

Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Estadual de Londrina

Introducción

Tratar de establecer el estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil es abordar una realidad tan extensa como compleja, ya que comprende escenarios diversos y extendidos por todo ese país. Intentando acotar la magnitud del fenómeno, pretendemos partir de un breve rescate de la historia de la implantación de las lenguas extranjeras (LE) en el contexto brasileño como pantalla de fondo para deslindar la situación de los estudios de español. Reconocemos que aunque es relativamente fácil, desde el presente, seguir el hilo histórico y relatar el camino que se recorrió en el proceso de implantación de la enseñanza de la lengua española en ese país, no así el intento de entender como ese campo de investigación se manifiesta en el momento presente, por eso, decidimos apoyarnos en el análisis de las investigaciones que se vienen desarrollando con vistas a entender las dificultades específicas de los aprendices de español como lengua extranjera (E/LE) que tienen como lengua materna (LM) la variante brasileña del portugués.

1. La presencia del español en los currículos de las escuelas brasileñas

1.1- antes y durante el Período Imperial

Vamos a dejar a parte el proceso de catequización de los indios, época en la que el mismo portugués era una lengua extranjera, tomando como punto de partida las primeras escuelas fundadas por los jesuitas en el siglo XVI¹. En sus diecisiete establecimientos de Enseñanza Secundaria (entre colegios y seminarios), todos destinados a las clases sociales privilegiadas, se estudiaban, en principio, solamente las lenguas clásicas –griego y latín- aunque, posteriormente, se incluyeron algunas lenguas modernas, específicamente, el francés, el inglés, el alemán y el italiano (Franca *apud* Chagas, 1979).

¹ Las primeras escuelas brasileñas se instalaron en Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro y Olinda.

Antes y después de la expulsión de los jesuitas de Brasil por el Marqués de Pombal (1759), el acento predominante de la enseñanza de lenguas, como destaca Leffa (1999), recaía sobre las lenguas clásicas. Ese mismo autor dice que los tres elementos que contribuyeron para un mayor equilibrio entre la enseñanza de esas lenguas y las modernas fueron la llegada de la familia real portuguesa (1808), la creación, en 1837, de la primera Escuela de Enseñanza Media pública en Brasil (el *Colegio Pedro II*), y la reforma educacional de 1855, entre los que situamos la creación del *Colegio Pedro II* como el más preponderante entre ellos.

El currículo oficial del citado colegio contemplaba siete años de estudio de latín y francés y cinco de inglés y alemán, programa que se mantuvo hasta 1929, cuando, además de esas lenguas, se pasó a enseñar, también, el italiano.

No había una metodología propia para la instrucción de las lenguas modernas, empleándose el mismo abordaje metodológico que para las lenguas clásicas: el *Método de Gramática y Traducción*.

Durante todo el período imperial, por tanto, la lengua española simplemente no figuraba de los programas de enseñanza del país, lo que, en cierto sentido, explica algunas de las dificultades y prejuicios que se vendrían a conocer en los días actuales hacia ese idioma.

1.2- durante la República

Con la República, proclamada en 1889, el griego y el italiano desaparecieron, permaneciendo en el currículo solo el francés, el inglés y el alemán.

La *Ley Rivadavia*, de 1911, definió que los estudiantes, al terminar su escolaridad, deberían llegar a hablar y escribir en dos lenguas extranjeras, así como tener una buena noción de la evolución literaria de tales lenguas. Por otro lado, la *Reforma C. Maximiliano*, de 1915, reforzó la idea de que las lenguas vivas deberían enseñarse de modo que los estudiantes hablaran y leyeran en las LE sin que necesitaran recurrir con mucha frecuencia al diccionario (Chagas, 1979).

Con la reforma educacional de 1931, denominada *Reforma Capanema*, se propuso la aplicación de un abordaje metodológico específico para las lenguas vivas -el *Método Directo*-, y se pasó a orientar la enseñanza de las lenguas modernas hacia

objetivos instrumentales (leer, comprender, escribir, hablar), educativos y culturales (Leffa, 1999). Esta ley, aunque fue duramente criticada por su tono excesivamente nacionalista (tanto es así, que prohibió que se enseñaran lenguas de países considerados subversivos, como también la importación de libros y periódicos redactados en esas lenguas), paradójicamente, fue un marco en la historia de la educación brasileña, muy especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de los idiomas extranjeros. En primer lugar, porque fue la que abrió las puertas, en 1942, a la enseñanza del español en el sistema educacional brasileño como asignatura obligatoria (aunque con una carga horaria bastante pequeña: dos horas semanales a lo largo de un curso). En segundo lugar, porque gracias a ella, todos los estudiantes de nivel secundario estudiaban por lo menos latín, francés, inglés y español.

En 1951, se publicaron nuevas orientaciones educativas, que mantuvieron la enseñanza del francés, del inglés y del latín en el primer segmento de la Enseñanza Secundaria y el griego, el latín, el francés o el inglés y el español, en el segundo².

En 1961, se publicó la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, que dio a las lenguas extranjeras un perfil de asignaturas complementarias, lo que permitió que las escuelas optaran por incluirlas o no en sus currículos. Ese cuadro se agudizó con la promulgación de la Ley 5.692, de 1971, que eliminó la enseñanza del latín, salvo rarísimas excepciones, redujo drásticamente la carga horaria del francés y eliminó el español, privilegiando ampliamente el inglés. Como resonancia de eso, las Facultades dedicadas a la preparación de docentes de español fueron dejando de ofrecer dicha Licenciatura, lo que explica otros dos problemas que vivimos en los días actuales: la falta de profesores de español para hacer frente a la demanda de ese idioma y la precaria preparación de muchos profesionales que actúan en ese campo.

A principios de los años 80, las Asociaciones de Profesores de Español de todo Brasil, muy especialmente las de Rio de Janeiro, São Paulo y Paraná, influyeron para que algunas escuelas públicas incorporaran la lengua española como asignatura optativa en los programas de enseñanza, a pesar de la resistencia de muchos directores de escuelas y a la presión de las asociaciones de profesores de inglés y

² Si la opción de la escuela fuera por el francés, se estudiaría durante tres años y si fuera por el inglés, se estudiaría durante dos años, pero, en cualquier de los dos casos, el español tan solo se estudiaría durante un año.

francés en contra del movimiento, y, a finales de los años 80, varios estados brasileños ya habían aprobado leyes de carácter regional que favorecían la inclusión de ese idioma en los planes de estudio de las Escuelas de Enseñanza Media.

El inicio de los años 90 marcó un nuevo hito en la enseñanza del español. Lo que comenta Moreno Fernández (2001) demuestra el vigor que esa lengua viene adquiriendo entre las preferidas por los estudiantes brasileños: *pocas veces se asiste a un proceso de auge tan intenso como el que se está produciendo en este territorio [brasileño], por tratarse de la lengua de que se trata [español] y de un país con unas dimensiones, una riqueza (...) y una heterogeneidad singulares.*

Aunque no vamos a entrar, en este trabajo, en aspectos cuantitativos, afirmamos que las cifras de la demanda de la enseñanza del español en Brasil son verdaderamente abrumadoras, y ello, tanto en lo referente a la enseñanza reglada, entendida como la que está oficialmente establecida, como en lo referente a la enseñanza no reglada, es decir, la que ofrece las academias de idiomas y centros de lenguas.

Moreno Fernández (2000) ya había explicado que esa demanda es el resultado de tres factores:

1. la creación del MERCOSUR, en 1991;
2. la inversión, en suelo brasileño, de un número expresivo de empresas españolas (Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya, Telefónica, Editorial Santillana, etc.), y el estrechamiento de lazos comerciales entre Brasil y España, especialmente a partir de 1996;
3. al peso de la cultura hispánica en general.

Como muy bien destaca Fernández Marrero (2001) es lamentable que *“haya que invocar al MERCOSUR para explicar la reciente demanda del idioma en los planes curriculares, cursos, libros de español, debido al temor de diluir en esa explicación la lucha de aquellos profesores e instituciones que han trabajado durante décadas para mantener espacios de instrucción, formación e investigación para el español, pero hay que reconocerlo como detonante del proceso”*. Efectivamente, resulta extraño que no se haya empezado a enseñar español en Brasil antes, entre otras cosas porque, entre 1888 y 1930, entraron al país alrededor de 480.000 inmigrantes españoles (Callegari, 2004), además de que siempre hubo un intenso contacto de Brasil con los países

hispanohablantes colindantes y con otros cuya cercanía geográfica lo imponía, pero estos son los hechos.

Desde que, en 1996, cuando el entonces Presidente de la República de Brasil, Fernando Enrique Cardoso, envió al Congreso Nacional un Proyecto de Ley en el que se proponía la obligatoriedad de ese idioma en las Escuelas de Enseñanza Fundamental y Media, abogando por la obligatoriedad del español en ambos niveles de enseñanza, lo que hirió susceptibilidades y llevó a que se alzaran voces por la inconstitucionalidad de la proposición, y que, en un segundo momento, llevó a que se modificara el Proyecto, haciendo que se limitara la obligatoriedad “*a los estados limítrofes con América Hispana para luego, en un plazo de cinco años, generalizarla a todo el país*” (Fernández Marrero, 2001), varios proyectos de ley tramitaron en el Congreso Nacional con vistas a dar un estatuto de derecho a la enseñanza del idioma³. Tras innumerables debates en los que participaron políticos, educadores y miembros de la sociedad en general, uno de los proyectos de ley – el de nº 4004/93- recibió el visto bueno de la Cámara de los Diputados y del Senado, en forma de un Sustitutivo, aprobando la obligatoriedad de la enseñanza del español en las Escuelas de Enseñanza Media y facultando su enseñanza en las Escuelas de Enseñanza Fundamental, aunque esta decisión, bastante polémica⁴, por supuesto, todavía está pendiente de la ratificación del Congreso.

³ De acuerdo con Callegari (2004), se tramitaron los siguientes Proyectos de Ley (PL) referentes a la obligatoriedad del español, los cuales seguimos de los nombres de sus autores): PL nº. 2.150/89 (Diputado Osvaldo Sobrino); PL nº. 2.277/91 (Diputado Carlos Cardinal); PL nº. 88/92 (Senador Pedro Simón); PL nº. 867/83 (Diputado Israel Dias Novais); PL nº. 5.791/90 (Diputado Omar Sabino); PL nº. 200/91 (Senador Marcio Lacerda); PL nº. 408/91 (del Diputado Nelson Wedekin); PL nº. 3.998/93 (Diputado Jones Santos Neves); PL nº. 425/95 (Diputado Franco Montoro); PL nº. 1.105/95 (Diputado Agnelo Quieroz); Indicación nº. 709/96 (Diputada Maria Valadão); PL nº. 4.004/93 (Senador Fernando Enrique Cardoso); PL nº. 35/78 (Senador Fernando Enrique Cardoso); PL nº. 6.547/82 (Diputado Ariton Soares); PL nº.396/83 (Diputado Antonio Pontes); PL nº. 447/83 (Diputado Francisco Dias); PL nº. 4.404/93 (Poder Ejecutivo).

⁴ Fernández Marrero (2001) presenta algunas de las razones que justifica la polémica establecida en torno a la obligatoriedad del español. Algunas de ellas son las siguientes: a. algunos argumentan que la implantación del español intenta imponer una especie de coloniaje lingüístico; b. Se defiende el derecho de aprendizaje los otros idiomas; c. Se alega que la preparación de los profesores de español que actúan en muchos estados es precaria; d. se dice que ya que no se aprende realmente ninguna LE en las escuelas públicas, lo mejor sería eliminarlas de sus currículos.

1.3- Problemas generados a lo largo y ancho de la historia de la implantación del español en las escuelas brasileñas

Este breve paseo por la historia de la implantación de las LE en el currículo de las escuelas brasileñas arroja luz sobre el momento actual, en el que hay indicios de un interés importante por el español así como por la investigación científica sobre ese idioma. Muchos problemas relacionados con la enseñanza de ese idioma todavía están pendientes de solución, algunos de los cuales son nada más que una consecuencia natural del camino seguido en la historia de su implantación. Entre esos problemas están algunas de las siguientes constantes:

1. en Brasil, la mayor parte de los estudiantes se aproxima al español como segunda o, incluso, tercera LE, después de haber estudiado inglés y/o francés. En esa aproximación, normalmente, la lengua española es puesta en una situación de 'inferioridad' con respecto a dichas lenguas. Creemos que esa tendencia viene, por una parte, de la tardía incorporación del idioma en los currículos escolares, y, por otra, de una noción preconcebida de que el español es una lengua fácil para el estudiante brasileño;
2. en el estudio del español en Brasil suele haber una cierta preponderancia de la *motivación instrumental* sobre la *motivación integradora*, o sea, muchos de los estudiantes de español sólo se interesaron por ese idioma en función de su utilidad en el mercado de trabajo, es decir, aunque la presencia de inmigrantes españoles en Brasil viene de lejos, que haya habido desde siempre un intenso contacto de este país con naciones hispanohablantes, y que el español sea lengua de una vasta cultura, el motor de la demanda por el estudio de ese idioma en el territorio brasileño es claramente de cuño comercial;
3. el pequeño número de profesores de español para hacer frente a la actual demanda del idioma, según nuestra opinión, viene, al mismo tiempo, de la incorporación tardía del español en los currículos escolares de Brasil y de su rápida eliminación de los mismos a comienzos de los años 70, circunstancias que acabaron por redundar en una limitada oferta de cursos de formación de profesores del idioma y en una precaria formación de muchos de ellos;

4. las lenguas neolatinas comparten muchos elementos en común con su lengua madre -el latín-, pero la *distancia interlingüística* entre el portugués y el español es mucho menor que la existente entre otras lenguas hermanas. Esa cercanía tipológica tiene dos caras: por un lado, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje del idioma, facilita el aprendizaje de esa lengua, pero, por otro, es motivo de interferencias constantes y muy difíciles de eliminar. Esa cercanía tipológica explica la inmediata sensación de comprensión que los aprendices brasileños tienen al enfrentarse con el español (y viceversa) y es también lo que nos hace entender porqué en Brasil, el español, durante años, fue visto como lengua que no se necesitaba estudiar: para muchos brasileños, el hecho de poder comprender relativamente bien el español a través del filtro del portugués sirvió de excusa para que no se viera la trascendencia de enseñarla / estudiarla;
5. la falta de un abordaje metodológico sensible a las características de los estudiantes brasileños continúa siendo una tónica que remite a lo que ocurría cuando se comenzaron a estudiar las lenguas modernas en los programas escolares: primeramente, se empleaba el mismo abordaje metodológico para la enseñanza de las lenguas modernas que para la enseñanza de las lenguas clásicas y, después, se pasó del *Método Directo*, el primer abordaje específico para la enseñanza de las lenguas vivas instituido oficialmente en el país, a las indicaciones de los *Parámetros Curriculares Nacionales*, unas directrices creadas con base en la nueva *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (nº. 9.394/96) y en el Parecer nº 15/98 del Consejo Nacional de Educación / Cámara de Educación Básica. En ambos casos no se llevan en cuenta las reales necesidades de los estudiantes brasileños del idioma en cuestión.

2. La Lingüística Contrastiva como fondo para la enseñanza del E/LE a brasileños

2.1- Para un perfil de la Lingüística Contrastiva

Una de las alternativas más logradas entre las opciones teóricas desarrolladas en el campo de la Lingüística Aplicada que viene siendo ampliamente utilizada en la enseñanza del E/LE a brasileños se basa en la Lingüística Contrastiva, una teoría lingüística que enfrenta una lengua a otra, buscando identificar las similitudes y las

diferencias existentes entre ellas, es decir, la demanda del español está llevando al desarrollo de una tradición creciente de investigación que tiene al contraste entre esas lenguas como marco teórico.

La LC tiene tres modelos teóricos: el modelo de *Análisis Contrastivo*, el modelo de *Análisis de Errores* y los *Estudios Interlingüísticos*, que, aunque tienen grandes diferencias, comparten un objetivo en común: profundizar el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas no maternas.

Una de las principales metas del primer modelo de la LC, el Análisis Contrastivo, era alertar sobre las diferencias interlingüísticas puesto que, según sus supuestos, esas diferencias provocarían interferencias en la lengua en construcción, y la previsión de errores, en tesis, propiciaría los medios adecuados para evitar la imposición de una estructura sobre la otra. Ese modelo tuvo dos versiones: la *versión fuerte* (*a priori* o predictiva), cuyo objetivo era prever los errores mediante el cotejo de las gramáticas de la LM y la LE, y la *versión débil* (*a posteriori* o explicativa), la cual no predecía *in abstracto*, y que debería aplicarse *a posteriori*, pero tanto una versión como la otra no resistieron a la prueba de los estudios experimentales realizados y que mostraron que había muchos factores más que llevaban al error. Ante ello, el Análisis Contrastivo fue puesto en tela de juicio, abriendo paso a un nuevo modelo según el cual los errores eran vistos no como elementos que se deberían evitar a toda costa, sino como necesarios e inevitables: el modelo de Análisis de Errores.

En un primer momento, los Análisis de Errores se fundamentaban, exclusivamente, en la corrección gramatical, por eso se llaman *tradicionales*, sin embargo, a medida que otras concepciones teóricas se fueron sumando al principal fundamento de ese modelo, que es la hipótesis de adquisición lingüística que surge como reflejo del trabajo de Chomsky, como por ejemplo, el concepto de '*competencia comunicativa*', -proveniente de la Etnografía de la Comunicación-, se elaboraron y cada vez se elaboran más Análisis de Errores basados en el grado de perturbación que el error lingüístico causa en las diferentes situaciones comunicativas.

Precisamente, la incorporación del concepto de '*competencia comunicativa*' como componente del Análisis de Errores dio un giro con respecto a la idea que se tenía sobre la competencia transicional de los aprendices, es decir, se creía que los

errores reflejaban su capacidad lingüística y esto no es del todo cierto: en las producciones lingüísticas de aprendices de idiomas hay mucho más que errores, hay constructos comunicativos, por tanto, limitarse a los errores constituye una selección de los datos de la competencia y la competencia es un todo, no una parte y eso demostró que el Análisis de Errores también no era el modelo adecuado para dar cuenta de ese todo, solo de algunos errores y la identificación de este y otros problemas en el cuerpo teórico y metodológico del Análisis de Errores llevó a una revaloración de las aplicaciones del Análisis Contrastivo y a la introducción de un nuevo modelo teórico en el seno de la Lingüística Contrastiva: los Estudios Interlingüísticos, estudios esos que permiten una visión más objetiva de la lengua producida por los estudiantes de LE, considerada como un sistema autónomo que difiere tanto de la LM como de la lengua que aprende.

Como podemos fácilmente constatar, la Lingüística Contrastiva, como cualquier teoría o idea humana, tiene sus limitaciones, pero tales limitaciones, desde mi punto de vista, que coincide con el de muchos otros investigadores que trabajan sobre el eje portugués-español, no impiden que sea una alternativa productiva y ajustada al tipo de trabajo que imaginamos ser el adecuado para hacer frente a las dificultades que genera la cercanía tipológica entre esos idiomas. Efectivamente, la gran demanda por el estudio del español en Brasil viene generando un interés por la investigación que se centra en los aspectos contrastivos, buscando analizar los efectos que las afinidades y las disimilitudes interlingüísticas pueden provocar en el proceso de enseñanza del español a brasileños en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático-cultural y discursivo). En un trabajo en que también trata de identificar las áreas contrastivas más estudiadas entre el portugués y el español, Benítez Pérez (2004) dice que es raro el año en que no se publica un artículo de esa naturaleza en el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, uno de los vehículos más importantes sobre el español que publica la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Nuestro propósito final aquí es establecer el estado de la cuestión del español en Brasil a través del vaciado de revistas⁵ y actas de Encuentros, Jornadas y Congresos de Profesores y Especialistas⁶, que según nuestro punto de vista mejor recogen la producción científica de los estudios contrastivos portugués-español.

Los trabajos realizados sobre el nivel morfosintáctico son una prueba irrefutable de que todavía se da un gran énfasis a la enseñanza de la gramática en ese país. La mayor parte de los trabajos encontrados, entre otros aspectos, se concentran sobre las funciones de las formas verbales y sobre las soluciones que los aprendices encuentran ante la inexistencia de determinadas formas verbales del portugués en el español, como por ejemplo, el infinitivo flexionado, o ante el desuso del futuro del subjuntivo en español.

En el nivel léxico-semántico, la mayor parte de los trabajos que encontramos se centran, por una parte, en la problemática de los falsos amigos –mucho más sobre la perspectiva de la producción que sobre la comprensión-, y, por otra, en la temática de las expresiones idiomáticas, aunque en este caso, básicamente con vistas a la presentación de expresiones idiomáticas opacas.

Los trabajos que se centran en el nivel fonético-fonológico, realizan contrastes de unidades segmentales, especialmente consonantes y vocales, y de unidades suprasegmentales, muy especialmente, sobre entonación, ritmo y pausa, y también sobre la base articulatoria del español frente a la del portugués, en los que los autores llaman la atención sobre la idea de que cada lengua tiene un conjunto de gestos faciales y hábitos articulatorios propios, así como sobre los sonidos que actúan como frontera entre segmentos fónicos.

⁵ Trabajamos con las siguientes revistas: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, *Boletim*, *Carabela*, *Cuadernos Cervantes*, *Forma – Formación de Formadores*, *Frecuencia L*, *Revista de APEERJ*, *Signum: Estudos da Linguagem* y *Trabalhos em Lingüística Aplicada*.

⁶ Trabajamos con las siguientes actas: *Actas del Seminario Integração Latino-americana*, *Actas del Seminario Riqueza Cultural Iberoamericana*, *Actas del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, *Actas de las Jornadas de Estudios Hispánicos (Problemas de Ensino/aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol)*, *Anais do IV Congreso de Profesores de Español*, *Actas del VI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español*, *Anais das III Perspectivas Teórico-práticas do ensino de espanhol a brasileiros*, *Hispanismo 2000*, *Hispanismo 2002* y *Actas del I Seminario de Didáctica del Español del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro*.

Los trabajos de intersección aúnan la perspectiva del Análisis Contrastivo a la de Análisis de Errores, analizando errores frecuentes de los aprendices en los varios niveles lingüísticos y explicándolos mediante contrastes, haciendo, los autores, normalmente, Análisis de errores tradicionales, o sea, tomando la lengua meta como referencia y la norma gramatical como parámetro de corrección. Comienzan a aparecer los primeros estudios interlingüísticos, en los que se analizan distintas etapas de la interlengua de los aprendices, aunque el número de esos trabajos es todavía muy escaso.

Los trabajos realizados en el nivel ortográfico exponen el modo como cada lengua representa gráficamente los diferentes fonemas, así como problemas relacionados con la acentuación gráfica y la separación silábica.

Los estudios centrados en la reflexión teórica tratan de dar cuenta de dificultades más o menos recurrentes en la teoría contrastiva, prioritariamente sobre el fenómeno de la interferencia y el de la fosilización de errores.

Se empieza a esbozar un campo contrastivo que se centra en problemas discursivos, derivados de las actitudes lingüísticas de los aprendices frente a la lengua que aprenden. Esa línea, bastante indefinida todavía, no se dejó ver lo suficiente como para poder marcar su perfil, pero así como la que se realiza en el campo de la Pragmática contrastiva (o Pragmática intercultural), sirve para demostrar que los investigadores empiezan a preocuparse por el hecho de que las lenguas están impregnadas de las características culturales propias de cada grupo de hablantes, y eso, en el caso que nos ocupa, es muy importante, por un lado, porque el español es lengua oficial de veintiún países y, por otro, porque Brasil es un país verdaderamente enorme y diverso. Esa línea de investigación indica, también, tendencias y patrones emergentes más acordes con los avances de los estudios sobre adquisición y aprendizaje de LE.

En conclusión

Todo lo dicho nada más es un botón de muestra del estado de la cuestión de los estudios sobre español en el contexto brasileño. Todavía queda mucho por decir, estudiar y analizar.

Referencias bibliográficas

- Ballalai, Roberto. (1979) "A realidade brasileira e o ensino de línguas estrangeiras. Contribuição para a revisão da política de ensino de línguas estrangeiras". *Letras de Hoje*, 37: 63-75.
- Benítez Pérez, P. (2004) "Investigaciones en Lingüística Contrastiva en el ámbito portugués-español". En: A. B. A. B. Durão. *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá. pp. 24-34.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Callegari, Marília Oliveira Vasques. *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula: um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação/USP, 2004.
- Chagas, V. (1979) *Didáctica especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duarte, Cristina Aparecida. (1998) "Breve panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera". *Cuadernos Cervantes*, 20: 40-44.
- Durão, A. B. A. B. (2004) "Os três modelos de la Lingüística Contrastiva frente a frente". En: A. B. A. B. Durão. *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá. pp. 14-23.
- Eres Fernández, Grétel Maria. (1999) "Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas". *Cuadernos Cervantes*, 24: 10-16.
- Fernández Marrero, Juan Jorge. (2001) "La batalla del español en Brasil". *Frecuencia L*, : 52-55.
- Leffa, Vilson J. (1999) "O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional". *Contexturas*, 4: 13-24.
- _____ (2001) "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras". Em: Vilson J. Leffa, org. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educart. pp. 333-355.

FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005

Moreno Fernández, Francisco. (2000) "El español en Brasil". En: *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario00/moreno/p04.htm>.

_____ (2001) "El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias". *Revista de Occidentes*, 240: 82-99.