

Reflexiones acerca de la enseñanza del castellano en Brasil: variantes lingüísticas y arte prehispánico

Moacir Lopes de Camargos*

Resumen

Este artículo tiene por finalidad presentar una breve reseña histórica de la enseñanza de la lengua española en Brasil. En esta reseña comento el surgimiento del MERCOSUR, el cual impulsa la enseñanza y aprendizaje del español en el país más grande de Sudamérica. Además, discuto el discurso hegemónico presente en ese deseo de aprender el idioma, el tratamiento dado a las variantes del castellano de Latinoamérica y al arte prehispánico. Para mi análisis considero como corpus algunos manuales didácticos adoptados en las escuelas de lenguas del Triângulo Mineiro, región del Estado de Minas Gerais, Brasil. Como marco teórico, sigo trabajos de investigadores tales como Bugel, Domínguez, Kulikowski, Montañés, entre otros.

Palabras clave: lengua española - política lingüística - MERCOSUR - variantes lingüísticas - arte prehispánico

Abstract

This paper aims at briefly describing the history of the teaching of Spanish in Brazil. I here comment the appearance of MERCOSUR, which encouraged the teaching and learning of Spanish in the biggest Latin America country. I also discuss the hegemonic discourse present in the wish of learning the language, the treatment given to the Latin America Spanish variants and pre-Hispanic art. The corpus on which I base my analysis consist of didactic handbooks adopted by the Triângulo Mineiro schools. As theoretical framework I follow the work of researches such as Bugel, Domínguez, Kulikowski, Montañés among others.

Key words: spanish language - linguistic policies - MERCOSUR - linguistic variants - pre-hispanic art

* Universidade Estadual de Campinas - Brasil

Introducción

A partir de los años noventa, la enseñanza del castellano¹ en Brasil renace tras largo tiempo de olvido y adquiere nuevas perspectivas. Empieza una fuerte expansión en todo el territorio nacional, pero con más énfasis en las regiones sudeste, sur y zonas fronterizas con los países de habla hispánica (Cruz, 2001). Sin embargo, debido a la gran extensión territorial de Brasil, aun en la región sudeste, considerada la más desarrollada del país, hay ciertas áreas (el Triângulo Mineiro, por ejemplo, ver mapa adjunto) donde podemos percibir fuertes y serios problemas que caracterizan la enseñanza del castellano en un momento de deseo de acercamiento y fortalecimiento de las economías de los países del cono sur.

La justificación y atractivo para la enseñanza del castellano en Brasil fue y sigue siendo, sin duda, la consolidación del MERCOSUR. Esta nueva palabra pasó a estar en los diarios, las radios, la televisión, etc. pero siempre centrándose, sobre todo en los aspectos políticos y económicos, puntos principales para la garantía de un buen desarrollo y unión de los integrantes del MERCOSUR. Eso se relaciona con la enseñanza del castellano, toda vez que hubo un verdadero “maratón” hacia el aprendizaje de este idioma. Esto se dio en un ambiente de mucha improvisación por parte de los profesores que, sin recursos didácticos y formación específica, no pudieron brindar un acercamiento más consistente a nuestros vecinos de habla hispánica.

Según Kulikowski (2000) la enseñanza del castellano en Brasil empieza con la creación de la Universidad de São Paulo (USP) en 1934² y la asignatura Lengua española era parte integrante del plan de curso de muchas escuelas brasileñas hasta la década del sesenta, al lado del francés, el griego y el latín. El francés siguió agonizante en algunas escuelas secundarias públicas hasta la década del noventa, pero no se hablaba del castellano (ni de la lengua, del arte, de la música³, etc. o hacíamos muy poco), o sea, no teníamos contacto con los vecinos hispánicos.

Es interesante observar que en ese momento –final de los sesenta– comienzan las dictaduras en Latinoamérica y Estados Unidos nos impone el inglés que pasa, al menos en Brasil, a ser la lengua ideal como idioma extranjero. La gran mayoría de las escuelas, sean públicas o privadas, poseen inglés en sus planes de estudio. Los cursos de postgrado también exigen examen en inglés como primer idioma extranjero hasta hoy, y hace poco que algunas universidades permiten, para alumnos de doctorado, castellano como segundo idioma extranjero. Obviamente, en este contexto, había poco o casi ningún espacio para otro idioma extranjero en las escuelas públicas o privadas, sea francés, castellano u otro idioma. El inglés siguió y sigue siendo el más buscado pues figura en el imaginario de la mayoría de los estudiantes como sinónimo de suceso profesional y personal.

El hecho es que la falta de una política lingüística y de apoyo para la enseñanza

de castellano, a partir de la implementación del MERCOSUR, no puede ser la única justificación que nos ha dejado más aislados o alejados. Desde principios del siglo pasado podemos constatar el aislamiento entre los países latinoamericanos. Como escribe González Prada en 1901:

Hace pocos años ni aún los vecinos estaban en contacto directo. Cada pueblo se ha orientado a su modo. Hoy mismo nos unen con Europa maravillosas líneas de comunicación, pero entre nosotros estamos aislados. Sabemos de lo que pasa en China, pero ignoramos lo que ocurre en nuestro propio continente. De aquí que las repúblicas nacidas de un mismo tronco, sean tan disímiles. Cada una se ha desarrollado aislada, dentro de sus fronteras, multiplicándose por sí misma, sin recibir mas influencia exterior que la que venia de Europa en forma de emigración ávida de lucro.

Es increíble que después de un siglo de las observaciones de Prada, el profesor Fábio Magalhães, director del Memorial da América latina en São Paulo, en su conferencia dada en la Universidad de Campinas, São Paulo, afirma algo muy análogo a lo de Prada⁴: “O isolamento não é uma característica do Brasil. Colocamos nossa língua como um diferencial, mas todos os países latino-americanos sempre se comunicaram muito pouco entre si.”⁵

Si el MERCOSUR, desde su creación, siguió su progreso con el objetivo de disminuir esta situación de aislamiento, es decir, hubo un real esfuerzo hacia una efectiva implementación a nivel de importación/exportación, desgraciadamente no sucedió lo mismo a nivel lingüístico y cultural. Mientras los índices económicos crecieron millones de dólares en productos importados y exportados entre los países, sobre todo entre Brasil y Argentina, la enseñanza de la lengua quedó en una situación de improvisación, sin un apoyo efectivo para que se logre un desarrollo satisfactorio y, sin duda, acercarnos un poco más, ya que Brasil es el único país del cono sur que no habla castellano.

Sin implantación de una política lingüística entre los países participantes del MERCOSUR, volvemos, en Brasil, a una situación de recolonización. No hubo, ni por parte de Brasil ni tampoco por parte de Argentina –los mayores integrantes del MERCOSUR y con mayor poder económico– la creación de un intercambio lingüístico cultural o un sistema de pasantías entre profesores/alumnos de las universidades de estos países⁶. Obviamente, al ser Brasil un país de casi 200 millones de habitantes, el potencial de un mercado del castellano como lengua extranjera es inmenso. Entonces, el Instituto Cervantes, que ya poseía un prestigio en divulgar el idioma español por el mundo, lo que no significa innovación en términos pedagógicos, volcó todos sus esfuerzos y empezó a dominar/controlar todo lo relacionado con la enseñanza del castellano, como también el mercado editorial para la producción de material didáctico. En este contexto, quedamos en una situación

bien paradójica: justificamos el estudio o la enseñanza del castellano a causa del MERCOSUR, pero con pies y ojos vueltos hacia España. Se estableció un acuerdo entre Brasil y España en los años noventa, lo que permitió crear y distribuir becas para cursos de grado y postgrado en varias universidades españolas.

Así, la admiración y encantamiento por un modelo europeo de lengua y de cultura pasó a ser el ideal a conquistar por gran parte de alumnos y profesores brasileños. Obviamente, siendo Europa el paraíso soñado, el primer mundo que alberga la cuna del idioma de Cervantes, el rechazo a las variantes de Latinoamérica se pudo notar de forma explícita. Consecuentemente, junto con el prejuicio difundido respecto de las variantes, todo lo que es cultura y arte del mundo hispánico no es considerado o tratado como elementos exóticos de admiración como por ejemplo, incas, mayas, aztecas. Hay una excepción por la literatura, una vez que hay algunos autores latinoamericanos consagrados mundialmente como Neruda, Gabriel García Márquez, entre otros.

Las variantes lingüísticas latinoamericanas

Si se considera el tema de las variantes, muchos latinoamericanos que viven en Brasil o se mudaron para allá para ser profesores, aún sin formación adecuada, empezaron a dar clases de español y adoptaron la variante “correcta” peninsular, negando la suya propia (Bugel, 1998). A veces, en muchos libros, el uso de vos⁷, por ejemplo, aparece como una simple curiosidad. De ese modo, es común escuchar, por parte de profesores de castellano, prejuicios como: “¡Qué horrible la forma como hablan los argentinos! ¿Por qué dicen vos?”

Según Domínguez (1992) hay muchos autores que difunden una creencia de que los españoles que colonizaron América eran originarios de un estrato social bajo, lo que resultó en una transformación de la lengua española en un idioma popular y vulgar en los países latinoamericanos; es decir, los latinos hablan de forma incorrecta, fea, deformada y muchos otros adjetivos más que surgen para clasificar la forma de hablar⁸. De ese modo, los hijos de españoles nacidos en Latinoamérica, los criollos, están asociados a lo popular (comida criolla, viveza criolla). En Brasil, criollo pasó a ser sinónimo de negro, o sea, con un cariz muy peyorativo.

Bagno (2002:30) al explicar el prejuicio lingüístico en relación con las variantes sociolingüísticas del portugués brasileño, afirma:

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.

Brasil es superior a Portugal en extensión territorial, población y en muchos otros aspectos. Por tal hecho, obtenemos una autonomía lingüística en relación con ellos, lo que no ocurre con Latinoamérica, que sigue las reglas de la Real Academia Española. Sin embargo, podemos escuchar de muchos profesores brasileños la afirmación de que son los portugueses los que mejor hablan el portugués, toda vez que emplean, por ejemplo, los pronombres de forma correcta. En Argentina escuché varias veces algo muy similar de los alumnos y profesores de la universidad que afirman que las personas de la provincia de Santiago del Estero hablan muy bien el castellano, es decir, muy cerca del español peninsular.

Sugimoto (2002: 12) explica que los desencuentros y el prejuicio entre los hablantes de Latinoamérica siguen porque:

O termo latino-americano costuma vir acompanhado de significados negativos, trazendo o carimbo de subdesenvolvimento, de secundário, de submisso. E, ao longo dos séculos, ao invés de buscarmos a união para derrubar este preconceito por parte do primeiro mundo, os países da América latina sempre caminharam no sentido inverso, alimentando desconfianças e rivalidades geopolíticas, econômicas e culturais, acabando por acentuar este isolamento.

El desprecio por el otro se sucede porque nos vemos reflejados en él (colonizado, bárbaro). De esa manera surge el europeo considerado puro, un modelo ideal al que debemos acercarnos e imitar. Sin embargo, en el momento de desprecio por el otro, olvidamos que

(...) ele [o outro] é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro [estranho] começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades (Kristeva, 1994:9).

Negar nuestras diferencias para adoptar un modelo hegemónico lingüístico-cultural europeo, además de ser un falso intento de borrar nuestras ricas culturas latinoamericanas para quedarnos supuestamente limpios, es una forma ingenua de no admitir la rica diversidad de nuestras variantes lingüísticas y nuestras diferentes manifestaciones artísticas/culturales, lo que revela nuestra pluralidad identitaria que nos da singularidad.

Con la sanción, por parte del presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva, de la ley 11.161 (agosto de 2005) que obliga la oferta de la lengua española en las escuelas de enseñanza secundaria, comenzó en 2006 el primer curso de profesorado de español como lengua extranjera en una universidad pública de la región

del Triângulo Mineiro - la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM). Además de ésta, tenemos en la región otras universidades privadas donde hay cursos de profesorado de español como lengua extranjera. A partir de esta puesta en marcha de la ley y de la creación de cursos en las universidades públicas, la pregunta que se puede hacer es: ¿Cómo lograr un buen nivel de enseñanza del castellano y una formación crítica de los futuros profesores? También podemos preguntar: ¿Cómo salir de la situación de improvisación respecto a la enseñanza del castellano en Brasil?

El arte prehispánico

Como esta ley ya estaba esperando su aprobación en el Congreso de Brasilia, a pesar del control editorial español, muchas editoriales brasileñas publicaron manuales de español-lengua extranjera para la enseñanza secundaria en escuelas públicas del país. En el análisis de uno de esos manuales, pude constatar que no hay ninguna referencia al arte prehispánico. Hay algunas curiosidades del lunfardo⁹, por ejemplo, pero no hay un texto que discuta de forma crítica el tema de las variantes, o al menos intente sensibilizar a los alumnos respecto a este tema. El énfasis está siempre puesto en la variante o arte peninsular, considerados superiores¹⁰.

Si las variantes latinoamericanas no tienen lugar en los manuales didácticos, obviamente, el arte prehispánico tampoco es contemplado. En el primer libro analizado -Español sin fronteras, una serie compuesta de cuatro volúmenes- no hay referencia acerca del arte prehispánico. En general, en los manuales se puede encontrar, por ejemplo, una foto de Machu Picchu -considerado lugar místico, pero no es más importante que Santiago de Compostela, España, lugar soñado por su camino sagrado, sobre todo tras el gran éxito mundial del libro *Diario de un mago*, de Paulo Coelho- o de las pirámides mejicanas, al lado, claro, de los grandes monumentos de la arquitectura española (como La Alhambra), lo que genera las dicotomías tales como: exótico/salvaje versus culto/educado. También pueden aparecer las Cuevas de Altamira en España como lugar privilegiado del arte rupestre, pero difícilmente encontraremos el Cerro Colorado en Argentina, lugar donde hay igualmente pinturas rupestres. En algunos ejercicios se le pide al alumno que escriba el nombre de los lugares, o sea, que adivine. Como no hay ninguna otra referencia, cabrá al profesor o al alumno buscar otras informaciones, posiblemente en internet, en caso de que les parezca interesante el tema.

Apoyándome en las reflexiones de Montañés (2003) sobre el arte popular indígena de Hispanoamérica, creo que podremos suponer que hay, en nuestro imaginario, pre-juicios respecto del arte prehispánico, que es algo rico, bonito, pero popular, es decir, lo exceptuamos de una denominación peyorativa al darle un

adjetivo de valor (bonito, magnífico, maravilloso), pero el término popular es el más fuerte, pues se asocia a pobre, sin instrucción. Así, además de un carácter de exotismo, misterio, le agregamos un valor (inferior, menor) subyacente, que prevalece. Frente a este arte popular, está el arte oficial que es objeto de valor tanto económico como artístico. Algo semejante a lo que pasa con las variantes lingüísticas; o sea, la lengua peninsular considerada culta debe ser referencia, enseñada y seguida para el éxito del futuro profesional. La lengua considerada popular, incorrecta o vulgar debe ser eliminada de los estudios; puede servir para ser objeto de humor o de broma, pero no para algo considerado serio. En las palabras de Rama (1985), para pertenecer a la ciudad letrada donde está el centro del poder, tengo que hablar la lengua considerada culta, así como necesito saber apreciar y valorar el arte bello, es decir, el arte académico.

El énfasis en plantear una discusión acerca del arte prehispánico nos parece importante para la enseñanza, pues acreditamos en el potencial del arte (no estereotipado) “para establecer diálogos aunque éstos sean absurdos e ilógicos, una vez que estos diálogos nos permitirán un acercamiento y una aproximación de un pensar colectivo, en la construcción de un nuevo sujeto” (Geraldi et al, 2007:92). El potencial que posee el arte en su forma de representar nos permite un tipo de aprendizaje expansivo, una vez que

Existe um campo do saber humano cujo valor é justamente a objetivação do expansivo. Um campo no qual a qualidade do expansivo está muito próxima e tem uma inesgotável riqueza: o campo das artes e da obra de arte. A arte materializa, torna visível a capacidade humana de ultrapassar limites fixados, de abandonar contextos estereotipados, de criar novos contextos. As obras de arte podem ser entendidas e analisadas como modelo dessa capacidade. (Geraldi et al, 2007:95).

A partir de estas reflexiones iniciales, se espera que los profesores de lengua española puedan poner atención en el arte, por ejemplo, como un aspecto de relevancia para la enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero (español en nuestra discusión). Además de los estudios meramente contrastivos entre portugués/español (que analizan errores o nivel de interlengua) o metodológicos (que proponen soluciones para la enseñanza), ya bastante discutidos, serían necesarias investigaciones, por ejemplo, de cuestiones del potencial del arte en el complejo proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Así, podríamos crear un espacio para problematizar, cuestionar, expandir y no simplemente reforzar el mito del español como lengua fácil para los brasileños, lo que permite soluciones à la carte para la enseñanza, o sea, brindar a profesores y alumnos sólo un momento placentero, un éxito total en su tarea de aprender la lengua extranjera.

Quisiera dejar bien claro que no argumento a favor de un abandono de todo lo

que viene de la Península. Lo que no me gusta es la imposición de un discurso hegemónico de una supuesta pureza lingüística, de un modelo cultural estándar que debemos seguir. Creo, que debemos, sobre todo los profesores de lengua extranjera, saber leer críticamente ese discurso, en lugar de simplemente identificarse con él, asimilarlo y, sin discutirlo, transmitirlo como verdadero, único y correcto, es decir, apoyarse en un tipo de alineación cultural y reproducción de un otro considerado como prestigioso.

En las palabras del investigador Pennycook (1994:305), “el educador, como intelectual específico, necesita entender las políticas culturales de su contexto educacional, intentando comprender, por ejemplo, cuestiones, de género, religión, arte, etnia, identidad, poder económico y político”, dado que estos temas son imprescindibles para un buen desarrollo de su trabajo. Sin embargo, como se dijo anteriormente, la gran mayoría de los trabajos en lingüística aplicada en lengua extranjera (español) enfatizan los aspectos morfosintácticos y diferencias contrastivas entre portugués y español. De ese modo, otras cuestiones importantes como las nombradas por Pennycook, difícilmente aparecen en los temas de investigaciones de español como lengua extranjera, ya que que son de carácter más político, es decir, son temas para historia, antropología o sociología, no para la enseñanza de lenguas. Si la lingüística aplicada pretende ser interdisciplinaria, ¿por qué no buscamos el diálogo en todos los campos del saber para proporcionar una educación más completa que valore la verdadera ciudadanía?

Si el profesor desea trabajar con estos temas (variantes, arte prehispánico) -o si éstos aparecen en los manuales- debe saber, al menos, no presentar opiniones negativas o peyorativas al respecto. Si el docente no tiene formación adecuada o acceso a cursos de capacitación, debe proponer una investigación conjunta con los alumnos en diferentes lugares, como bibliotecas, internet o buscar personas capacitadas para discutir los temas. Enseñar una lengua no es sólo controlar los alumnos para que éstos hablen un idioma perfecto, ideal, sin errores gramaticales. A estas reflexiones, todos los docentes deben siempre tenerlas en cuenta, porque hay cuestiones muy complejas en cualquier proceso educativo, y éstas necesitan de una constante discusión durante todos los pasos por los largos caminos de la educación...

Mapa de la región del Triângulo Mineiro



Notas

- 1 En este artículo uso castellano y español como sinónimos.
- 2 A partir de esta época surgen en Brasil dos gramáticas que pasan a ser referencia para la enseñanza del castellano en el país: la gramática de Antenor Nascentes y el Manual de español de Idel Becker.
- 3 El cantautor argentino Pedro Aznar, en su dvd Pedro canta Brasil, comenta sobre la gran distancia que existe entre Brasil y los vecinos hispánicos respecto a la difusión de sus músicas.
- 4 Esta cita fue sacada del diario de la Universidad de Campinas, SP - UNICAMP de 08/2002.
- 5 Las citas en portugués de este artículo, opto por no traducirlas al castellano.
- 6 Últimamente, parece que está en expansión el intercambio entre las universidades brasileñas y argentinas, sobre todo con alumnos de las carreras de grado. Pero, me parece que este intercambio está más activo con las universidades brasileñas del centro sur. Respecto a los profesores, creo que, en las regiones de fronteras (zonas bilingües) -sur de Brasil, Argentina y Uruguay- los profesores ya están un poco más integrados e intercambian experiencias, desde que existen proyectos de apoyo en desarrollo.
- 7 En el primer libro de español lengua extranjera que estudié (editado en España) tampoco figuraba el pronombre vos, ni como curiosidad. En uno de los primeros libros de español editados en Brasil (Español sin fronteras), por autores brasileños y argentinos, la variante peninsular es adoptada y hay una pequeña nota (libro 1) explicando el uso de vos, pero como algo distante, una curiosidad.
- 8 Me llama mucho la atención el hecho de que muchos cordobeses rechazan la forma de hablar de las personas que viven en la periferia de la capital de la provincia (Córdoba), incluso entre estudiantes de la carrera de profesorado. La variante cordobesa de villa (la doble ll es pronunciada como i) es considerada, por muchos hablantes como tonada fea, mal hablada, de negro y, consecuentemente, de poco prestigio.
- 9 El lunfardo, para algunos autores, es un dialecto o jerga, pero Gobello lo define como: "Vocabulario compuesto por voces de diverso origen que el hablante de Buenos Aires emplea en oposición al habla general. Otro aspecto importante es que el uso de esas palabras es absolutamente consciente: uno sabe que existe la palabra mujer, pero a veces decide emplear mina; uno conoce la palabra dinero, pero en ocasiones elige guita". www.geocities.com.ar acceso en 20/05/08.

- 10 Sobre el tema de las variantes debemos acordarnos de que en España no hay una sola variante, al contrario, hay una fuerte lucha por las lenguas regionales consideradas minoritarias que llega a ser extremadamente violenta, como ocurre hasta hoy en la región vasca, aun cuando el español es la lengua oficial de toda península, conforme al decreto firmado en 1978 (Enkvist, 2002)

Bibliografía

- BAGNO, M. (2000), *Preconceito lingüístico*. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- BECKER, I. (1999), *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79 ed. São Paulo: Nobel.
- BORDAS, M. A. G. (1991), "La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones". *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*: 27-35.
- BUGEL, T. (1999), "O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?" *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, 71-87, jan./jul.
- (1998), *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL.
- CAMARGOS, M. L. (2003), *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP-IEL.
- CELADA, M. T. y GONZÁLEZ, N. M. (2000), "Los estudios de Lengua Española en Brasil". *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*: 35-58.
- CRUZ, M. L. O. B. (2001), *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos Brasileiros aprendizes de espanhol*. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, IEL.
- DOMÍNGUEZ, A. G. (1992), "La base del español de América y su realidad actual". *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, 9:13-26.
- ENKVIST, I. (2002), "Las lenguas como armas contra un estado democrático - o el caso del catalán y del vasco." *Revista Moderna Sprak*, vol. XCVI, n. 1, 100-107.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. (2000), "La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil." *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 59-80.
- GERALDI, J. W. et al. (2007), *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin y Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (2000), "La lengua española en Brasil" *www.hispanista.com.br*, v. 1, n. 2, Julio/ agosto /septiembre.
- KRISTEVA, J. (1994), *Estrangeiros de nós mesmos*. (Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes). Rio de Janeiro: Rocco.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. (2000), "La actualidad de la lengua española" *www.hispanista.com.br*, v. 1, n. 2, Julio / agosto / septiembre.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. (1999), "Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía." *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, 9: 11-19.
- MONTAÑÉS, E. S. (2003), "Arte indígena contemporáneo. ¿Arte popular?" *Revista española de antropología americana*, vol. extraordinario: 69-84.

- MYAMOTO, S. (2000), *A segurança regional no contexto do Mercosul*. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH.
- NASCENTES, A. (1934), *Gramática de língua espanhola para uso dos Brasileiros*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello.
- PENNYCOOK, A. (1994), *The cultural politics of english as an international language*. London and New York: Longman.
- RAMA, A. (1985), *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVEIRA, M. I. M. (1999), *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento.
- SUGIMOTO, L. (2002), "Memorial da América latina oferece sua infra-estrutura à UNICAMP para pesquisas que levem à integração dos países latino-americanos." *Jornal da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, ano XVI, n. 186, 19 a 25 de agosto*.