

“Elegí una manera de hablar que escucho demasiado, más que las otras, y por eso intento seguir como hablan los españoles, el Castellano”: uma reflexão sobre as crenças de futuros professores sobre as variedades do Espanhol

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva*

Resumo:

Este artigo discute as principais crenças acerca das variedades diatópicas do Espanhol detectadas ao longo de uma pesquisa-ação, nível doutorado (SILVA, 2011), realizada em uma instituição de ensino superior de Goiás, com a participação de nove graduandos. Neste texto, nossa ênfase está posta na visão de que existe um Espanhol da Espanha e um Espanhol da América, e que a variedade castelhana peninsular do Espanhol é uma modalidade mais geral e compreensível no universo hispânico. Acreditamos que problematizar essas crenças é importante para que os professores formadores, bem como os formandos, possam assumir o papel de articuladores das muitas vozes do idioma, como postulam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol* (OCEM, MEC, 2006).

Palavras-chave: Curso de Letras/Espanhol; variedades diatópicas; crenças.

Abstract:

This article discusses the main beliefs about the diatopic varieties of Spanish, identified during an action research of doctoral studies (SILVA, 2011), held in an institution of higher education in Goiás, with nine undergraduate students. In this paper, our emphasis is on the view that there is a Spanish from Spain and a Spanish from America, and that the variety of the peninsular Castilian Spanish is more general and understandable in the hispanic universe. We believe that questioning these beliefs is important for teachers so that they can engage in articulating many voices of the language, as postulated by the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol* (OCEM, MEC, 2006).

Keywords: Spanish/language education major; diatopic varieties; beliefs.

* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora efetiva de Espanhol nesta mesma instituição. E-mail: cleidimar@ufg.br).

Palavras iniciais

Nossa pesquisa (SILVA, 2011) iniciou-se no terceiro semestre da graduação única em Letras/Espanhol, com vinte e três alunos, mas priorizamos trabalhar apenas com nove sujeitos porque, ao longo dos três anos de duração da investigação, foram os que participaram de todos os instrumentos de coleta de dados. Quanto ao perfil do grupo, eram todos brasileiros, situados na faixa-etária entre 20 e 49 anos, e cinco afirmaram que ingressaram no curso para ser professores. Trabalhamos, também, com alunos voluntários de dois grupos de controle, formandos de duas turmas anteriores à pesquisada.

A discussão que realizamos neste texto envolve a relação entre variedades do Espanhol e crenças, pois, durante a pesquisa, quisemos saber, de nossos sujeitos, que variáveis interferiam na caracterização de sua produção linguística em Espanhol ao longo do curso, tais como: professores nativos ou brasileiros no curso; os diversos materiais didáticos e autênticos usados; o contato formal com nativos em eventos científico-culturais; o contato informal (presencial ou virtual) com nativos no Brasil; viagens a países hispano-falantes; disciplinas específicas (Variedades e Culturas); aulas e textos de literatura; entre outras.

A questão da variação linguística do Espanhol

En relación al aspecto geográfico, la montaña, el mar, la selva, la llanura, el desierto, etc. condicionan la vida, y la misma lengua inicial adquiere características específicas según el habitat.
(ZAMORA MUNNÉ; M. GUITART, 1988).

Falar em variação linguística implica dizer que a língua é uma prática histórica, social e cultural complexa e que por isso seu sistema está em constante processo de reorganização e mudança para atender às demandas de uso real de seus falantes. Portanto, a variação é um fenômeno natural, inerente à existência mesma das línguas e sua legitimidade é reconhecida porque

não é o resultado do uso arbitrário e irregular dos falantes. Ao contrário: se, por um lado, encontra sua motivação em circunstâncias linguísticas determinadas, é, por outro, o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso (CAMACHO, 2001, p.54).

Como se percebe, o autor deixa claro que o próprio sistema linguístico “dita as regras” do que é aceitável e do que é permitido para que sejam utilizadas diferentes formas para se dizer o mesmo, no mesmo contexto. Para ilustrar essa questão, citamos dois exemplos bastante conhecidos no universo hispânico: os fenômenos fonéticos do *seseo* (caracterizado pela não existência de oposição entre os fonemas /s/ e /θ/, pois este último não é realizado) e a distinção entre esses fonemas. Ambas variantes são plenamente reconhecidas como formas linguisticamente válidas na fala culta hispânica (LOPE BLANCH, 2001). Nesse sentido, importante se faz destacar que a sociolinguística é a disciplina que, desde a segunda metade do século XX, vem se encarregando de mostrar que língua e variação são construtos inseparáveis. E, como observa Alkmim (2001, p. 33, grifo do autor), desconsiderá-la significa limitar o entendimento global do fenômeno linguístico:

a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total.

Sob essa ótica, toda língua natural sofre variação nos níveis fonético fonológico, morfossintático, léxico-semântico, pragmático e discursivo em pelo menos três grandes âmbitos: geográfico (variação diatópica), social (variação diastrática) e o estilístico ou de registro (variação diafásica). Neste texto, contemplamos apenas o primeiro âmbito, mas, na vida real, todos se encontram fortemente imbricados, influenciando, mutuamente, as relações dos falantes com a(s) língua(s) que fala(m).

A variação diatópica, como indica a epígrafe que abre este tópico, faz referência à relevância do espaço geográfico na constituição de características específicas de uma língua, inerentes à conformação de uma comunidade linguística. Como explicam Zamora Munné e M. Guitart (1988, p. 17), “uma língua está mudando constantemente, mas as mudanças são de diferente natureza em cada uma das regiões onde existem grupos de falantes dessa língua”¹. A possibilidade de maior contato e intercâmbio entre os falantes, que dividem o mesmo espaço físico, permite que haja uma maior semelhança em seus atos verbais, como afirma Camacho (2001). Dessa forma, é possível reconhecer falares locais, variantes regionais e até intercontinentais, como o Espanhol falado nas diferentes regiões da Espanha – Valência, Galícia, Granada; da

¹ As traduções são de nossa responsabilidade.

Argentina – Buenos Aires, Tucumán, Córdoba – ou de outros países da América – Chile, Cuba, Honduras. Sabemos, contudo, que não é tarefa fácil estabelecer limites fronteiriços precisos entre as variedades geográficas ou dialetos de uma língua. Nessa empreitada, é preciso contar com os estudos oriundos de disciplinas como a Sociolinguística, a Dialetoлогия e a Geografia Linguística, que procuram registram com rigor científico as características que compõem cada região específica (ZAMORA MUNNÉ; M. GUITART, 1988). Esses autores reconhecem, entretanto, que existe muita imprecisão nos limites estabelecidos, mas entendem que efetuar esse tipo de divisão é conveniente e necessário, pois a investigação científica precisa reconhecer unidades de regularização, mesmo que não sejam absolutas.

Fanjul (2004, p. 167) também nos alerta para o fato de que a variação geográfica, que considera uma forma de divisão política, “nunca ofereceu, para os sociolinguistas, possibilidades de delimitação nítida de variedades. Em toda região há diversidade de posição econômica, nível de instrução, costumes, hábitos, que determinam diferenças na fala de seus habitantes”. Contudo, esse pesquisador argentino considera que se o objeto de estudo estiver limitado ao âmbito da variação geográfica, é preciso observar tanto fatores objetivos quanto subjetivos, ou seja, dois importantes critérios de análise. Os primeiros explicitam as diferenças entre falares, contempladas na materialidade linguística e envolve os planos fonético-fonológico, morfossintático, lexical e pragmático. Já os fatores subjetivos indicam as atitudes que grupos sociais manifestam diante das línguas, tanto as próprias quanto as de outrem. Quanto a este último aspecto, Fanjul (2004, p. 169, grifo do autor) se pergunta:

[o] que significaria considerar fatores subjetivos para a delimitação de variedades de uma língua? Em primeiro lugar, cremos, avaliar se os falantes de uma suposta variedade acreditam que falam, em certo grau, “diferente” dos falantes da(s) outra(s) suposta(s) variedade(s). E isso independentemente de quanto sejam objetivamente diferentes suas falas. Indagar até onde chega o “nós” que delimitam com seu modo de falar, quem é o designado no “a gente fala assim mesmo” e quem fica fora dessa designação.

Como o estudioso mesmo postula, do ponto de vista sociolinguístico, tanto os fatores objetivos quanto os subjetivos atuam de forma recíproca para indicar a qual variedade cada falante pertence. E, de nossa parte, consideramos esses fatores não podem ficar de fora das reflexões no processo de formação universitária do futuro docente de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

A variação diatópica do Espanhol

Com relação à questão da divisão do Espanhol em zonas geoletais, segundo características fonético-fonológicas, gramaticais e lexicais, temos plena consciência de que há um grande risco de sejam criadas generalizações indevidas. As informações dos pesquisadores nem sempre são fidedignas devido à dificuldade de se coletar, analisar e comprovar dados em um universo hispano-falante que reúne cerca de 400 milhões de habitantes² em diferentes continentes. Podemos exemplificar mostrando que alguns termos definidos pela Real Academia Espanhola (RAE) como americanismos ou regionalismos específicos de um determinado país, nem sempre coincidem com os que realmente são utilizados nesse lugar. É o que constata Santiesteban (1985, p. 9 e 21, grifo do autor) com as seguintes ponderações:

[a] ignorância da Academia Española é enciclopédica, pois seu léxico está cheio de “cubanismo” que nós cubanos desconhecemos [...] e tampouco a afirmação de que se escuta em outros países latino-americanos deve ser tomada ao pé da letra, pois frequentemente é a a o informante que tal coisa afirma.

Assim, ao longo da história da investigação linguística, várias foram as tentativas que marcaram o processo de zonificação do Espanhol do século XIX até a atualidade na Espanha e no continente americano. Registramos, aqui, somente como forma de ilustração, duas dessas propostas. A primeira é o trabalho pioneiro de Henríquez Ureña (1976), citado por Fontanella De Weinberg (1992), que marca os estudos dialetológicos na primeira metade do século XX. Esse autor estabelece cinco zonas principais para o Espanhol na América, entre elas: 1) Regiões bilíngues do Sul e Sudoeste dos Estados Unidos, México e as Repúblicas da América Central; 2) as três Antilhas Espanholas, a costa e as planícies da Venezuela e provavelmente a porção setentrional da Colômbia; 3) a região andina da Venezuela, o interior e a costa ocidental da Colômbia, do Equador, do Peru, a maior parte da Bolívia e, talvez, o Norte do Chile; 5) Argentina, Uruguai, Paraguai e talvez parte do Sudeste da Bolívia. O autor propõe essa divisão baseando-se em fenômenos léxicos e para isso considera a proximidade geográfica entre as localidades, as relações políticas e

2 De acordo com Andión Herrero (2008), o Espanhol está presente na Europa: Espanha e Principado de Andorra; na América: Hispano-América e Estados Unidos; na África: Guiné Bissau, Saara Ocidental (parte Oeste) e territórios espanhóis nas Ilhas Canárias, Ceuta e Melilla; na Ásia: Filipinas e comunidades safarditas em Israel e na Turquia; e na Oceania: Ilha de Páscoa.

culturais existentes na época colonial, bem como o contato com uma língua indígena principal em cada região.

Fontanella De Weinberg (1992) considera que o trabalho de Henríquez Ureña foi a primeira tentativa de zonificação dialetal para o Espanhol da América e, exatamente por essa razão, acredita que recebeu muitas críticas, entre as quais destaca: 1) não se fundamenta em dados linguísticos cientificamente comprovados; 2) centraliza-se no léxico e não na estrutura linguística como um todo (planos fonológico, morfo-fonológico e morfossintático); 3) considera a variação lexical como fruto da influência de línguas indígenas, algo impropriedade devido à pouca influência dessas línguas no léxico Espanhol; 4) atribuição equivocada de uma língua indígena principal a vastas regiões onde havia numerosas línguas dessa natureza. A autora observa, contudo, que por ser um trabalho que abre caminho para outros no mesmo estilo, é válido por seu pioneirismo.

A outra divisão que apresentamos neste texto é a de Moreno Fernández (2000) que propõe a existência de oito zonas geoletais representadas pelos usos linguísticos de cidades e territórios influentes no mundo hispânico. O autor contempla a divisão do Espanhol em cinco áreas na América e três na Espanha. Quanto ao continente americano, a distribuição é a seguinte: 1) uma área caribenha (representada por *San Juan* de Porto Rico, Havana e Santo Domingo); 2) uma área mexicana ou centro-americana (representada pela Cidade do México e outras cidades e territórios significativos); 3) uma área andina (representada pelos usos de Bogotá, *La Paz* e Lima); 4) uma área rio-platense e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevidéu e Assunção) e 5) uma área chilena (representada pelos usos de Santiago).

Com relação à Espanha, é proposta a existência de: 1) uma área castelhana (representada pelos usos de Madri e Burgos); 2) uma área andaluza (representada por Sevilha, Málaga e Granada) e 3) uma área canária (representada por Las Palmas e Santa Cruz de Tenerife). Nas áreas contempladas de lá e de cá do Atlântico, o sociolinguista Espanhol destaca as características comuns da língua Espanhola nos seguintes aspectos: fonético-fonológicos, gramaticais e lexicais, especialmente quanto aos usos mais cultos e urbanos do idioma. Assim, fenômenos como: *seseo*; *yeísmo*; aspiração, debilitamento ou perda do S; uso de *ustedes* de forma generalizada na Hispano-América e em algumas partes da Espanha como a Região Sul (Andaluzia ocidental), e nas Ilhas Canárias, e a utilização de Espanholismos ou americanismos, se fazem presentes nas referidas áreas.

Ao longo desta pesquisa, a proposta de divisão geoletal para o Espanhol, sintetizada por Moreno Fernández (2000), foi colocada em discussão em vários instrumentos de coleta de dados com os sujeitos desta pesquisa. A principal justificativa para essa escolha foi o caráter didático das informações apresentadas, mas esse fator acabou sendo avaliado, posteriormente, como uma limitação para o tratamento da variação linguística do Espanhol. Os participantes pontuaram que a referida zonificação contempla, de forma generalizada e indiscriminada, os mesmos fenômenos linguísticos, inclusive com os mesmos exemplos, usados para regiões dia-tópicas muito extensas. Trata-se de uma maneira de abordar a variação geográfica que acaba por provocar reduções, pois simplifica as informações e pode até gerar equívocos. Nesse sentido, concordamos com Fontanella De Weinberg (1992:127) de que “somente um maior avanço nos estudos regionais permitirá situar os limites dialetais com mais precisão, tal como ocorre nos países nos quais já foram realizados estudos dialetais de base”. Assim, vale a pena destacar que a divisão geográfica é mais uma possibilidade para mostrar as diferenças que caracterizam a língua Espanhola em vários territórios e não uma realidade pronta e acabada, isolada em si mesma.

A variação no ensino-aprendizagem de línguas

Mckay e Hornberger (1996), em um estudo sobre Sociolinguística e ensino de línguas, apresentam quatro grandes áreas que se relacionam entre si e que explicitam as formas como a variação pode ser tratada, dependendo de sua abordagem:

- estudos sobre a língua e a sociedade: como fatores sociais e políticos em grande escala afetam o uso linguístico.
- estudos sobre a variação linguística: como uma mesma língua varia entre falante e falante, entre lugar e lugar e entre situação e situação.
- estudos sobre a língua e a interação: como se usa a língua na comunicação face a face.
- estudos sobre a língua e a cultura: como determinadas culturas favorecem uns tipos de línguas sobre outros.

Todas essas áreas se influenciam mutuamente, especialmente quando o propósito é mostrar que o estudo da variação evidencia a heterogeneidade, uma condição que é inerente a todas as línguas naturais. Trata-se de uma premissa basilar que atesta que a questão da homogeneidade linguística é uma ficção (LYONS, 1987), ou seja, um mito “que pode ter consequências graves na vida social. Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão

e do bloqueio ao acesso a bens sociais” (ALKMIM, 2001, p. 42). Em nosso estudo, porém, a segunda área nos possibilita mostrar, na formação de futuros professores de E/LE, a heterogeneidade do Espanhol.

Os discursos em prol da heterogeneidade do Espanhol no curso de Letras/ Espanhol

Acreditamos que os discentes, ao entrarem em contato com as diferenças sócio-linguístico-culturais do Espanhol, necessitam encarar um novo desafio, não o de saber que Espanhol ensinar/ aprender, mas, segundo as OCEM (MEC, 2006, p. 134): “[c]omo ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” Ao optarmos por ensinar o Espanhol levando em consideração sua rica diversidade, entendemos que faz-se importante nos atentarmos para o fato de que esse idioma é considerado, do ponto de vista sociolinguístico, como uma língua pluricêntrica, como aponta Bugel (2000, p. 244):

[a]s línguas pluricêntricas estão formadas por dialetos ou variedades, subtipos que se diferenciam entre si em termos de pronúncia, léxico e gramática e que, linguisticamente, estão em igualdade de condições. A desigualdade de condições vem dada por outras circunstâncias, culturais, sociais, políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, entendemos que a heterogeneidade do Espanhol é algo que legitima as formas de expressão da língua, da cultura e da identidade de seus povos e por isso o debate sobre a variação linguística do Espanhol nos cursos de Letras justifica-se em virtude de três questões essenciais: 1) mostrar ao futuro docente a heterogeneidade desse idioma; 2) contribuir para questionar mitos, tentar desfazer estereótipos e procurar eliminar preconceitos linguísticos relacionados às variedades menos conhecidas do Espanhol e 3) fomentar uma atitude intercultural por parte do discente no contato entre nossas línguas: o Espanhol e o Português brasileiro. Assim, torna-se relevante criar condições para que sejam discutidas as várias formas que a diversidade do Espanhol pode assumir, como postulam as OCEM (MEC, 2006, p. 137):

[o] fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com

algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

A partir do exposto, podemos dizer que necessário se faz encarar a variação linguística do Espanhol como uma meta de trabalho individual e coletiva, evitando, logicamente, a tentação de se adotarem práticas pedagógicas simplificadoras e reducionistas que podem mascarar a sua complexidade, como parecem evidenciar as crenças a seguir.

Crenças e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem do Espanhol

Como informa Silva (2006), os estudos sobre crenças nas pesquisas brasileiras revelam uma preocupação com a construção de um referencial de formação sensível às demandas de nossa sociedade. Por isso, considerando as crenças dos sujeitos-aprendizes de Línguas Estrangeiras (LEs) como maneiras de expressar suas visões de mundo, seu modo de ver a educação, a sala de aula e as relações humanas, elas são entendidas, neste texto, como:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Levando-se em conta a importância do contexto, delineamos o cenário do Espanhol no Brasil e sua relação com algumas crenças que sempre se repetem e que relacionam com o estudo desse idioma. Essas crenças são amplamente propagadas e não deixam imune o futuro profissional que ingressa em um curso de licenciatura. A esse respeito, Barcelos (1999, p. 161) explica que há “a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizarem sobre crenças que podem ser prejudiciais à sua aprendizagem”. Vejamos as mais comuns, verbalizadas em sala de aula, veiculadas e disseminadas na mídia e redes sociais ou presentes nas discussões em eventos científicos e na literatura sobre o ensino do Espanhol em nosso País.

- “Língua fácil”³, “língua que não se precisa V expressam, segundo as OCEM (MEC, 2006), as falas que circulam no senso comum e que, até a assinatura do tratado do Mercosul, mostram bem o que Celada (2002) chama de *ilusión de competencia espontânea* do falante brasileiro de Espanhol. Trata-se de uma manifestação linguística conhecida como portunhol, uma espécie de extensão de nossa própria língua, como explica a autora. Essa concepção de “língua fácil” representa, na visão de Villalba (2002), uma falácia que merece ser encarada com seriedade e tratada com metodologias apropriadas no estudo do Espanhol em nosso País.
- O Espanhol ressoa para os brasileiros como uma espécie de Português mal falado. Essa crença baseia-se na aproximação que se faz entre o Espanhol e as variedades caipiras do português brasileiro, falares discriminados e estereotipados de nossa língua, principalmente pela grande mídia. Alguns exemplos: os verbos “mido”, “pido”, “preguntar”, a inexistência de “ss”, “ç”, “lh” dão a impressão de que estamos falando e escrevendo “errado” a nossa própria língua. Almeida Filho (2001) comenta que os aprendizes hispanófonos, residentes no Brasil, também têm essa mesma sensação ao estudarem o nosso idioma.
- A semelhança é tratada como facilidade e a diferença como dificuldade. Nesse sentido, o sistema vocálico do Espanhol, por exemplo, seria mais fácil de ser aprendido que o do Português brasileiro. A explicação encontra-se no fato de que existem 12 vogais em nosso sistema vocálico: sete orais (cinco abertas e duas fechadas) e cinco nasais, contra apenas cinco orais do Espanhol. Almeida Filho (2001), entretanto, esclarece que o Espanhol também possui peculiaridades não observadas em nossa língua, fato que não justifica a crença de maior facilidade naquele idioma. Entre as dificuldades está a não-nasalização das vogais, mesmo quando acompanhadas por uma consoante nasal problema frequentemente apresentado por aprendizes brasileiros de Espanhol.
- A aprendizagem do Espanhol ocorre pelo estudo exaustivo dos falsos cognatos. Luna (1998) comenta que, segundo informa o linguista norte-americano Stephen Richman, 90% das palavras do Português têm equivalentes idênticos ou muito semelhantes no Espanhol. Podemos nos perguntar, então: falta-nos apenas aprender os 10% restantes do léxico para conhecer bem o Espanhol? Vita (2004) desmistifica essa falsa crença e mostra, em suas pesquisas, que “não há como relegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – “às falsas amigas” [falsos cognatos] – e atribuir às “amigas” [palavras cognatas]

3 Essa reflexão está contemplada em Silva E Lima (2009): *Revista Solta a Voz*, v. 20, n.1, p. 27-43. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/6823/4898>>. Acesso em: 1 ago. 2010.

um lugar seguro, livre dos mal-entendidos”. Nesse sentido, a língua necessita ser estudada como uma realidade linguístico-discursiva heterogênea.

- A variedade peninsular castelhana⁴ do Espanhol teria maior prestígio que as demais, por isso deveria ser ensinada. A esse respeito, as OCEM (MEC, 2006) alertam para o perigo de se propagar uma falsa ideia de homogeneidade do idioma. Dessa forma, ao se ensinar a língua, faz-se relevante mostrar que todas as variedades são ricas e válidas para desfazer estereótipos e preconceitos, orienta o documento.
- Falar bem uma língua estrangeira pressupõe imitar o falante nativo. Trata-se de uma crença arraigada na concepção de falante-ouvinte ideal e que por isso tem suscitado debates investigativos porque lidamos com falantes-ouvintes reais nos contextos de ensino-aprendizagem de LEs.
- A imersão cultural, ou seja, passar uma temporada ou mesmo residir em países que falam a língua-alvo é uma condição ideal para aprendê-la de forma global. Barcelos (1999) explica que essa crença gera desconfiança na capacidade de se aprender bem a língua estudando-a em nosso País.
- A partir da década de 90, principalmente com o advento do Mercosul, Sousa (2007) apresenta duas novas crenças que passam a designar a língua Espanhola: 1) passa a ser vista como segunda língua, depois do Inglês, de importância no mercado de trabalho (por alunos de níveis linguísticos iniciantes) e 2) passa a ser vista como uma língua “culturalmente rica” (por alunos de níveis intermediários de Espanhol). Discutamos como essas crenças apresentam uma repetibilidade nos discursos, principalmente no contexto acadêmico.

Crenças que se manifestam como ressonâncias discursivas

A conexão que estabelecemos entre crenças e discurso efetiva-se, neste texto, a partir da aproximação que fazemos do primeiro construto com o de ressonâncias discursivas. Para tanto, partimos do pressuposto de que para a AD a repetição é uma questão basilar, ou seja, um fator indicativo de que todo discurso carrega, em si, sempre a presença de outros discursos (AUTHIER REVUZ, 1997). A proposta de trabalho com ressonâncias discursivas (RDs) foi feita por Serrani (1997, p. 47), a partir de reformulações do conceito de paráfrase, entendida pela autora nos seguintes termos:

4 Voltaremos a discutir essa crença neste texto.

há paráfrase⁵ quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. [...].

De um ponto de vista interpretativo baseado na Linguística aplicada transdisciplinar, na AD francesa e na Psicanálise, essa autora destaca alguns princípios fundamentais para a compreensão das RDs: 1) uma concepção heterogênea da linguagem; 2) um sujeito como efeito de significantes (portanto não intencional e nem fonte do dizer); 3) os intrincados jogos dos discursos-outros (alteridade discursiva) e 4) a questão da repetição que é condição de todos os dizeres. Esse último ponto propicia que em AD seja feita uma reconsideração das formas parafrásticas como efeitos que permitem a interrupção, a réplica, o deslocamento, os trajetos argumentativos, as descontinuidades e a contradição nos processos discursivos. Assim, para Serrani (1997, p. 47), é possível compreender a paráfrase como ressonância já que: “[...] a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém [...]”. Nesses termos, a pesquisadora argentina propõe que as ressonâncias de significação sejam divididas em dois tipos: 1) em torno de unidades específicas e 2) em torno de modos de dizer, como ela mesma justifica:

[o] primeiro tipo diz respeito ao funcionamento parafrástico de unidades tais como itens lexicais, frases nominais etc. O segundo tipo refere-se ao estudo dos efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado. (SERRANI, 1997, p. 47)

Em uma perspectiva bastante ampla, Orlandi (1996) explica que a linguagem é produzida na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Aquele indica um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado e este alude ao processo de deslocamento que essa sedimentação sofre na linguagem. Quanto ao funcionamento discursivo, a autora nos apresenta três tipos diferentes de discursos que se baseiam no referente (objeto do discurso) e nos interlocutores: 1) o discurso lúdico (no qual a polissemia é aberta: uma poesia, por exemplo), 2) o dis-

5 Na definição de Serrani (1997, p. 47), as paráfrases “ressoam significativamente na verticalidade do discurso [interdiscurso] e concretizam-se na horizontalidade da cadeia [intradiscurso], através de diferentes realizações linguísticas”.

curso polêmico (polissemia controlada: um debate) e 3) o discurso autoritário (polissemia contida: metalinguagem). Este último discurso nos interessa na relação entre língua e crenças por não ser neutro e indicar:

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (Orlandi, 1996, p. 28).

Sob essa ótica, percebe-se que no discurso pedagógico (DP) o conhecimento do fato discursivo em si fica ofuscado em função do predomínio da metalinguagem, como explica Orlandi (1996, p. 19): “Não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado, legal réplica do conteúdo. Nesse sentido, entendemos que as crenças, relacionadas com a concepção formal de aprendizagem de E/LE, e em contexto de formação universitária docente, consistem em formas de interpretar os processos de ensino-aprendizagem baseadas em ideias pré-concebidas sobre essa realidade, ou seja, na ideia de circularidade do discurso pedagógico. Essas crenças ressoam nas vozes discentes como ressonâncias discursivas por seu caráter de remissão a outros discursos, especialmente os pedagógicos, e são consideradas complexas, contraditórias e resistentes, como veremos a seguir.

(ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como

Quanto às crenças dos discentes sobre as variedades do Espanhol

A crença relacionada com as variedades do Espanhol suscita uma discussão antiga no cenário brasileiro de estudo desse idioma, a suposta existência de duas entidades dicotômicas: um Espanhol da Espanha e um Espanhol americano, questão tratada por Fanjul (2004) como mito. A tendência a limitar o Espanhol a dois espaços geográficos compactos, a Península e a América, também foi manifestada pelo grupo que participou longitudinalmente desta pesquisa. No questionário inicial, foram propositalmente perguntados sobre qual Espanhol consideravam que tinha maior prestígio no mundo hispânico, questão que previa as duas localidades referidas anteriormente como opção. Dos nove respondentes, cinco afirmaram que a variedade da Espanha é a de maior prestígio. Na parte que previa a exposição de

motivos para justificar a escolha, as respostas mesclaram “Espanhol da Espanha” (questão linguística) com “país Espanha” (divisão político-geográfica). Entre os motivos da preferência pelo Espanhol da Espanha figuram os seguintes: “tem maior prestígio”; “é mais tradicional”; “porque o Espanhol originou na Espanha”; “por ter sido de onde surgiu o idioma”. Ao fazerem referência ao país Espanha, as respostas foram as que se seguem: “[país] pioneiro na língua, por isso original”; “A Espanha, devido [à] ênfase dad[a] a ela nos estudos e pela sua história”; “[...] Todos que querem ter mais contato com a língua acabam indo para lá”.

Quanto aos três alunos que afirmaram que o prestígio linguístico do Espanhol estava no Espanhol americano, as razões apresentadas foram as seguintes: “Porque as maiores variedades ocorrem nesses países e são as mais próximas” e “as variedades hispano-americanas são as mais importantes por influência dos nossos vizinhos”. A opinião do participante Fernando⁶, quando cursava o quinto semestre da graduação, por meio de uma autoavaliação escrita, coloca-nos uma questão paradoxal vivida em muitas realidades educativas de nosso País. Trata-se do reconhecimento da importância de se aprender Espanhol no Brasil para estabelecer contato com nossos vizinhos hispano-americanos, por causa do Mercosul, mas o desejo de aprender um Espanhol peninsular: “[...] Mi opción, sin embargo, es para el español de las regiones peninsulares, sin que esto signifique rechazo por el español americano, incluso a mí me gusta mucho el español de la Plata”⁷.

No tocante à questão do preconceito às variedades do Espanhol, excluindo a variedade castelhana peninsular, a concluinte da graduação, Júlia, do II grupo de controle, assumiu, em uma sessão reflexiva (SR) que tinha preconceito com relação a algumas delas quando ingressou no curso de Letras e que inclusive achava-as feias:

Yo confieso que cuando llegué [en la universidad], cuando empecé a escuchar [otras variedades del español] yo tenía así, yo asumo, un rechazo sí a las otras variedades. No conocía e incluso veía como feas. A mí, mi pensamiento era ése, son feas, a mí no me gustan. Pero después de varias conversaciones de clase yo vi: ¿cómo así son feas? ¿Desde qué punto de vista? ¿Quién soy yo para hablar que son feas? [...]. Entonces a mí, hoy, no, gracias a Dios no, [las variedades] son diferentes. Hay una que a mí me gusta más, que me encanta más que las otras, pero conozco más, oigo más esas cosas de la variedad rioplatense y hasta aprendí a saber apreciar [...], pero gracias a Dios hoy tengo una otra mirada. Pero antes no, rechazaba mismo, realmente.

6 Os nomes dos participantes são fictícios para resguardar suas identidades.

7 Não fizemos nenhuma correção na produção linguística dos graduandos em Espanhol.

Com relação à dicotomia, Espanhol da Espanha *versus* Espanhol da América, queremos destacar o que pontuam as OCEM (MEC, 2006: 134): “É preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos”. Portanto, do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, é preciso ficar claro que não há uma variedade superior a outra. Na opinião de outro participante, Cerradino, essa divisão dicotômica é irreal e posiciona-se favorável à sua superação com a divulgação da variação linguística do Espanhol nos âmbitos diatópico (geográfico), diastrático (social) e diafásico (estilístico):

Llega a ser incorrecto afirmar que exista un español peninsular y otro americano. Como ya sabemos, el español hablado en España no está generalizado pues posee tres zonas dialectales y el español americano también lo está ya que posee cinco zonas dialectales. Ambos también posee micro zonas dentro de las zonas mayores y las variaciones de la edad, sexo y edad. [Autoavaliação escrita, 5º semestre].

Nesse sentido, afirmamos com Irala (2004) que essa clássica dicotomia entre Espanhol da Espanha *versus* Espanhol da América, tão decantada nos livros didáticos produzidos na Península, torna-se simplista porque reduz o complexo espaço diatópico do idioma. A esse respeito, Santos (2005: 101) também se manifesta afirmando que ambas as divisões:

[r]eforçam o lugar hegemônico que o Espanhol falado na Espanha ocupa no imaginário [do brasileiro]; o que se pode notar tanto em muitas das comparações feitas, quanto no próprio corte que separa Espanhol da Espanha e Espanhol da América, ou seja, de um lado a fala de um país e de outro, reunidos sob uma única categoria, os falares de diversos países, regiões e falantes que compõem a América hispânica.

Assim, registramos que há situações de preconceito linguístico quanto às demais variedades do Espanhol, que não a castelhana peninsular, todas devidamente comprovadas em trabalhos similares ao nosso (BUGEL, 1998; IRALA, 2004; SANTOS, 2005; MURGA, 2007). A primeira e a terceira pesquisadoras desenvolveram seus estudos na cidade de São Paulo; a segunda no interior do Rio Grande do Sul, quase fronteira com o Uruguai, e a quarta na UnB, com resultados muito semelhantes aos que obtivemos. Nas referidas investigações, fica evidenciada a crença generalizada, e ainda muito arraigada em nossa sociedade, de que “o Espanhol da Espanha”,

entenda-se variedade castelhana peninsular, é a que tem maior prestígio. Nos dados de Santos (2005), coletados em quatro instituições educativas públicas e privadas, a pesquisadora analisou as representações de aprendizes de E/LE com relação às variedades da Espanha e da Argentina. Os adjetivos mais recorrentes para referir-se a essas modalidades do Espanhol foram para a primeira: “original”, “culto”, “puro”, “formal” e para o Espanhol da Argentina: “derivado”, “não tão tradicional”, “menos formal”, “menos valorizado”.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a sociedade brasileira discrimina a própria língua que fala, algo que constata Bagno (2006) ao discutir o mito: “Brasileiro não sabe Português/ Só em Portugal se fala bem Português”. Dessa forma, o linguista se posiciona contrário a esse preconceito que também se estende a outras línguas:

[é] curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da ex-colônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa. Todo santo dia tenho de ouvir alguém me dizer que prefere o Inglês britânico, porque acha o Inglês americano “muito feio” (BAGNO, 2006, p. 30, grifo do autor).

A partir da falsa crença ou mito de que existiria um Espanhol da Espanha, caracterizado por ser “prestigioso”, “homogêneo” e “superior” às demais variedades do Espanhol, tanto da Península quanto da América, como vimos nas investigações mencionadas e em nossos dados aqui contemplados, detectamos outra crença em nossa pesquisa, a de que a variedade castelhana peninsular do Espanhol representa uma espécie de modalidade mais geral e compreensível do idioma.

A variedade peninsular do Espanhol vista como uma modalidade mais geral e compreensível do idioma

No título deste artigo, apresentamos a crença da participante Beta que indica sua preferência pelo Espanhol da Espanha porque seria uma modalidade de caráter mais geral e por isso mais compreensível que a mexicana ou a chilena, por exemplo: “creo que hablo más cerca del Castellano de España. Ésta para mí es la [variedad] más importante porque es como si fuera una manera general de hablar español porque las otras, por ejemplo, mexicana, chilena, son en espacios pequeños, de grupos pequeños de personas, entonces elegí una manera de hablar

que escucho demasiado, más que las otras y por eso intento seguir como hablan los españoles, el Castellano” (8º semestre, entrevista individual). Outras duas estudantes também corroboram a opinião dessa participante ao se posicionarem de forma semelhante:

[Elisa]: [n]osotros sabemos que el español, el castellano de España, creo que es lo que nosotros en general tuvimos más contacto y sabemos que es el que es más difuso en el mundo en general. Entonces creo que a mí me gustaría me acercar más a esa variedad por mis pretensiones futuras, así, yo pienso en me acercar más a esa variedad [SR, II grupo de controle].

[Luna]: De inicio, mi variedad se aproximaba un poco a la chilena por la influencia de una profesora que tuvimos un mayor contacto por varios semestres [...], pero después, cuando empecé a impartir clases, no sé por qué así cambié para una aproximación con la castellana [...] entonces creía que era mejor una variedad más, como se dice, más general, que se comprendería mejor.[Entrevista individual, 8º semestre].

Primeiramente, a consideração de que existe um Espanhol peninsular homogêneo e mais compreensível que “os demais” indica que essa falsa crença ainda tem força em nosso contexto de pesquisa. Aproveitamos para refletir que essa situação desperta sentimento de aversão linguística (BAGNO, 2000) que, do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, não se justifica, pois não existe uma variedade que seja “melhor” ou “superior” a outra(s). A valoração quanto ao prestígio de determinada variedade, como nos alerta Camacho (2001), advém das relações assimétricas de poder, de questões que envolvem posicionamentos políticos e ideológicos nas sociedades. E esses mecanismos se materializam linguisticamente em instrumentos normativos como as Gramáticas, os Dicionários, os manuais de estilo e os livros didáticos, muitas vezes retroalimentando e perpetuando crenças equivocadas sobre a língua e seus falantes.

Nesse sentido, na formação docente, argumenta Barcelos (1999, p. 161), há “a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizarem sobre crenças que podem ser prejudiciais à sua aprendizagem”. Sem dúvida, essa crença na superioridade de uma variedade sobre as outras é bastante prejudicial, pois além de negar a igualdade de direitos linguísticos dos falantes, pode continuar se reproduzindo e propagando no discurso pedagógico, quando o professor recém-graduado estiver atuando na escola.

Em segundo lugar, queremos comentar as percepções das participantes Beta e Elisa, revelada nos excertos anteriores, de que toda a Espanha fala o Castelhana, um indicativo de que não consideraram a complexa e conflituosa realidade linguística daquele país. Lá são registradas dissimetrias importantes entre a língua nacional (Espanhol), as línguas autonômicas (Catalão, Galego e Vasco) e vários dialetos que lutam por reconhecimento. Essa questão merece ser pontuada evocando o significado político que tem o nome de uma língua, bem como o fato de que o falante assume essa condição em função de falar uma língua X ou Y, uma como postula Guimarães (2005, p. 18):

[e]sta relação entre falantes e línguas interessa enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos.

Assim, fazer referência à língua denominando-a de “Espanhol” ou de “Castelhana”, não é uma mera questão de sinonímia. Essa decisão envolve uma questão ideológica e política por parte dos falantes hispanófonos que, por sua vez, se apoiam em razões históricas, sociais e culturais ligadas a processos de identificação e de identidade linguística. Por isso, registram-se motivações muito específicas, nessas escolhas, por um termo ou outro:

[c]ada território hispânico responde a uma tradição que se move entre os termos Espanhol e Castelhana, segundo as razões históricas e geográficas de cada área: em Castilha prefere-se Castelhana porque sempre foi o nome da terra; em Andaluzia prefere-se Espanhol porque se pensa que o que lá se fala não soa como o [que se fala em] Castilha; no México e Porto Rico prefere-se Espanhol talvez porque marca melhor a distância com relação ao Inglês; na Argentina prefere-se Castelhana porque se sabe que o que lá se fala não soa como o Espanhol da Espanha. As razões poderiam se multiplicar até quase o infinito. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.18)

Finalmente, acreditamos que a projeção da variedade castelhana peninsular como uma modalidade geral do Espanhol ganha espaço, principalmente, porque reflete a força mercantil e política da Espanha: os materiais didáticos ainda vêm massivamente de lá e o país faz parte da União Europeia. Também entendemos que

a defesa da estandarização monocêntrica para o Espanhol (MORENO FERNÁNDEZ, 2000) é política. Essa proposta utiliza como princípio a aceitação, de forma geral, das mesmas normas e regras linguísticas para toda a comunidade hispano-falante. Assim, haveria um só modelo ortográfico e um só modelo gramatical e lexical compartilhado pelos diversos falantes em suas respectivas comunidades. Na interpretação de Moreno Fernández (2000, p. 78), no caso do Espanhol: “[e]stamos ante um caso de “estandarização monocêntrica” (norma acadêmica única) construída sobre uma realidade multinormativa (norma culta policêntrica). “

A defesa da estandarização monocêntrica é uma forma de afirmar a superioridade da variedade castelhana peninsular sobre as demais normas hispânicas, pois Moreno Fernández (2000, p. 78) a defende nesses termos: “[...] a conveniência de manter uma estandarização monocêntrica é inquestionável: os resultados têm sido satisfatórios depois de vários séculos e não têm por que deixar de sê-lo.” O próprio pesquisador explica que, somente a partir da segunda metade do século XX, as regras e normas da estandarização do tipo endonormativa (baseadas no modelo linguístico do próprio país) passaram a vigorar na Hispano-América. Antes, prevalecia a estandarização exonormativa (baseada no modelo linguístico do Espanhol da Espanha, especialmente o da Região Centro-Norte). Ora, se o sociolinguista afirma que a perspectiva monocêntrica tem resultados positivos há séculos, está claro que advoga a favor da modalidade castelhana peninsular e acredita que ela detém as regras universais para todo o mundo hispânico. Nesse sentido, o estudante Cerradino, por meio de uma resenha crítica, elaborada quando cursava o quinto semestre do curso, se pergunta se a escolha de uma modalidade dita geral do Espanhol não representaria, na prática de uso da língua, a opção pela variedade castelhana peninsular. Acompanhemos sua argumentação:

Hay también aquellos que eligen por patrón un español dicho general que sea entendido por todos sin causar extrañeza [...]. Entre los que eligen este modelo, existe el riesgo, a mi ver, de pensar que usa un modelo general, en el sentido más amplio de la palabra, y, en la realidad volverse al español culto hablado en Madrid, el Castellano ya que éste es visto como ya fue dicho, como lo más correcto y ideal para hablar.

À guisa de conclusão

Em face do exposto, as crenças, por se mostrarem paradoxais, resistentes e repetitivas, alimentam a circularidade do que Orlandi (1996) denomina de discurso

pedagógico por meio de ressonâncias que impregnam a materialidade linguística e discursiva, como vimos em nossos dados. Isso ocorre porque, como bem explica a autora, é possível falar em estado de um processo discursivo no qual “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro” (ORLANDI, 1996, p. 26). Em nosso contexto de pesquisa, acreditamos que a tradição escolar faz ressoar as duas últimas crenças que destacamos aqui e que nos remetem ao discurso pedagógico, principalmente o oriundo de materiais didáticos peninsulares: 1) a variedade castelhana peninsular do Espanhol seria mais compreensível que as demais e 2) existiria um bloco dicotômico: um Espanhol da Espanha e um Espanhol da América. Nesse cenário, resta-nos intensificar a discussão acerca dessas questões no curso de Letras/ Espanhol, uma possibilidade de formar professores mais críticos, como considera Barcelos (1999, p.158-159):

[p]arece-nos também que, para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira [...].

Assim, em nossa realidade de formação do futuro docente de Espanhol, a heterogeneidade desse idioma foi intensificada por meio de algumas ações interventivas resultantes desta pesquisa-ação, tais como: 1) a realização de Seminários de Culturas Hispânicas; 2) a oferta regular da disciplina de Variedades fonético-fonológicas hispano-americanas; 3) a disciplina de Culturas de Língua Espanhola e 4) sessões reflexivas. A disciplina de Variedades figurou-se como uma ação interventiva importante porque nossos primeiros questionários indicaram que o tema da variação requeria uma abordagem mais aprofundada. Apresentamos dois depoimentos de participantes da pesquisa que ressaltaram a importância de tê-la cursado:

Fazer esta disciplina foi muito gratificante no sentido de que mostrou o quanto é grande a diversificação da língua Espanhola. Eu particularmente não tinha ideia de toda essa heterogeneidade da língua, e somente agora pude ter este conhecimento. Hoje minha postura diante do Espanhol é totalmente diferente no sentido de não mais ter preconceito em relação a outras variações do Espanhol que não a padrão. E hoje como

futura professora tendo consciência disso vou poder passar esse comportamento, uma conscientização aos meus alunos diante de toda essa diversidade do idioma.

Acredito que esta disciplina é de grande valia para o futuro professor de Espanhol, é muito importante saber reconhecer as variedades, uma vez que o Espanhol/ LE não é homogêneo. Penso que esta matéria enriquece a bagagem linguística [e] cultural de quem se propõe a ser professor. Acho também que estudar as variantes é uma maneira de valorizar o Espanhol falado nos países americanos.

Dessa forma, acreditamos que discussões dessa natureza podem nos ajudar, como professores de Espanhol e formadores de professores, a concretizar o que nos sugerem as OCEM (MEC, 2006), ou seja, atuarmos como articuladores das muitas vozes do idioma.

Referências

ALKMIN, T. Sociolinguística (Parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ANDIÓN HERRERO, M. A. A. *La diversidad lingüística del Español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad*, 2008, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG10.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura. Da história no discurso*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997. p. 257- 281.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. O que é, como se faz. 43 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BUGEL, T. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo - Brasil. In: *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: sept. 2000, p. 239-246. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2010.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística (Parte II). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

CELADA, M. T. *Uma língua singularmente estrangeira*. O Espanhol para o brasileiro. 2002. Tese (Doutorado em Linguística)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas. In: *Letras e Letras*. Uberlândia20 (1), p. 165-183, jan./jun.2004.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El Español de América*. Madrid: Colecciones MAPFRE, 1992.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2 ed., 2005.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Observaciones sobre el español de América*. Buenos Aires: Academia Argentina de Las Letras, 1976.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, jul./dez., 2004.

LUNA, F. Olá vizinhos! In: *Revista Veja*, 9 de set. São Paulo: Abril, p.106-107, 1998.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística*: uma introdução. Tradução por Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza, Rio de Janeiro: LTC - Livros técnicos e científicos. Ed. S.A., 1987.

MCKAY, S. L.; HORNBERG, N. H. *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 127-164.

MORENO FERNÁNDEZ, F. M. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2000.

MURGA, M. H. F. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades dia-tópicas do Espanhol*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Mestrado, Universidade nacional de Brasília, Brasília, 2007.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

SANTIESTEBAN, A. *El habla popular cubana de hoy*. La Habana: editorial de Ciencias Sociales, 1985.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/ aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) - Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 105-124.

SILVA, C. A. M. “*Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna*”: o contato-confronto com a identidade linguística do Espanhol por parte de futuros professores. 2011. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com as língua inglesa e espanhola*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) - Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo*: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de Espanhol por universitários brasileiros. Tese (Doutorado em Letras: Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Curso de Pós-77yh7y7yhu7yhu7reartGraduação em Letras, Porto Alegre, 2002.

VITA, C. P. Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterosemânticos: a discussão de uma sinonímia. In: *III Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2004. Disponível em: <www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc>. Acesso: em: 8 fev. 2008.

ZAMORA MUNNÉ, J. C.; M. GUITART, J. M. *Dialectología Hispanoamericana*. 2 ed. Salamanca: Ediciones Almar, Publicaciones del Colegio de España, 1988.

Data de recebimento: 15/05/15

Data de aceite: 27/05/2015