A Dissertação de Mestrado de Mantoani (2018) analisa a variação da língua espanhola no ensino da língua no norte do Paraná. Está constituída de dois corpora: a) Matrizes curriculares de cursos de Letras de duas

Universidades do norte do Paraná (UEL e UNESPAR); b) Questionários aplicados a estudantes do quarto ano e a professores em exercício.

A autora analisa os componentes curriculares porque acredita que a presença do conteúdo variação linguística nos programas de disciplina pode influenciar nas respostas dos estudantes. Na UEL, há uma disciplina específica de variação: *Unidade e diversidade da língua espanhola*, cuja ementa é “Caracterização linguístico-histórica do espanhol da Espanha e do Espanhol da América”. Na UNESPAR, por outro lado, não há disciplinas de variação, porém, há disciplinas específicas de língua espanhola com a seguinte indicação nas ementas “...considerando a heterogeneidade linguística do grupo”. Essa consideração leva à ponderação de que a heterogeneidade não é da língua espanhola, mas do grupo de estudantes em questão.

Do questionário aplicado, as perguntas relacionadas com a diversidade do espanhol são as seguintes: a) Você abordaria a variação linguística do espanhol em suas aulas? Por quê? b) O espanhol de que região deve ser ensinado nas escolas em sua opinião? c) Você acredita que haja preferência pelo ensino da variante utilizada na Espanha em relação à variante utilizada em outros países, como os da América Latina?

A pesquisa é de cunho qualitativo e os resultados obtidos são divididos entre os grupos de estudantes e professores. A autora apresenta uma série bastante extensa das falas dos participantes e chega às seguintes considerações: a) todos os participantes abordam ou abordariam a variação linguística na aula de espanhol; b) os participantes oferecem respostas positivas para a variação linguística no ensino da língua, contudo, ainda registra importantes crenças nos dois grupos no sentido de entender a variedade centro-norte peninsular como o padrão; c) alguns dos participantes acreditam que não há preferência pela variedade espanhola no ensino da língua apesar de mais de 60% dos

entrevistados afirmar que ainda há preferência pela variedade espanhola considerando o prestígio cultural da Europa, origem do idioma e colonização.

4.6 Discussão

Considerando os três trabalhos mais recentes, chega-se ao seguinte panorama geral com relação aos estudantes e professores: a) Em Santos (2016), os grupos se comportam de maneira oposta, os iniciantes optam em sua maioria pela Espanha e os concluintes pela América. Porém nenhum dos estudantes opta pela adoção das variedades americanas em sala de aula; b) Em Alberti (2018), os professores possuem consciência da variação, mas encontram dificuldade para trabalhá-la. Os professores da rede privada trabalham a diversidade da língua com mais facilidade que os da rede pública; c) Em Mantoani (2018), o curso da UEL tem uma disciplina, porém a UNESPAR não. Estudantes e professores têm consciência da diversidade, a maioria acredita que a diversidade deve ser abordada mas acredita que ainda há uma preferência pela variedade espanhola.

A análise global dos cinco trabalhos discutidos mostra que, apesar de todas as discussões pautadas no Brasil em diferentes perspectivas sobre a diversidade do espanhol e o ensino da língua no país, o panorama não mudou muito nos últimos vinte anos. Apesar de apontarem uma maior conscientização por parte dos entrevistados com relação à diversidade da língua, os trabalhos mais recentes indicam os mesmos problemas dos trabalhos iniciais: a variedade europeia parece ser preferida. Nos trabalhos mais recentes, podemos indicar como causa dessa maior conscientização com relação às variedades do espanhol a globalização e a democratização do uso da internet, o que fez com que estudantes e professores pudessem ter acesso a materiais, como jornais, vídeos,

publicidade de outros países hispânicos, principalmente no que concerne à América do Sul. No entanto, mesmo com esse acesso, notamos que os professores ainda carecem de formação para trabalhar com tais variedades.

Os resultados indicam a crença numa homogeneidade do espanhol europeu. Nenhum dos trabalhos aborda concretamente o que é variável na língua e se os professores e estudantes reconhecem essa variação, aspecto já denunciado desde Bugel (1999). Os trabalhos operam no plano da crença do que os entrevistados pensam sobre a diversidade, que pode divergir do que efetivamente desenvolvem em sala. Nesse sentido, seria importante o desenvolvimento de pesquisas sobre avaliação do reconhecimento de dados linguísticos variáveis na língua espanhola para além do nível lexical.

Os currículos dos cursos de Letras têm um papel importantíssimo na formação do professor. A deficiência e dificuldade de desconstrução de imaginários de homogeneidade podem ser atribuídas à abordagem incipiente do tema diversidade do espanhol nos cursos de Licenciatura, porque, embora as disciplinas de Linguística Geral tratem da variação linguística, a discussão específica sobre a variação do espanhol é deixada de lado.

O trabalho de Venâncio da Silva (2020) analisa como os conteúdos de diversidade do espanhol são trabalhados em diversos cursos de formação de professores de instituições públicas da região nordeste. O quadro I a seguir sintetiza os resultados por ele obtidos:

Quadro I: Resumo sobre o componente “variedade do espanhol” nos 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>)	✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓

Fonte: Venâncio da Silva (2020, p. 163)

O quadro mostra que os Projetos Pedagógicos dos doze cursos analisados mencionam a importância do estudo da diversidade da língua. Com relação à distribuição desse conteúdo em componentes curriculares, apenas três cursos oferecem disciplinas obrigatórias sobre a diversidade da língua (IFRN, UFCG, UFC) e apenas três oferecem disciplinas optativas (IFRN, UERN, UFC). Oito instituições contemplam o tema diversidade em disciplinas específicas de língua espanhola. A UFC é a que atende a todos os critérios estabelecidos pelo autor. A UFBA, por outro lado, apenas menciona a importância do componente diversidade em seu PPC, sem nenhum componente específico e sem abordar o tema em outros componentes de língua espanhola, algo que já fora indicado minuciosamente no trabalho de Santos (2016)⁷.

⁷ É importante destacar que os PPC dos cursos foram elaborados em épocas diferentes: o da UFBA é o mais antigo, de 2005, e o da UESPI é o mais recente, de 2015. Também é importante salientar que os cursos de Letras da UFBA reformularam seus PPC e os novos currículos devem entrar em vigor a partir de 2024. No caso da área de língua espanhola, esse problema foi solucionado na reforma curricular com a oferta de diferentes disciplinas que abordam a diversidade da língua.

Para finalizar, apresentamos a seguir alguns aspectos que consideramos fundamentais para dirimir o problema do pouco conhecimento e efetivo trabalho com a diversidade do espanhol nas aulas da língua no Brasil:

- 1) Trabalhar em sala de aula temas de história, cultura, literatura, música, cinema e arte latino-americanos. Possivelmente, essa perspectiva já seja levada a cabo a partir de uma educação intercultural, como diversos autores, como Paraquett (2006; 2010) já vinham indicando. No entanto, o trabalho de Venâncio da Silva (2015) sinalizou que os textos literários utilizados nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira no Brasil não são adequados para o ensino da diversidade linguística, especialmente ao indicar que há uma lenda paraguaia contada por um espanhol. Nesse sentido, ao trabalhar com temas de cultura, história, arte, música etc. latino-americanos, é preciso que o professor tenha o cuidado de averiguar se nesse material a variedade linguística utilizada é a local realmente ou se já é um material “limpo” de características locais com fins didáticos uniformizantes.
- 2) Não ter o livro didático como único recurso ou fonte disponível. Embora o livro didático possa funcionar como um fio condutor, o professor precisa ter em mente que é apenas uma pequena amostra linguística. Há muito mais sobre língua fora do livro didático. Nesse sentido, é importante que o professor se valha de muitos outros recursos, especialmente disponíveis na era da tecnologia e globalização, como diferentes vídeos disponíveis em diferentes redes sociais (Instagram, YouTube, Facebook, Twitter, entre outras). O uso de diferentes mídias não pode estar restrito à exibição de filmes e clipes musicais. Há, na atualidade, uma quantidade importante de

vídeos amadores, feitos pelos próprios usuários, contando suas próprias vidas, que podem servir de fonte para o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula. Há, inclusive, uma quantidade significativa de programas de auditório, em que pessoas de diferentes classes sociais e localidades interagem entre si e com os apresentadores, que também podem funcionar bem para mostrar os diferentes aspectos da variação do espanhol na atualidade.

- 3) Com relação aos cursos de formação de professores (Letras), duas ações são necessárias: uma é a utilização efetiva das diferentes variedades nas disciplinas de língua espanhola, especialmente aquelas dedicadas à aquisição e à aprendizagem da língua; é importante que o professor em formação seja apresentado à diversidade do espanhol desde o início de sua formação e que o trabalho com a diversidade da língua seja algo naturalizado entre esses estudantes; outra é a oferta efetiva de disciplinas de variação do espanhol, na qual se trabalhem não só aspectos de ensino, mas que sejam apresentadas as pautas das discussões sobre a variação do espanhol realizadas desde o início do século XX. As duas ações devem existir em paralelo nos cursos de formação. Uma assegura o contato real com a diversidade; a outra assegura o conhecimento teórico necessário à formação do professor.
- 4) A participação em cursos de formação continuada também é importante. Há diversos eventos promovidos por grupos de pesquisa, associações de professores, institutos de ensino etc. que visam à discussão da variedade do espanhol e sua relação com questões de ensino no Brasil. Esse tipo de atividade permite que os professores estejam em contato com discussões recentes e atualizadas

sobre o tema e possam incorporar, com mais propriedade, o trabalho da variação nas suas práticas docentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve o objetivo principal de fazer uma revisão geral dos estudos sobre a diversidade do espanhol no ensino da língua no Brasil em dois momentos: o do início das discussões ainda nos anos 1990 e o momento mais recente, após avanços em políticas linguísticas específicas para o ensino de espanhol no Brasil. A análise apresentada evidenciou que, embora seja notável o crescimento da preocupação pela abordagem da variação do espanhol no ensino da língua no Brasil, os avanços concretos ainda são tímidos.

Esses avanços são tímidos por muitas razões: a carga-horária destinada à língua espanhola na educação básica é muito reduzida; os materiais didáticos não fazem uma abordagem adequada do assunto; os cursos de formação de professores, em sua maioria, não dedicam o espaço curricular necessário à questão.

Com relação ao último aspecto, acreditamos que exista ainda a crença de que o professor de língua estrangeira precisa apenas de conhecimento metodológico para atuar. A reflexão linguística, pensar a língua, refletir sobre a língua e analisá-la é, ainda, uma atividade de menor (ou mesmo nenhuma) importância em determinadas áreas que discutem a formação de professores. Com relação ao trabalho com a língua, parece que, uma vez que o professor é usuário competente da língua, o problema linguístico está resolvido, sendo necessária apenas a capacitação pedagógica/metodológica.

Diante disso, embora reconheçamos avanços, um número crescente de publicações que refletem sobre a questão da diversidade do espanhol e seu

ensino no Brasil, acreditamos que o panorama ainda não é o adequado e que ações mais afirmativas nesse sentido se fazem necessárias para que o objetivo inicial e real, que justifica a escolha da língua espanhola como língua estrangeira na educação básica brasileira, da integração regional latino-americana (afinal, por que enfatizar tanto o espanhol se o objetivo é aprender uma língua e uma cultura estrangeiras diferente das norte-americanas? Qualquer outra língua se prestaria a esse papel...) seja realmente alcançado e cumprido com adequação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Regiane. *A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa*. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUGEL, Talia. O Espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 33, p. 169-182, 1999.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. Nova Iorque: Praeger, 1986.

DRAGO, Tito. Variedad y sin español neutro. *Unidad en la Diversidad. Servicio Informativo sobre la lengua española*, 2006.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *El español de América*. Madri: Mapfre, 1992.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. Observaciones sobre el español de América. *Revista de Filología Española*, v. 18, p. 120-148, 1921.

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

LIPSKI, John. La africanía del español caribeño: estado de la cuestión. *Revista Española de Lingüística*, v. 33, p. 231-260, 2003.

LOPE BLANCH, Juan Miguel. La norma lingüística hispánica. *Anuario de Letras*, n. 40, p. 23-41, 2002.

_____. *Estudios de Lingüística Hispanoamericana*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

MANTOANI, Vanessa. *A variação linguística na aula de língua espanhola: alguns olhares*. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, 2000.

PINTO, Carlos Felipe. Los contactos de lengua y el español medieval. *Laborhistórico*, v. 7, p. 40-66, 2021.

_____. El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil. In: *Actas do Seminário de dificuldades específicas a la enseñanza de español a lusohablantes*. São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes, 2016. p. 21-36.

_____. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. In: PINTO, C. F.; IRALA, V. (orgs.). *Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2009, p. 61-97.

_____. Los brasileños en Brasil: qué español deben aprender?. In: BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (org.). *Actas del III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros José Carlos Lisboa*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2006, p. 135-147.

PINTO, Carlos Felipe; PONTES, Camilla. La variación socioespacial del español actual: el español como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera. *InterteXto*, v. 13, n. 1, p. 173-213, 2020.

PINTO, Carlos Felipe; SILVA, Maria do Carmo. Problemas relativos à diversidade lingüística e o ensino de espanhol. *Línguas & Letras*, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2005.

PINTO, Carlos Felipe; VENANCIO DA SILVA, Bruno Rafael. Abordaje multicultural y diversidad lingüística en la enseñanza de español para brasileños. In: PINTO, C.; IRALA, V. (orgs.). *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo, Casa do Novo Autor, 2009, p. 98-126.

PONTES, Camilla. *O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos*. 2019. 189f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RONA, José Pedro. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. *Presente y futuro de la lengua española*, v. 1, p. 215-226, 1964.

SANTOS, Alexandra. *A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil*. 2016. 79f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SIEGEL, Jeff. Koines and koineization. *Languages in Society*, v. 14, p. 357-378, 1985.

SOUZA, Jair. *La norma ideal genérica, base para la enseñanza del español*. 2003. Disponível em: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2003/noviembre_2003/opinion_261103.htm, 2003.

VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael. 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.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 11 de novembro de 2022.

Aprovado em sistema duplo cego em: 29 de novembro de 2022.