Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender?

Carlos Felipe da Conceição Pinto
(Universidad Federal de Bahía)

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta nuestra realidad muy específica, de vecindad con diversos países hispanohablantes, compartiendo con ellos una historia muy similar y con intensos intercambios comerciales, culturales y lingüísticos, especialmente con la región del Río de la Plata, se nota un creciente interés por la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil en los últimos años. Es sabido que el español es una lengua que presenta «unidad en la diversidad» y que el índice de comunicabilidad entre cualquier hispanohablante es muy alto. Sin embargo, pese a ese gran factor de unidad, existe el factor de diversidad, que hace que cada zona lingüística presente características particulares en todos los niveles de análisis. A partir de esos datos (desprovistos de visiones políticas y económicas, deteniéndonos exclusivamente en lo lingüístico), nos proponemos discutir cuál sería la mejor variedad lingüística (ligándola siempre a sus contextos socioculturales) a la hora de la enseñanza en Brasil; es decir, qué español debería, o sería más adecuado, aprender en Brasil. Creemos, no obstante, que se debe tener muy en cuenta en qué región de Brasil estamos, la finalidad de esa enseñanza, los objetivos de los alumnos a la hora del aprendizaje, entre otros factores. De esta manera, suponemos, siguiendo a Irala 2004, que la variedad lingüística adoptada en una región fronteriza debe respetar algunas especificidades gramaticales y sociopragmáticas que no deben ser tan exigentes en otras zonas de menos (o ningún) contacto.

1. EXTENSIÓN Y VARIEDAD DEL ESPAÑOL ACTUAL

Desde sus orígenes hasta nuestros días, a lo largo de mil años, la lengua española viene desarrollándose y difundiéndose por el mundo. Pasó del latín al romance hablado en Castilla; después, en la Reconquista, descendió, en forma de abanico, hacia el sur de la Península Ibérica. En el siglo XV, cuando España apenas se unificaba, fue trasplantada al Nuevo Mundo hasta llegar a lo que se conoce hoy como el mundo hispánico. Y aunque hay una gran diversidad lingüística debido al hecho de que el español está esparcido por una gran extensión territorial, los sentimientos, el espíritu y la lengua de esa gente son los mismos y eso hace posible que un español se comunique perfectamente con un chileno, que está prácticamente del otro lado del mundo. Según Moreno Fernández (2000: 17):

> el número de hablantes nativos del español es superior a los 350 millones. El español es lengua oficial en: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras,

> México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y los asentamientos del Sahara. Además, se habla español, como lengua no oficial, en otros territorios como Belice, Estados Unidos, Filipinas, Gibraltar y Marruecos.

Sin embargo, pese a la gran extensión territorial,

> El dominio hispanohablante presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo. La comunicatividad existe cuando una lengua vehicular hace posible la comunicación en una comunidad plurilingüe. La diversidad está relacionada con la probabilidad de encontrar dos hablantes, elegidos al azar, que hablen lenguas diferentes (Fasold). En los territorios en que el español es lengua oficial, el número de hablantes que lo tienen como lengua materna supone una proporción cercana al 95%, frente al 30% de anglohablantes en los territorios de oficialidad del inglés o al 35% de hablantes que tienen el francés como lengua materna en los países que esta lengua es oficial (Moreno Fernández, 2000: 16).

Por razones históricas (podemos citar los contactos lingüísticos, así como las corrientes migratorias en el siglo XIX y el carácter de lengua trasplantada) y por razones de cambios lingüísticos inherentes a todas las lenguas humanas vivas, el español fue diversificándose desde el momento en que dejó de ser la lengua de Castilla. Sin embargo, a partir del siglo XX, con la difusión de los medios de comunicación de masa y el inicio de la democratización de la escuela, los hablantes de español pasaron a conocerse cada vez más, negando así, la predicación malograda de Rufino José Cuervo, como dice Schiavo, 1999, a finales del siglo XIX, de que le sucedería al español lo mismo que le sucedió al latín: debido a su expansión territorial y consecuente fragmentación, se convertiría en nuevas lenguas. El tiempo pasó y, como se ve, el español está cada vez más unificado.

A partir de esos comentarios, nos podremos preguntar: ¿dónde está, entonces, la variedad del español? En todos los niveles, el español presenta variación. Sin embargo, en unos niveles las presenta más que en otros. Hay que fijarse, además, que existen otros tipos de variación respecto de las normas populares y cultas (Lapesa, 1981: 462-523) o de la dicotomía lengua hablada versus lengua escrita (Moreno Fernández, 2000: 63-75) que, por divergencia de objetivos, no las analizaremos.

Es muy frecuente la oposición *español de España* frente a *español de América*. Pero, siguiendo lo que propone Fontanella de Weimberg (1993: 13-17), no se puede dividir el español en dos zonas lingüísticas como si fueran opuestas entre sí porque, de hecho, no lo son[1]. Como aspectos opositivos del español de España frente al de América, podemos citar el voseo y el uso particular de la preposición

[1] Kulikowski y González, 2000, señalan que esa es la imagen de lengua (española) que generalmente se tiene en Brasil.

hasta indicando inicio de la acción en algunas regiones americanas y el leísmo de España. Fontanella de Weimberg (1993: 15) dice que

> Lo que acabamos de considerar nos lleva a plantearnos a qué llamamos español americano, si —tal como hemos visto— no podemos hablar legítimamente de que se trate de una entidad dialectal que se oponga en bloque al español europeo. La conclusión es que entendemos por español americano 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.

Respecto del origen del español americano, Fontanella de Weinberg 1993 expone algunas de las hipótesis que se presentaron para justificar la caracterización del español de América. De entre ellas, destacamos: a) influencia indígena; b) hipótesis andalucista; c) origen poligenético. Todas tienen seguidores y detractores. Sin embargo, vale la pena destacar el carácter de lengua trasplantada y que todas esas hipótesis pueden haber influido, en conjunto, en la caracterización del español americano.

Por ser una lengua trasplantada, se piensa erróneamente que es una lengua contaminada, que los hispanoamericanos no tienen legitimidad para hablar su idioma y que la variedad española es «más pura», la «lengua madre» y «mejor» que las americanas. Alonso (1942: 121-162) discute los problemas de un idioma hablado por tantas personas, en lugares diferentes, y el problema al que se enfrentan lenguas que fueron trasplantadas. El autor afirma que tanto derecho tiene un hispanoamericano como un español sobre la lengua, porque ése fue el primer hablante y aquél fue su heredero y tiene la lengua española como su lengua materna, como su primera lengua. Además, en lo tocante a la «contaminación» e influencia de otros pueblos en el español de América, cabe aquí añadir que el castellano, al expandirse, adhirió los diferentes dialectos del norte de España, estuvo en contacto directo (desde el latín hasta hoy) con el vasco y, al expandirse hacia el sur, absorbió los dialectos mozárabes que ahí estaban. Si por «contaminación» se alude a los contactos e influencias lingüísticas, el español de España está tan contaminado como el de América.

Así, en ese trabajo, todas las variedades se tratarán como variedades lingüísticas de un idioma idealizado (teoría de «diasistemas», sistemas lingüísticos reales dentro de un sistema lingüístico modelo, irreal) como se establece en Moreno Fernández (2000: 63-75) y Lope Blanch, 2001.

1.1 Las zonas lingüísticas

Las zonas lingüísticas son regiones que presentan características comunes, aunque dentro de ellas mismas existe variación y algunos aspectos de una zona pueden coincidir con aspectos de otras; es decir, las diversas zonas lingüísticas presentan algunas características en común. Según Sedycias 1999, se llegó a postular la división del español en 16 zonas lingüísticas. Pero, para no rebasar los objetivos del texto, presentaremos la división establecida por Moreno Fernández (2000: 39-43) en 8 zonas lingüísticas (también Fontanella de Weinberg, 1993: 123-131).

a) Zonas lingüísticas del español de América:

A1. Caribe; A2. México y Centroamérica; A3. Andes; A4. Río de la Plata; A5. Chile.

b) Zonas lingüísticas del español de España:

E1. Región de Castilla; E2. Región de Andalucía; E3. Región de Canarias.

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2.1 ¿Para qué quiere el brasileño aprender español?

Debido a nuestra realidad de cercanía con países hispanohablantes, los brasileños tenemos un gran abanico de opciones por las que queremos aprender español. Ya sea por cuestiones personales, laborales, estudiantiles, turismo, enriquecimiento cultural etc. Aunque, se enfatice mucho más el aspecto comercial-laboral, sobre todo en la región del Mercosur (Irala, 2004: 105-106).

Cualquiera de esas razones, aliada al lugar al que va a ir la persona, va a influir en qué variedad del idioma deberá aprender. Por ejemplo, un estudiante que quiera ir a estudiar la carrera en la Argentina deberá aprender la variedad de esa zona. Por otro lado, un ejecutivo que lidere una empresa que mantiene relaciones comerciales con otra empresa en México deberá aprender la variedad mexicana.

Hay varios motivos por los cuales el brasileño (o cualquier otra persona) querrá o necesitará aprender una lengua extranjera. Y el objetivo del alumno al comenzar un curso no puede ser desechado por el profesor, porque su papel es «dialogante, de mediador, de orientador y facilitador de recursos y procesos» (Guerrero Ruiz, 2004).

2.2 El papel del profesor

El profesor juega un papel fundamental, porque es quien debe orientar al alumno, haciéndolo de acuerdo con sus necesidades específicas; de esta forma, «el trabajo en la enseñanza/aprendizaje de una LE no puede estar previamente esta-

blecido sino que debe ser fruto del consenso, de las necesidades de comunicación de los aprendientes» (Guerrero Ruiz, 2004).

A partir de ahí, el profesor debe dominar la lengua lo suficiente para que pueda manejar la diversidad de intereses de los alumnos. En muchos casos, las clases de lengua extranjera están formadas por grupos heterogéneos; es decir, en un grupo con 15 alumnos, por ejemplo, hay personas con intereses muy diferentes, como mencionamos anteriormente.

Para ello, el profesor no puede basarse en el sentido común y estar impregnado de preconceptos. Irala 2004, al investigar la variedad de español que se adoptaba en una ciudad fronteriza, en el estado de Rio Grande do Sul, constató que muchos de los profesores son deficientes en su formación lingüística y se basan en el sentido común a la hora de actuar en las clases. Algunas de las respuestas obtenidas al investigar cuál era la variedad lingüística preferida por los profesores son las siguientes (los destaques son de la autora):

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: 109-110).

Los comentarios de los profesores que participaron de la investigación nos llevan a algunos cuestionamientos: a) *¿por qué el español peninsular es mejor de ser trabajado con los alumnos?*; b) *¿el español de España actual es más clásico y más puro que las otras variedades?*; c) *¿el español de España no sufrió influencia de otros pueblos? ¿qué sucedió en la Reconquista?; d) fonéticamente, ¿qué sería*

una lengua más sonora?; e) *¿serían el español de España y el de América dos idiomas distintos?* Todos sabemos que esas afirmaciones son falsas y, además, no son científicas.

Retomando la idea de que «el papel del profesor es dialogante, de mediador, de orientador y facilitador de recursos y procesos» (Guerrero Ruiz, 2004), debemos destacar que el profesor no debe enseñar la estructura de la lengua desvinculada de la realidad. Por eso, comentarios como «8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles» (Irala, 2004: 109-110) son más que adecuados. El profesor debe enseñar la lengua de acuerdo con la realidad de cada grupo.

2.3 Los materiales didácticos

Bugel, 1999, y Silva, 2003, analizan manuales (nacionales e importados) de español para brasileños y muestran que, pese a los esfuerzos, la diversidad lingüística no está bien contemplada. Por el análisis de los referidos autores y por la tradición de la enseñanza de lenguas extranjeras, hay una tendencia a valorizar más la estructura de la lengua que su función comunicativa. En otras palabras, aunque después de los años 70 se enfatice la competencia comunicativa, los manuales ignoran la pragmática y consecuentemente la variedad lingüística.

Algunos manuales abordan la variedad del español como algo exótico. Y ello se observa tanto en los materiales brasileños como en los materiales españoles. Los materiales brasileños eligen un tipo de español supuestamente neutro (en verdad, la variedad de Castilla) y los materiales españoles se hacen de acuerdo con su variedad, así, el español de América y su cultura se colocan como observaciones ("extras»)[2]. Aludimos aquí al lenguaje general y al vocabulario utilizados en los libros, es evidente que se ponen tablas oponiendo el vocabulario del español de España al de América, como «así se dice en España» (¿en qué parte de España?) y «así se dice en América» (¿en qué parte de América?). Como dice Fontanella de Weinberg (1993: 13-17), esta práctica no es adecuada porque el español de América y el de España no son dos entidades homogéneas y opuestas entre sí.

Si la preocupación de las editoriales está en la difusión de la lengua española en su diversidad (por lo menos, el discurso que se tiene es que el español es la segunda o tercera lengua más hablada en el mundo y eso no se debe a los aproximadamente 40 millones de habitantes de España. Como vimos, la cantidad total de hispanohablantes rebasa los 350 millones), queda patente que falta mucho en los materiales actuales para que cumplan los objetivos propuestos.

---

[2] Encontramos en un material didáctico elaborado en España pero etiquetado con «vérsión para brasileños» la siguiente actividad: «Despídete como un español».

3. ¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR?

Hasta aquí, venimos afirmando que el español, a pesar de ser una sola lengua, presenta diversidad lingüística, y el profesor las tiene que considerar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Subrayamos, además, que el señalar que existe diversidad y el enseñarla supone actitudes completamente diferentes. Los manuales actuales no dejan de señalarlas (recuérdese que los libros presentan tablas con «vocabulario de Hispanoamérica» o «así se dice en América» y «así se dicen en España»), pero no las enseñan de manera efectiva.

A partir de esas reflexiones, siguiendo a Moreno Fernández (2000: 76-86), nos preguntamos qué español enseñar: «¿Español de Almodóvar? – ¿Español de mi tierra? – ¿Español de disneylandia?» *(sic.)*. Cabe al profesor la elección adecuada: a) el español de España; b) el español que aprendió, en el caso de ser nativo, el español de su tierra; c) el supuesto español neutro. Sin embargo todas esas opciones de enseñanza presentan inconvenientes.

Elegir el español de España, basándose en los criterios encontrados en Irala, 2004, de que es la norma patrón, una lengua «mejor» etc., no tiene fundamentos lingüísticos. Como vimos, Moreno Fernández, 2000, dice que el español es un diasistema y todas las variedades del español presentan el mismo estatuto de variedades lingüísticas de un sistema lingüístico abstracto.

La adopción de «el español de mi tierra» es problemática porque obliga al alumno a aprender aquello que sabe el profesor. Y, como se mostró, las clases deben estar planificadas de acuerdo con las necesidades del alumno, y éstas pueden divergir de la realidad lingüística (entiéndase también como competencia lingüística[3]) del profesor.

El español neutro, a primera vista, sería una solución adecuada. Lope Blanch, 2001, propone que se establezca una norma lingüística hispánica general:

> Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática, a la que los habitantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata. Suele ella ser la norma culta de la ciudad capital: la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para el Perú, etc. Éstas serían las normas ideales, o ejemplares, nacionales: española, colombiana, etc. Pero ¿existirá también una norma ideal *internacional* —española y americana—, una norma hispánica? Creo que sí: será ella la norma ideal de la *lengua española,* no ya la norma ideal del *dialecto* castellano, o del *dialecto* colombiano o del *dialecto* argentino, etc. Será ella la norma que reúna y compendie los hechos lingüísticos propios y comunes de todas las normas cultas nacionales. Norma *ideal*, por cuanto que no será la norma *real* de ninguna de las hablas hispánicas.

---

[3] Como competencia lingüística, entendemos la definición de la gramática generativa, que dice que la competencia es el conocimiento que cada hablante tiene de su lengua materna. Cf. Hernanz y Brucart, 1987; Mioto, Figueiredo Silva y Lopes, 2004; Radford 1997.

No obstante, esa norma lingüística hispánica general se enfrenta a detractores a la hora de la enseñanza, como Drago 2006, por el hecho de que no es una norma lingüística real. En otras palabras, utilizando el español neutro, se va a enseñar una lengua que no existe. Concordamos parcialmente con la posición de Drago, 2006; sin embargo, creemos que, por tratarse de una norma ideal, formada de elementos que ofrece la realidad, el aprendiz podrá comunicarse con cualquier otro hispanohablante.

Drago, 2006, nos ofrece una cuarta opción: «se ha planteado que se debería tener espacio en las escuelas para enseñar y apreciar todas las variedades relevantes, pero no parece que ello sea posible, aunque la intención sea magnífica».

4. LA SITUACIÓN DEL BRASIL

Nuestro objetivo, en esta parte, no es discutir la imagen de lengua española que tienen los brasileños, las (des)semejanzas lingüísticas o las (des)ventajas de aprender español siendo brasileño. Para eso, existen ya excelentes investigaciones como Wingeyer y Cevallos, 1999, González, 2000; Kulikowski y González, 2000, Andrade Neta, 2000, Sedycias, 2005, etc. Tampoco queremos discutir los conceptos de bilingüismo, «code-switching», contacto de lenguas, etc. (Medina López, 1997). Aquí pretendemos discutir la cuestión de nuestra posición geográfica y las implicaciones que causa a la hora de la adopción de determinada variedad lingüística en la enseñanza de español.

Como se sabe, el Brasil está rodeado por diversos países que tienen la lengua española como lengua cooficial y vernácula. Ello genera puntos de tránsito y contacto lingüístico por toda la línea fronteriza. Aunque los estudios y énfasis estén condensados en la región rioplatense, nuestra propuesta se aplica a cualquier zona de contacto.

Se dijo anteriormente que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe pautarse en las necesidades de los alumnos,

> [...] porém, a sala de aula de E/LE passa pela falta de uma política clara de difusão do idioma dentro do contexto latino-americano, como ressalta Espiga (2002, p. 113): na prática se requer que se consiga implementar políticas lingüísticas, a nível local, adequadas à realidade e às necessidades de cada comunidade (Irala, 2004: 112).

En el caso de una región de contactos lingüísticos, la pregunta «¿qué español enseñar?» queda disuelta inmediatamente: se debe enseñar el español que se habla en esa región y con el que los estudiantes están en contacto. Sin embargo, como vamos viendo a lo largo del estudio de Irala, 2004, esa adecuación a las necesidades y realidades de los alumnos[4] no se da.

[4] Consideramos, en este trabajo, exclusivamente a brasileños que no adquirieron el español en el ambiente familiar.

En ese sentido, proponemos para Brasil dos zonas de enseñanza: una de contactos lingüísticos directos (el caso de la frontera) y otra de contactos lingüísticos indirectos (zonas donde el contacto lingüístico no es permanente, como las ciudades de Rio de Janeiro, São Paulo y Salvador). El profesor, como orientador y facilitador de procesos, debe conocer la realidad específica del alumno (que supuestamente es su realidad también en caso de estar en una zona de contactos lingüísticos) y trabajar a partir de esa realidad. Ya en el caso de los contactos indirectos, estamos de acuerdo con Conceição Pinto, 2006: «O professor pode e deve adotar a variedade que mais lhe agrade ou com que mais se identifique —no caso de ser nativo, *español de mi tierra*—. No entanto, tem a obrigação de respeitar a diversidade lingüística».

CONCLUSIÓN

Hasta aquí, venimos mostrando que la lengua española presenta unidad en la diversidad y que esos dos factores deben ser considerados a la hora de la enseñanza de la lengua. También defendemos la idea de que, pese al alto índice de comunicabilidad, cada zona lingüística tiene características gramaticales y sociopragmáticas propias. Y que el profesor debe estar atento a esos factores y tiene que alejarse del sentido común.

Irala (2004: 107) dice que:

> A contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e consequentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando assim, algumas confusões. As autoras enfatizam que o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram-nos essenciais para que o aluno possa .utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a freqüência em que há intercâmbio entre eles.

A partir de ese fragmento, cualquier variedad diatópica del español es adecuada para la enseñanza. Sin embargo, uno ha de estar atento a las zonas en que ésta se da (si en un zona de contacto directo o indirecto). Si la enseñanza de E/LE se da en una zona de contacto directo, el profesor debe adoptar la variedad con la que los alumnos están o estarán en contacto. Si la enseñanza se da en una zona de contacto indirecto, el profesor puede adoptar cualquier variedad lingüística con tal de que respete a los alumnos que elijan otro tipo de variedad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Amado, 1942, *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres,* Buenos Aires, Losada.

Andrade Neta, Nair F., 2000, «Aprender español es fácil porque hablo portugués», *Cuadernos Cervantes,* 29: 9-56.

Brucart, José Maria y María Lluïsa Hernanz, 1987, «La sintaxis» en: Brucart, J. M., y Hernanz, M. Ll., *La sintaxis*. 1. *Principios teóricos*. *La oración simple*, Barcelona, Crítica, pp. 11-47.

Bugel, Talia, 1999, «O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?»*, Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada,* 33: 71-86.

Conceição Pinto, Carlos Felipe da, 2006, «Problemas relativos à diversidade lingüística e o ensino de espanhol», *Letras e Línguas*, 11 (en prensa).

Drago, Tito, 2006, «Variedad y sin español neutro»*,* disponible en: http://www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_200206_03.htm.

Fontanella de Weinberg, M. B., 1993, *El español de América*, Madrid, Mapfre.

González, Neide T. Maia, 2000, «La Lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños», disponible en http:// www.unidadenladiversidad.com/opinion julio_2000/opinion120700_03.htm#AutorGuerrero Ruiz, Pedro, 2004, «El español como lengua extranjera*:* hacia una Pedagogía de la Interculturalidad», disponible en: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2004/octubre_2004/opinion_ 141004.htm.

Irala, Valesca B., 2004, «A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço», *Linguagem & Ensino,* 7, II: 99-120.

Kulikowski, Maria Z. M. y González, Neide T. M., 2000, «Brasil: La justa medida de una cercanía lingüística», disponible en: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2000/junio_2000/opinion07 0600.htm#Autor

Lapesa, Rafael, 1981, *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.

Lope Blanch, Juan M., 2001, *La norma lingüística hispánica*, disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/.

Medina López, Javier, 1997, *Lenguas en contacto*, Madrid, Arco/Libros.

Mioto, Carlos; Figueiredo Silva, Maria Cristina, y Lopes, Ruth E. V. , 2004, «O estudo da gramática» en: Mioto, C. , Figueiredo Silva, M. C. y Lopes, R. E. V. , *Novo manual de sintaxe*, Florianópolis, Insular, pp. 11-40.

Moreno Fernández, Francisco, 2000, *Qué español enseñar,* Madrid, Arco/Libros.

Radford, Andrew, 1997, «Principles and parameters», en: A. Radford, *Syntactic theory and the structure of english: a minimalis approach*, Cambridge, Cambridge, pp.1-36.

Schiavio, Leda, 1999, «El modernismo y la mirada circular», *Identidade e Globalização*, Corredor de las ideas, II.

Sedycias, Joao, 1999, «Zonas lingüísticas americanas»*,* disponible en: http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/historia14.htm.

Silva, Odai L. da, 2003, «Variación lingüística del español en el currículo lengua extranjera (aproximación a algunos manuales de español para aprendices bra-

sileños)», en: Silva, O. L. , *A diversidade léxica da língua espanhola: descrição e análise*, *Dissertação* (Mestrado en Letras), Araraquara, Unesp.
Wingeyer, Hugo R., y Cevallos, Nina M., 1999, «Análisis para una propuesta didáctica de aspectos lingüísticos del español de Hispanoamérica»*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz.