

## A IDEOLOGIA DO PANHISPANISMO E O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

**Xoán Carlos Lagares**

Investigador invitado por el comité editorial de RDPL  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Universidade Federal Fluminense, Brasil  
[xlagares@gmail.com](mailto:xlagares@gmail.com)

### RESUMO

Neste trabalho tentamos descrever, partindo de uma abordagem glotopolítica, os fundamentos da ideologia linguística da política denominada “panhispânica”. Essa política linguística de planejamento internacional de corpus do espanhol, liderada pela Real Academia de la Lengua Española, está estreitamente relacionada com os objetivos de planejamento de status do idioma castelhano no mundo globalizado. As políticas de expansão internacional do castelhano, empreendidas fundamentalmente por instituições espanholas, têm conseqüências no processo de ensino da língua e provocam um confronto não apenas estratégico como ideológico no contexto do ensino brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Glotopolítica, ideologias linguísticas, panhispanismo, ensino/aprendizagem.

## THE IDEOLOGY OF PAN-HISPANISM AND SPANISH TEACHING IN BRAZIL

### ABSTRACT

Based on a glottopolitic framework, we investigate the foundations of the ideology of pan-hispanic linguistic policy. This policy of international “corpus planning” of Spanish, led by the *Real Academia de la Lengua Española*, is closely related to the objective of “status planning” for Castilian language in the global world. Policies of international expansion of Castilian language, carried out mainly by Spanish institutions, have consequences on language teaching and have lead to a conflict not only strategic but also ideological in Brazilian education.

**KEY WORDS:** Glotopolitics, languages ideologies, pan-hispanism, teacher-learning process.

## 1. INTRODUÇÃO: POLÍTICA LINGUÍSTICA E GLOTOPOLÍTICA

O sintagma 'política linguística' convive na literatura especializada com o termo 'glotopolítica', e tanto uma noção como a outra vêm sendo utilizadas com diversos sentidos. Destrinchando a história desses conceitos, Herrero Valério (2003), destaca a preferência pelo termo 'glotopolítica' na bibliografia produzida na França a partir dos anos 80, embora o uso dessa noção remonte às primeiras pesquisas da sociolingüística moderna, elaboradas nos Estados Unidos na década de 50. O termo 'glotopolítica' teve uma fortuna desigual na própria tradição sociolingüística americana, sobretudo após Haugen acunhar em 1959 a expressão 'planejamento linguístico' (*language planning*) para fazer referência às intervenções políticas sobre a norma das línguas, num estudo seminal que se centrava no caso do norueguês.

A noção de *planejamento linguístico* é usada reiteradamente na bibliografia americana, mas com sentidos diversos. Cooper (1997: 42-43) recolhe doze definições que apareceram após a publicação do artigo de Haugen de 1959. As diferentes definições apresentam divergências em relação a quem sejam realmente os agentes desse tipo de intervenção: para alguns autores, só poderiam ser instituições normativas de órgãos governativos, enquanto outros reconhecem este papel na ação dos mais diversos agentes sociais. Também não há coincidência no que diz respeito ao próprio objeto do planejamento, que pode abarcar um enorme leque de opções: apenas a padronização formal da língua, a intervenção sobre as suas funções sociais, o ensino da língua ou a aquisição, ou simplesmente a resolução de problemas sociais que têm uma componente linguística, tais como a integração nacional

ou internacional, o intercâmbio científico, a assimilação de minorias ou a proteção do consumidor, por exemplo.

Após examinar todas elas, Cooper (1997: 60) propõe a sua própria definição, em termos mais abrangentes: “*O planejamento lingüístico compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos lingüísticos*”. Este autor considera que os modelos descritivos usados pelo planejamento linguístico devem levar em consideração questões que respondam não apenas ao ‘que’ se planeja ou a ‘quem’ planeja, mas também, e de forma prioritária, ao ‘por que’, ao ‘como’ e ao ‘quando’. Também formula a necessidade de se procurar saber ‘quem sai beneficiado’ do planejamento e sobre que aspecto da realidade social ele acaba provocando uma efetiva mudança.

Essa visão mais ampla do planejamento coincide de forma bastante aproximada com a noção de ‘política linguística’, usada por Fishmann (de quem Cooper é discípulo) em 1970. Mas, como explica Calvet (2007: 15), na distinção entre ‘política linguística’ e ‘planejamento’ tem prevalecido uma visão redutora deste último termo, entendido como simples aplicação técnica de uma política linguística, isto é, de uma decisão que constitui um ato de poder institucional.

Por sua vez, o sociolinguista valenciano Rafael Ninyoles, em sua obra *Estructura social e política lingüística*, publicado em 1975, refere a existência de dois significados associados ao termo, que a terminologia inglesa distingue com clareza: a) ‘*language policy*’, “*referido às atitudes e planos de ação relativos à língua*”, e b) ‘*language politics*’, “*para indicar uma decisão ou uma*

*série de decisões que implicam um ato de poder*” (Ninyoles 1991: 51). O primeiro termo refere-se a tudo aquilo que antecede à decisão política, enquanto o segundo corresponde à própria decisão, que constitui um ato de autoridade.

Embora o próprio Haugen tenha feito uso do termo ‘glotopolítica’ no seu ensaio sobre a ecologia das línguas de 1971, para se referir fundamentalmente aos aspectos relacionados com o ‘status’ institucional dos idiomas, esse conceito, segundo Herrero Valério (2003:1060), achará uma maior difusão na sociolingüística europeia, usado “*preferentemente por autores franceses de origem periférica*” para fazer referência a uma abordagem “integral” da política das línguas. No número da revista *Langages* de setembro de 1986, dedicado à Glotopolítica, Guespin e Marcellesi defendem o uso deste neologismo “*para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade toma a forma do político*” (1986: 5). Esse conceito permitiria neutralizar, segundo esses autores, a oposição entre *langue* e *parole*, designando todas as formas de ação social sobre a linguagem, no que diz respeito, por exemplo, à legislação sobre o status das línguas, mas também à repressão (mais ou menos difusa) de determinados usos linguísticos ou à delimitação dos gêneros que podem ser matéria de avaliação nas escolas.

Nesse sentido, segundo Guespin e Marcellesi (1986: 15), o “*conceito de glotopolítica toma conta de um eixo vertical, relacionando o fato normativo ou antinormativo aparentemente mais insignificante com os fatos mais salientáveis da política da língua. Ele cobre também um terreno horizontal muito mais vasto do que o delimitado pela noção de política da língua: toda decisão que modifica as relações sociais é, do ponto de vista do linguista, uma decisão glotopolítica*”.

Com efeito, uma abordagem global deve fazer referência não apenas às intervenções do poder político, institucional, que constituem ‘atos de poder’, mas também aos micro-poderes que atuam em toda comunidade linguística, criando e difundindo ideologias ou simplesmente pautas de comportamento discursivo (Fiorin 2009, Müller de Oliveira 2007), e também às relações entre ambas as dimensões, macro e micro política. Finalmente, não podemos esquecer que o termo ‘política linguística’ contém ainda outra duplicidade: de um lado, a própria ação política em torno à linguagem e, de outro lado, o estudo das ideologias, políticas e ações de instituições governamentais e agentes sociais (Del Valle 2005).

Os sentidos que vimos atribuídos ao termo “glotopolítica” estão de algum modo presentes nos comentários que vamos desenvolver sobre as políticas linguísticas do espanhol no Brasil, dado que nos vamos referir a atos de poder, atitudes e ideologias, tentando mostrar algumas das consequências da denominada “política panhispânica” no contexto educacional brasileiro, cenário em que entram em conflito interesses e ideologias claramente contrapostas. Mesmo que adotemos a perspectiva do pesquisador e não a do técnico/aplicador de políticas linguísticas, estamos cientes, como adverte Arnoux (1999), do próprio papel político, e do frequente compromisso ético e ideológico, do tipo de pesquisa que desenvolvemos.

## **2. POLÍTICA E IDEOLOGIA PANHISPÂNICA: SISTEMA GRAVITACIONAL E FRONTEIRAS**

Segundo o “modelo gravitacional” proposto pelo linguista Louis-Jean Calvet (1999), do ponto de vista da sociologia e da economia políticas, as línguas se organizariam em constelações, considerando que o mundo se

constitui como uma grande galáxia em que os falantes bilíngues põem uns idiomas em relação com os outros. O autor francês faz uma descrição da situação ecológica das línguas no mundo, seguindo o modelo gravitacional, nos seguintes termos:

1) Num primeiro nível situa-se a língua **hipercentral**, que neste momento é o inglês. Os falantes que o têm como primeira língua manifestam uma forte tendência ao monolingüismo.

2) O segundo nível é o que corresponde a uma dezena de línguas **supercentrais**, como o árabe, o russo, o suaíli, o francês, o híndi, o chinês, e, obviamente, o espanhol e o português. Os seus falantes manifestam uma tendência tanto ao monolingüismo quanto ao bilingüismo. Sendo este último de tipo horizontal (com outras línguas do mesmo nível) e do tipo vertical (com o inglês, língua hipercentral).

3) No terceiro nível encontramos uma ou duas centenas de línguas (o quáchua na América do sul, o bambara e o wolof na África, o checo na Europa do Leste...) nas quais os falantes apresentam uma tendência ao bilingüismo vertical, com uma língua do nível 2.

4) No último nível, que corresponde a quatro ou cinco mil línguas periféricas, os falantes apresentam uma tendência ao plurilingüismo horizontal e vertical.

Como indica Calvet, esse modelo gravitacional permite entender quais são as possibilidades de aplicação de políticas linguísticas nas diversas situações. A intervenção sobre um idioma supercentral como o espanhol, nesse sentido, pode pretender modificar as relações com outras constelações, além

de encetar novos processos de planejamento de “corpus” e de “status” no plano internacional.

Podemos considerar, portanto, que a elaboração de uma gramática ‘panhispânica’, definida como a gramática descritiva do “espanhol total”, e que não oculta também o seu caráter moderadamente prescritivo, é um empreendimento político que tem como objetivo estabelecer um centro normativo que dê unidade, primeiro no imaginário e depois nas próprias práticas, ao espaço comunicativo do espanhol no mundo (Del Valle 2007: 31). A política linguística “panhispânica” é em parte resultado da peculiar constituição do espaço político transnacional do castelhano, em que a organização das “Academias de la Lengua” dos diversos países hispânicos, sempre sob a direção e o controle da Espanhola, teve um peso ímpar.

Essa política do espanhol surge de condições políticas e sociais peculiares e difere em grande medida da política “transnacional” do português, onde a própria noção de lusofonia tem uma tradição menor e mais fragmentada, como explica Faraco (2009). É preciso perceber as diferenças e os paralelismos na constituição de ambas as noções para entender o modo como elas se articulam atualmente e poder prever possíveis desdobramentos no futuro. Dessa história e dessas possíveis políticas decorrem, do nosso ponto de vista, as representações que circulam sobre ambas as línguas, no que diz respeito, por exemplo, a uma pretensa maior unidade do espanhol face à fragmentação do português em duas grandes normas, a europeia e a americana<sup>1</sup>.

A relação entre ambas as *fonias* (ou constelações) também está marcada por uma história mútua de exclusões, na disputa de territórios e de

falantes. Os movimentos da fronteira política constituem uma violenta intervenção sobre a ecologia linguística, mudando os centros de gravitação em torno aos quais os falantes interagem.

Na relação entre o português e o espanhol isso já acontecera na Península Ibérica. O caso mais paradigmático é o de Olivença, que foi município português até 1801, quando foi anexado pela Espanha. Em 1917 o estado espanhol reconhece a nacionalidade portuguesa do município, ao subscrever o Congresso de Viena de 1815, mas não devolve de fato o território, que continua sendo espanhol até hoje. A mudança do panorama sociolinguístico provocou o desprestígio social do português e, conseqüentemente, o progressivo abandono da sua transmissão às novas gerações, sendo falado hoje apenas pela população mais idosa.

Maria de Fátima Rezende Matias (2001: 166), após pesquisa de campo realizada em 2000, conclui que *“em conseqüência da situação de bilingüismo e contacto de línguas vivida no concelho, o português de Olivença apresentava já características peculiares, fruto da interferência lingüística do espanhol. Condicionismos vários, de teor sociolingüístico, propiciaram uma grande tolerância á influência da língua oficial, constituindo factor determinante a escolarização de matiz exclusivamente castelhano. Na verdade, o desconhecimento do suporte escrito da língua portuguesa contribuiu para o sentimento de inferioridade, relativamente a este instrumento de comunicação, detectado em muitos oliventinos”*.

O mesmo acontece em outros lugares da fronteira luso-espanhola, na comunidade autônoma da Extremadura, como Herrera, Cedillo e nas povoações do vale do Xiálima (Carrasco González 2006; Frades Gaspar 2000).



O caso do galego é sem dúvida mais complexo, pois com essa denominação nos referimos a variedades linguísticas relacionadas historicamente com o português que ficaram sob domínio “oficial” do castelhano muito cedo, já no fim da Idade Média, mas a sua situação sociolinguística está condicionada também pela influência ecológica da fronteira política (Lagares, no prelo).

Encontramos situações similares em áreas de fronteira entre o Brasil e os países hispanofalantes limítrofes. Um exemplo característico é o da fronteira uruguaio-brasileira. Traçada em 1828, ela fez com que os falantes de português do lado uruguaio ficassem imersos numa situação de bilingüismo diglósico (Barrios 2006). Por outro lado, os atuais processos de integração econômica entre os países provocam movimentos políticos que transformam também as relações entre as línguas. Assim, no caso uruguaio se produz uma situação em boa medida paradoxal: o Estado que se constituiu lutando contra o português (entre outras línguas), segundo um ideal monolíngue de construção da identidade nacional, agora deve, a instâncias dos acordos promovidos pelo Mercosul, promover o seu emprego e aprendizado (Barrios 1996).

A assimilação desses falares fronteiriços é apenas uma das frentes de batalha na conquista de falantes para as línguas supercentrais que conhecemos como espanhol e português. Se, por um lado, instituições lusófonas se esforçam por incluir o galego no seu espaço de influência, assimilando em seus instrumentos normativos léxico específico da Galiza ou convocando às reuniões dos órgãos da lusofonia (CPLP) organizações galegas afins ao processo de reintegração; pelo outro, instituições hispanófonas vêm expressando seu desejo de reconhecerem como espanhóis os falares de contato daquilo que são consideradas as últimas fronteiras do castelhano (e,

portanto, possíveis áreas de expansão), o *spanglish* dos Estados Unidos (López García 2004) e o *portunhol* do Brasil (López García 2001).

Além disso, como explica Mauro Fernández (2007), o discurso da mestiçagem e da hibridação é usado frequentemente com o objetivo não dissimulado de promover a ideia da unidade da língua, embora esta afirmação possa parecer à primeira vista paradoxal. Para assimilar a enorme diversidade linguageira, são implementadas políticas destinadas a conseguir que os falantes dessas variedades fronteiriças se reconheçam também nos construtos normativos que lhes são propostos, isto é, na esperança de que esses falantes coloquem a sua lealdade linguística a serviço do projeto ideológico da correspondente *fonía*. Marcos-Marín (2001), nesse sentido, afirma que o “desafio fronteiriço do espanhol” é conseguir “*que los hablantes de español en los Estados Unidos o entre Brasil y los países limítrofes recuperen la conciencia de pertenecer a una comunidad lingüística de prestigio, mediante la adecuada política cultural. Instituciones como el Instituto Cervantes y las hispanoamericanas que el tiempo traerá tienen ahí un campo amplísimo para labrar*”.

No plano das representações, uma pretensa capacidade excepcional do espanhol para a assimilação dos falares fronteiriços, entendendo aqui o termo “fronteira” segundo uma aceção muito ampla, está entre os fundamentos ideológicos da política linguística “panhispânica”. Esses fundamentos podem ser reconhecidos nas próprias origens da linguística espanhola (Moreno Cabrera 2009, Rodríguez Alonso 2004), se bem adquirem uma nova dimensão quando se combinam com a ideologia liberal adaptada à realidade imposta por um mercado globalizado.

O construto ideológico que define o espanhol como uma “língua-síntese” (Moreno Cabrera 2009) está claramente relacionado com essa ideia. Tal mito está já presente na obra de Menéndez Pidal, que atribuía ao castelhano características próprias que fariam dele um instrumento mais apto para a comunicação do que as línguas do seu entorno. Essa tentativa de justificar a hegemonia do espanhol sobre as outras línguas da Espanha (e da Península) é expressão do nacionalismo de raiz castelhana pidaliano. Em sua obra há um efusivo elogio do hibridismo linguístico e cultural, com a explícita intenção de conceber Castela e o castelhano como síntese perfeita de toda essa diversidade, situando aí a causa de seu “dinamismo histórico”, isto é, da sua expansão imperial.

Num artigo intitulado “Sobre España como nación”, publicado no jornal *El Sol*, em 27 de agosto de 1931, Menéndez Pidal escrevia o seguinte: “*Las afirmaciones españolas, el sentimiento de la España una, han de venir a hacer que no pueda escamotearse el multiseccular fenómeno de la compenetración de todas las culturas peninsulares, de **la fusión de esas lenguas periféricas desde sus primeros balbuceos con la lengua central**: los rasgos lingüísticos del catalán y los del aragonés-castellano se interpenetran, entrelazan y escalonan sobre el suelo de Lérida y Huesca exactamente igual que los del gallego con el leonés en las provincias de Lugo y León; y así no se puede marcar el límite del catalán con el español en una línea tajante como la que separa dos lenguas heterogéneas, el galés o el irlandés con el inglés, por ejemplo, sino en una ancha zona de bordes imprecisos, como la que separa el asturiano del leonés*” [o grifo é nosso] (Menéndez Pidal: 1931).

Como comenta Monteagudo (2000: 903-906), neste texto o filólogo espanhol tenta rebaixar o *status* do galego e do catalão ao de variedades sem cultivo literário nem demanda de oficialização naquele momento histórico, como o leonês e o aragonês. E usa para isso como argumento uma característica geral de toda a România, onde, considerando os dados linguísticos das variedades populares, resulta impossível segmentar e identificar perfeitamente línguas ou dialetos (assim como estabelecer a diferença entre umas e outros) no que já foi denominado “*continuum* românico”. Essa impossibilidade diz respeito também, obviamente, ao castelhano, que tem variedades de transição no contato com as línguas que o rodeiam.

A comparação com o caso do galês e o irlandês a respeito do inglês não é adequada precisamente porque essas línguas pertencem a troncos linguísticos diferenciados, o céltico e o germânico, respectivamente; isto é, são estruturalmente distantes, línguas “*abstand*”, segundo a terminologia proposta por Kloss (1967).

O mito do espanhol como instrumento privilegiado de comunicação tomou novo impulso com a publicação de *El rumor de los desarraigados*, de Ángel López García, que ganhou o prêmio de Ensaio Anagrama em 1985, e que supõe uma espécie de modernização, com material conceitual da linguística contemporânea, das velhas ideias de Pidal. Num artigo posterior, López García (1995) resumia a ideia principal da sua teoria afirmando o caráter “inovador” e “simplificador” da “*koiné* espanhola”, o qual teria feito com que ela se tornasse privilegiado “instrumento de intercâmbio simbólico” na Espanha. Segundo esse autor, o espanhol, a diferença das outras línguas da Península Ibérica, não caminhará para a unidade, senão que teria surgido dela.

Partindo desses pressupostos, compreende-se perfeitamente que autoridades linguísticas e políticas espanholas afirmem que o espanhol nunca foi imposto aos falantes de outras línguas, ibéricas ou americanas: o castelhano teria se imposto na realidade por si só, precisamente por ser a síntese espontânea das línguas da Espanha e, posteriormente, das Américas.

Não resulta difícil reconhecer nessa formação discursiva o solo de uma afirmação bem pouco “diplomática” realizada recentemente pela Vice-presidenta primeira do governo espanhol, Maria Teresa Fernández de la Vega. No contexto de um encontro com o ministro da Educação brasileiro, com o objetivo de assinar um precipitado acordo de cooperação para a implantação do espanhol nas escolas brasileiras, em agosto de 2009, a mandatária espanhola dizia que tinha chegado a hora do “portunhol” no Brasil<sup>ii</sup>. O jornal espanhol *El País*, noticiava o acordo oferecendo a seguinte explicação: *“El español, la cuarta lengua con mayor peso demográfico del mundo, lo hablan más de 450 millones de personas, de las cuales, nueve cada diez están en el continente americano. Pero todavía queda margen de expansión. Y Brasil es uno de los focos de crecimiento. Fernández de la Vega apuesta por un mundo con acento portugués y con acento español, un idioma mestizo conocido popularmente como portuñol”* (*El País*, 4 de agosto de 2009).

Na realidade, do ponto de vista da sociologia e da economia políticas, a mestiçagem e o hibridismo das práticas languageiras, isto é, a realidade linguística sempre diversa, não é mais relevante do que as representações sobre essas práticas, e especialmente do que a lealdade dos falantes em relação a um determinado modelo de língua, a um determinado “padrão” que venha a ser reconhecido como “falar correto”, como variedade legítima

(Bourdieu 1996). É através desse reconhecimento que os falantes fronteiriços poderão integrar-se à correspondente “fonia”.

Se o hibridismo linguístico no Brasil pode ser concebido como horizonte desejável para autoridades políticas espanholas, não é difícil supor que o objetivo seja consolidar a posição do espanhol padronizado, *panhispânico*, como língua de cultura no país e, portanto, sua capacidade de influência internacional. De fato, nem o Instituto Cervantes nem a Consejería de Educación da Embaixada espanhola no Brasil oferecem aulas ou atividades em/sobre “portunhol”, senão que têm entre seus objetivos a difusão da norma “panhispânica” do idioma castelhano. O anseio por instaurar o castelhano como língua preferente de cultura no Brasil talvez resulte pouco realista nas atuais circunstâncias, mas constitui um desejo autêntico enunciado por agentes da expansão internacional do espanhol, por intelectuais, empresários e políticos<sup>iii</sup>.

Por outro lado, esse tipo de discurso, no qual a língua existe apenas como “instrumento comunicativo”, espelha uma ideologia destinada a criar autoridade linguística que Kathryn Woolard (2008) denomina como sendo da ordem do “anonimato”. Com o termo “ideologia linguística” esta autora se refere às representações da interseção entre a linguagem e a dimensão social da atividade humana, e à carga de interesses morais e políticos inscritos nessas representações. Segundo ela, os dois tipos de ideologia linguística sobre os quais se inscreve a noção de autoridade são a “autenticidade” e o “anonimato”. Enquanto que a primeira é característica das línguas locais, esta última ideologia é própria de línguas que desfrutam de algum tipo de hegemonia social, sobretudo das “transnacionais” ou “internacionais”, e é sobre ela que se

constrói a autoridade linguística das variedades-padrão de línguas como o espanhol.

Enquanto política de “planejamento de corpus”, a política linguística panhispânica aspira a substituir o caráter policêntrico do castelhano pela constituição de um único centro normativo, plural talvez, mas único. O critério adotado para legitimar os usos das diferentes regiões lingüísticas, segundo o site da RAE, seria o de que eles estejam generalizados entre os falantes cultos das respectivas áreas e que não suponham uma *“ruptura del sistema en su conjunto”*, que não façam perigar a unidade da língua, embora não se explicita em que se baseiam as considerações para a delimitação desse “ponto crítico”. Apesar do afirmado pela própria RAE, que identifica o panhispanismo com o policentrismo normativo, o simples fato de as outras academias participarem em distintos graus na elaboração dos instrumentos normativos não faz com que a política panhispânica seja de fato policêntrica, pois esse termo é utilizado para descrever situações em que existem realmente várias normas. Hamel (2004) utiliza um conceito inovador ao definir o espanhol “panhispânico” como uma “língua policêntrica piramidal”, deixando clara a existência de uma hierarquia de poder na definição da norma da língua, onde a variedade falada em Madri ocuparia a posição mais alta.

### **3. CONFRONTO DE IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL**

As ingerências de empresas e instituições espanholas no sistema educacional brasileiro, sobretudo no referente à formação de professores, que é atribuição das universidades, vêm provocando uma reação organizada de associações de professores de espanhol e de docentes universitários no país.

O último acordo assinado entre os governos espanhol e brasileiro provocou uma enorme preocupação e uma imediata resposta política dos docentes universitários, que constituíram uma comissão de acompanhamento para buscar a interlocução direta com o Ministério da Educação, a COPESBRA.

Mas o confronto político em torno ao ensino do espanhol no Brasil não envolve apenas os âmbitos de atuação dos diversos agentes, senão que diz respeito também ao próprio modo de abordar a língua espanhola nos processos de ensino-aprendizagem e ao papel político que ela possa vir a jogar no Brasil.

Como dizíamos anteriormente, a padronização internacional pode ser entendida, de algum modo, como uma necessidade criada pelo mercado global de ensino de línguas. O “planejamento do corpus”, de caráter internacional, está estreitamente relacionado com um novo “planejamento de status”, que diz respeito ao papel político e às funções sociais que se espera sejam cumpridas pelo espanhol no contexto da globalização. Esse mercado internacional tem um grande peso econômico e abre as portas a um potencial aumento do consumo nas mais diversas áreas: turismo, produtos culturais (cinema, literatura, música) e produtos gastronômicos com “marca de origem”, considerando ademais que, como explica Berdugo (2001), o mercado do ensino da língua funcionaria como “sector de arrastre” de outros setores econômicos (vid. Del Valle; Villa 2005). Para tanto, o produto deve estar perfeitamente delimitado, ser homogêneo e apreensível, o qual tem consequências diretas nos processos de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

A primeira e mais evidente consequência é a que surge da operação de redução da língua espanhola que realizam não poucos materiais didáticos, em



que a variação aparece apenas como um fenômeno marginal e não constitutivo da realidade linguística. Encontramos, nesse sentido, duas posições ideológicas perfeitamente contrárias na abordagem do ensino do espanhol para brasileiros. Por um lado, a ênfase no ensino de um suposto “espanhol total”, de uma norma utilitária para a comunicação internacional, que defendem os órgãos de difusão internacional da língua do governo espanhol e as empresas que financiam esse projeto expansionista. Pelo outro, o compromisso formal, expresso em documentos que regulam o ensino no Brasil, com uma educação linguística que desterre essa imagem unitária, com frequência identificada simplesmente com a variedade padrão descrita pelas gramáticas normativas.

Contrariamente a essa perspectiva reducionista do fenômeno linguístico, e diante das consequências sociais que ela pode produzir, os documentos brasileiros propõem promover uma visão igualitária da diversidade, e mostrar que a homogeneidade nesse caso não é mais do que o produto de um ponto de vista que simplifica, com diversas intenções, uma realidade sempre complexa. No caso do ensino do espanhol, não se trataria, segundo esse ponto de vista, de negar a existência de normas de correção, de modelos de uso, mas de denunciar a imposição de uma única norma.

A variedade *standard* “panhispânica” é definida com frequência por agentes políticos da difusão internacional do espanhol como a “norma” dos falantes cultos de toda a hispanofonia, mas com esse argumento confundem-se propositadamente duas noções de “norma” empregadas pela sociolinguística: uma delas corresponderia ao conjunto de realizações “normais”, a uma espécie de *habitus* linguístico (Bourdieu 1989: 61-62), de uma classe social ou de um grupo específico num lugar determinado; a outra noção

diz respeito à construção “normativa”, isto é, à codificação ou elaboração de modelos que não são, na realidade, variedade linguística primeira de ninguém.

Ora bem, no caso do espanhol, podemos afirmar que não existe uma “norma culta”, utilizando este termo com o primeiro dos sentidos, como variedade normal das classes médias-altas urbanas, comum para toda a hispanofonia. Por outro lado, a variedade normativa panhispânica é apenas um modelo e, em boa medida, uma proposta, e não uma variedade linguística real de um grupo social determinado. Menos ainda de um grupo social transnacional.

Como dizíamos, pode-se interpretar a construção de uma só norma internacional como uma exigência que nasce da consideração do espanhol como produto de um mercado global, em franca concorrência com outros produtos análogos. O qual deve resultar sem dúvida muito interessante para certos grupos econômicos, para algumas iniciativas empresariais, mas não necessariamente para os alunos das escolas brasileiras.

Muitas vezes os métodos didáticos que se declaram comunicativos fazem uso de outro tipo de normatização, quando padronizam as situações de uso “real” da língua: a chegada ao hotel, no aeroporto, no supermercado, etc. Fiorin (2008), na sua *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, critica o mau uso que se faz com alguma frequência da noção de “gêneros discursivos” nas escolas brasileiras, pois não raro eles são concebidos como produtos que devem obedecer a uma série fixa de propriedades formais. Parafraseando-o, podemos dizer que, sob a aparência da revolução comunicativa no ensino de língua estrangeira, estamos na realidade, muitas vezes, dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

*As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), editadas pelo Ministério da Educação do Brasil, mostram um caminho diferente quando afirmam que “O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística 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”. (OCEM 2006: 137).*

Para esses documentos, que devem orientar o ensino no Brasil, o professor de língua espanhola é na realidade um “mediador”, alguém que coloca os estudantes em relação com parte de um mundo extraordinariamente complexo e diverso que se expressa noutro idioma. E que o convida a dialogar com ele, não na condição de consumidor disciplinado, mas como cidadão consciente e com capacidade de intervenção sobre a realidade. Com efeito, o ensino de línguas nos níveis fundamental e secundário do sistema educacional brasileiro deve se constituir, sobretudo, como um espaço para a educação linguística, contribuindo para a superação de muitos preconceitos e estereótipos que circulam na sociedade.

Concretamente, a educação linguística no ensino-aprendizagem do espanhol deverá levar em consideração, segundo os mesmos documentos do MEC brasileiro, as representações mais difundidas sobre a relação entre ambas as línguas, com o objetivo de superá-las. Como indicaram Kulikowski e González (1999), ou Celada e González (2005), essas representações se concentram, sobretudo, na pretensa “facilidade” do espanhol, na possibilidade de ser rapidamente apropriado através da simples listagem de suas diferenças

com o português ou na comparação palavra-a-palavra, feita sobre a base das divergências lexicais, como se as línguas fossem simples nomenclaturas. Estereótipos presentes historicamente em abordagens metodológicas diversas de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros.

#### 4. CONCLUSÃO: ENSINO DE LÍNGUA, IDEOLOGIAS E INTERESSES

O diagnóstico da situação e a formulação de prioridades é um passo prévio fundamental para a definição de qualquer política linguística, e nessa fase do planejamento tornam-se evidentes os objetivos das estratégias políticas para a língua. Segundo os termos de Cooper (1997), que citamos anteriormente, transparece aí quem sai beneficiado do planejamento ou sobre quê aspecto da realidade se pretende fomentar uma determinada mudança social.

Parece ser uma aspiração compartilhada que o ensino do espanhol no Brasil sirva como elemento de integração com os outros países do Mercosul, de língua oficial castelhana. Por outro lado, a lei 11.161/2005, que determina a implantação desse idioma no currículo escolar, é resultado de uma história antiga, de pressões acadêmicas e de compromissos políticos e econômicos diversos. Muitos são os obstáculos para o cumprimento da lei, que deve começar a ser efetiva a partir de agosto de 2010, mas observando os diagnósticos de diversos agentes sociais comprova-se a divergência nos objetivos e nas ideologias linguísticas postas em cena.

Para aqueles que têm como objetivo prioritário a difusão internacional do espanhol seria preciso multiplicar imediatamente o número de professores dessa língua no Brasil. Por esse motivo, Moreno Fernández (2005: 33), atual

diretor acadêmico do Instituto Cervantes, propõe diversas medidas urgentes: a) reconhecer o *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, DELE, Superior para habilitar professores, após uma breve complementação pedagógica; b) acelerar a formação universitária utilizando o DELE para validar disciplinas de língua espanhola, ou mesmo c) flexibilizar os procedimentos legais de imigração para a chegada de professores de espanhol ao Brasil.

Essa perspectiva de análise é produto de interesses e objetivos muito distantes dos expressados pela professora brasileira Neide González (2008), quem, ao refletir sobre a situação atual, se manifesta contra a implantação do espanhol no currículo escolar a qualquer preço. Em seu caso, o relevante é saber quê papel essa língua pode jogar na melhoria do ensino público nas diversas situações sociais e regionais do país.

Nesse sentido, a própria obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola no currículo escolar brasileiro chega a ser questionada. Paraquett (2008) ao responder à pergunta “por que formar professores de espanhol no Brasil?” afirma que “*é necessário que se cumpra o previsto na LDB/96 [Lei de Diretrizes e Bases], no que se refere a uma política educacional que se preocupe com o pluralismo lingüístico e cultural*”. E defende a formação de professores de muitas línguas estrangeiras, “*inclusive o Espanhol*”, para fugir do risco da hegemonia de um só idioma no ensino. E isso porque profissionais brasileiros ligados a universidades públicas, ao realizarem o diagnóstico da situação e formularem os objetivos das políticas linguísticas, costumam colocar a ênfase no papel transformador do ensino da língua (Goettenauer 2005), inserindo o espanhol no quadro de políticas públicas educativas mais amplas.

Nesse embate de interesses, entre difusão internacional e integração transnacional, entre intervenção econômica e política educativa, entre desejo de unidade e experiência da diversidade, é que se joga realmente o futuro da língua espanhola no Brasil.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, Elvira (1999). Política lingüística: los contextos de la disciplina. In *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 13-24.
- Barrios, G (2006). Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Revista Letras*, Santa María, 32, 11-25.
- Barrios, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. In A. Menine Trindade; L. E. Behares (orgs.), *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María: Pallotti, 83-110
- Berdugo. O. (2001). El español como recurso económico. Anatomía de un nuevo sector. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid 2001. Acceso em 10 de agosto de 2010: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/berdugo\\_o.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm).
- Bourdieu, P. (1996), *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, L.-J. (2007). *As políticas lingüísticas* (I. O. Duarte; J. Tenfen; M. Bagno, trad.). São Paulo: Parábola, IPOL.
- Carrasco González, J. M. (2006). Evolución de las hablas fronterizas lusoextremeñas desde mediados del siglo XX: uso y pervivencia del dialecto. *Revista de Estudios Extremeños*, Tomo LXII, Número II, 623-635.
- Celada, M. T.; González, N. M(2005). El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In J. Sedycias (org.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 71-96.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social* (J. M. Perazzo, trad.) Madri: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. (2005). La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. In R. Wright; P. Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-*

- Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 391-416.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: La Hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In J. Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 31-56.
- Del Valle, J.; Villa, I. (2005). Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da Abralín*, vol. 4, n. 1 e 2, 197-230.
- Fanjul, A. (2004). Português brasileiro, Espanhol... de onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*. Uberlândia, 20 (1), 165-183.
- Faraco, C. A. (2009). Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. Conferência de encerramento do ROSAE, *I Congresso Internacional de Linguística Histórica*. Salvador de Bahia.
- Fernández, M. (2007). De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. In J. Del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 57-80.
- Fiorin, J. L. (2009). Língua, discurso e política. *ALEA* 11 (1), 148-165.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Frades, G. (2000). *Vamus a Falal. Notas pâ coñocel y platical en nosa fala*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Guespin, L.; Marcellesi, J-B. (1986). Pour la *glottopolitique*. *Langages*, 83, 5-34.
- Goettenauer, E. (2005). Espanhol: língua de encontros. In J. Sedycias (org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. Passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola.
- González, N. M. (2008). A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. Conferência apresentada no *V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível na internet. Acesso em 10 de agosto de 2010: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php#sdendnote1anc>
- Hamel, R. E (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario 2004. Disponível em [http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel\\_r.htm](http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm) (acceso em 10 de agosto de 2010).

- Herrero Valério, M. (2003). Ilusões glotopolíticas e planificação linguística na Galiza. *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Comunidades e individuos bilingües*, Vigo: Universidade de Vigo, 1058-1069.
- Kloss, H. (1967). *Abstand languages and Ausbau languages*. *Anthropological Linguistics*, 9.7, 29-41.
- Kulikowski, M. Z.; González, N. (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, 9. Brasília: Thesaurus, 11-19.
- Lagares, X. C. (no prelo). Galego e/ou Português. Identidade e (in)definição linguística. In L-P. Moita Lopes e L. Cabral (orgs.). *Para além da identidade. Trânsitos, fluxos e movimentos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- López García, A. (1995). La unidad del español: historia y actualidad de un problema. In M. SECO; G. SALVADOR (coords.), *La lengua española, hoy*. Madrid: Fundación March, 77-87.
- López García, A. (2001). El significado de Brasil para la suerte del idioma español. In A. Trouche; L. Reis (orgs.). *Hispanismo 2000*, vol. I. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Associação Brasileira de Hispanistas, 19-29.
- López García, A. (2004). La triple frontera del español. III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario 2004. Acceso em 10 de agosto de 2010: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/lopez\\_a.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/lopez_a.htm)
- Marcos-Marín, F. (2001). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 74, marzo-abril, 70-79. Acceso em 10 de agosto de 2010: <http://www.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm>
- Matías, M. de F. R. (2001). A agonia do português em Olivença. *Revista de Filología Románica*, 18, 42-47.
- Menéndez Pidal, R. (1931). Sobre España como nación. *El Sol*, 27 de agosto de 1931. Disponível na internet. Acceso em 10 de agosto de 2010: <http://www.segundarepublica.com/index.php?opcion=7&id=32>.
- Monteagudo, H. (2000). Lingua, literatura, nación en Ramón Menéndez Pidal. In J. L. Rodríguez (Ed.). *Estudios dedicados a Ricardo Carvalho Calero*. Tomo II. Literatura. Miscelânea. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Parlamento de Galicia.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Moreno Fernández, F. (2005). El español en Brasil. In J. Sedycias (org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. Passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola.



- Müller de Oliveira, G. (2007). A 'virada político-lingüística' e a relevância social da lingüística e dos lingüistas. In D. A. Correa (org.), *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo, Ponta Grossa: Parábola, UEPG, 79-93.
- Ninyoles, R. L. (1991). *Estructura social e política lingüística* (X. García Cancela, trad.). Vigo: Ir Indo.
- Rodríguez Alonso, M. (2004). *O españolismo lingüístico*. A Coruña: Espiral Maior.
- OCEM (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, Governo Federal do Brasil. Disponível na internet. Acesso em 10 de agosto de 2010: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).
- Paraquett, M. (2008). Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanista. Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil*, vol. IX, n. 35. Acesso em 10 de agosto de 2010: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>
- Woolard, K. A. (2008). Language and Identity Choice in Catalonia. The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority. In K. Süselbeck; U. Mühlischlegel; P. Masson (eds.). *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 303-323.

### NOTAS

---

<sup>i</sup> Nesse sentido, Adrián Fanjul (2004: 165-166) fala de um "mito" presente no imaginário brasileiro (ou dos aprendizes brasileiros de espanhol) a respeito da "suposta existência de um espanhol 'da Espanha' e outro 'da América', a possibilidade de ensinar diferenciadamente um ou o outro, ou até de ensinar o espanhol de 'cada país', a conseqüente necessidade do aluno aprender a falar 'como espanhol', 'como argentino', 'como mexicano', etc.". Segundo este autor, alguns destes mitos "têm como base uma inadequada analogia entre a realidade político-lingüística da língua portuguesa no mundo com a realidade da língua espanhola".

<sup>ii</sup> Definimos aquele acordo como “precipitado” porque supôs uma espécie de “atalho” para fazer efetiva a aplicação da lei 11.161/2005, que colocava no ano 2010 a data limite para a implantação da disciplina de espanhol no ensino secundário e na última etapa do fundamental. Esse “atalho” consistiria na utilização de um curso on-line do Instituto Cervantes, numa modalidade semipresencial, nas escolas brasileiras.

<sup>iii</sup> Na conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de Hispanistas, López García (2001: 29) desenvolvia o argumento do espanhol como língua com uma inerente inclinação à mestiçagem: “Brasil y los EUA, dos grandes naciones que, de manera diferente, han hecho del mestizaje su razón de ser, se incorporan a la comunidad lingüística hispánica, una comunidad basada en la ecuación mestizaje y lengua”. E concluía a conferência dando as boas-vindas ao mundo hispânico a todos os brasileiros, que ao incluir o espanhol no currículo escolar do ensino secundário o teriam convertido em “segunda língua”, com um cumprimento cordial: “pónganse cómodos, están en su casa”.