

# O ENSINO DAS LÍNGUAS DO MERCOSUL

## Aproximando-nos da maioria (1991–2012)

Talia Bugel

Indiana University-Purdue University, Fort Wayne

*Resumo: O projeto de integração regional Mercosul inclui o ensino de espanhol e português nos países membros. A Argentina e o Brasil têm leis obrigando a ofertar essas línguas aos estudantes no ensino médio, porém os processos de promoção, financiamento e implementação desses compromissos, como o contexto de implementação dessas iniciativas, são marcadamente diferentes. Neste trabalho analiso os últimos vinte anos de política lingüística regional à luz de fatores extralingüísticos e discuto algumas das razões que podem estar influenciando a maior autonomia regional do ensino de português em Buenos Aires, em contraste com uma maior dependência do ensino de espanhol em São Paulo vis-a-vis a Espanha.*

O foco da minha pesquisa sociolingüística é o ensino das línguas oficiais do Mercosul (espanhol e português), à luz da política lingüística regional (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), que interage com fatores extralingüísticos (i.e., econômicos, políticos, sociais e culturais).<sup>1</sup> Aqui concentro-me apenas no desenvolvimento de alguns dos processos que derivaram na oferta obrigatória de espanhol no ensino médio brasileiro (lei 11.161, 5/8/2005) e português no ensino médio argentino (lei 26.468, 16/1/2009).<sup>2</sup> Tenho três objetivos neste artigo: informar das opiniões e atitudes regionais perante algumas variedades de espanhol e de português; olhar para a maioria da integração lingüística regional (1991–2012); e refletir sobre as diferenças no motor principal de cada um destes dois processos de instalação de uma língua estrangeira e/ou segunda no país vizinho: a Espanha impulsiona o espanhol no Brasil, e o Brasil impulsiona o português na Argentina. Espero mostrar como o processo brasileiro faz parte de um projeto tipicamente globalizado, de dependência internacional, enquanto o processo argentino é mais marcadamente regional, integrador.

Meu sincero agradecimento ao editor e a três pareceristas anônimos pelas sugestões que me ajudaram a melhorar sensivelmente a qualidade deste artigo. Muitíssimo obrigada aos meus colegas na Argentina, Leonor Acuña, Nicolás Borgmann, Claudia Colazo, Olga Regueira e Néida Sosa pela sua generosidade com seu tempo, suas experiências e seus contatos. Sem eles, eu não teria conseguido chegar até os participantes para minha pesquisa. Com os professores de português como língua estrangeira em Buenos Aires e com os seus alunos, tenho uma grande dívida de gratidão por terem compartilhado comigo a informação que apresento neste artigo. A coleta de dados em Buenos Aires foi realizada parcialmente com fundos da 2009 Summer Research Grant da Indiana University–Purdue University, Fort Wayne.

1. O Guarani, língua oficial no Paraguai, não foi incorporado no Tratado de Assunção (1991):

2. Essas leis obrigam as escolas a ensinar a língua àqueles estudantes que pedirem. A lei argentina inclui o ensino primário na fronteira com o Brasil (províncias de Corrientes e Misiones, no nordeste da Argentina).

Para tanto, apresento informação nova sobre as opiniões de professores e estudantes de português em Buenos Aires, Argentina, comparando-as com as atitudes de professores e estudantes de espanhol em São Paulo, Brasil, e depois faço uma revisão das duas últimas décadas de ensino dessa língua no Brasil. Com a apresentação de dados inéditos sobre opiniões perante o português em Buenos Aires, avanço minha pesquisa no campo dos estudos de atitudes e na região, contribuindo com informação inicial para futuros estudos qualitativos e quantitativos sobre atitudes perante o português e suas variedades, na América do Sul, e para o desenvolvimento de políticas linguísticas adequadas à realidade dos professores e estudantes de línguas no Mercosul e sua área de influência. A situação brasileira requer um relato desnaturalizador do processo de instalação do espanhol no ensino nos últimos vinte anos, questionando que a expansão das línguas seja “natural, espontânea, e benigna” e mostrando que, pelo contrário, ela é promovida por agentes identificáveis (Pennycook 2001; para o caso brasileiro, ver Del Valle 2007; Del Valle e Villa 2007). Os fatores extralingüísticos no meu relato contribuem para contextualizar e explicar o processo político linguístico acontecido desde a formação do Mercosul.

O aspecto econômico é central ao tratado de integração, que também prevê aspectos culturais e linguísticos (Gabbiani 2003). No entanto, sabemos que a expansão linguística é simultaneamente uma ferramenta e uma consequência dos processos de expansão daqueles países com maior poder econômico.<sup>3</sup> Por isso é importante, para um ensino/aprendizagem de línguas bem sucedido, rever como a política e planificação linguística, junto com as opiniões e atitudes perante as línguas envolvidas, por um lado, e a economia, por outro lado, têm interagido nos últimos vinte anos, no Mercosul. Assim responderei ao primeiro e segundo pontos colocados acima: quais são as opiniões e atitudes perante o português e o espanhol como línguas estrangeiras em Buenos Aires e São Paulo? O quê mostra a maioria do processo de ensino de português na Argentina e de espanhol no Brasil? O ensino mútuo das línguas tem sido um elemento integrador?

Na primeira parte deste artigo explico conceitos básicos para entender a expansão e promoção das línguas em questão. Na segunda parte descrevo um aspecto da situação atual em Buenos Aires, do ponto de vista dos professores de português como língua estrangeira e seus estudantes — dois grupos diretamente envolvidos no cotidiano do ensino-aprendizagem em estudo. Na terceira parte desde artigo concentro-me nos fatores econômicos em jogo no Brasil sob o ponto de vista dos investidores estrangeiros e o dos professores, mostrando para onde a política linguística brasileira tem orientado o ensino de espanhol. Nas conclusões discuto a informação apresentada e trato do terceiro ponto colocado: as ações dos dois motores principais do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Diferentes fontes de informação foram necessárias pelas diferenças etárias desses dois processos de integração linguística regional: extenso no Brasil, relativamente recente na Argentina. Do processo argentino ofereço uma primeira observação macrosociolingüística, visando guiar os próximos passos de pesquisa

3. No caso do inglês (Pennycook 1998, 2001): uma ferramenta de dominação cultural e social, usada paralelamente à dominação política e econômica.

sobre um empreendimento muito novo na América do Sul: o ensino de português como língua segunda e/ou estrangeira. Em ambos os casos focalizo o principal centro urbano, sede econômica de cada país: São Paulo e Buenos Aires.

#### LÍNGUAS PLURICÊNTRICAS E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: OPINIÕES E ATITUDES PERANTE VARIEDADES DA LÍNGUA, E POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Além das questões econômicas e políticas num processo de integração regional, há questões ideológicas, culturais e identitárias relacionadas tanto com o presente quanto com a história da região. Precisamos considerar o papel: do Brasil, maior e mais desenvolvido país na América do Sul; da Argentina, com uma longa tradição cultural reconhecida no Brasil, mas atualmente empobrecida e aceitando o posicionamento do Brasil como líder regional; de Espanha e Portugal, ex-metrópolis, membros da União Européia e por isso vistos como países com recursos econômicos e financeiros — mesmo submersos na atual crise econômica—,<sup>4</sup> tendo a Espanha se auto-atribuído a responsabilidade de promover o espanhol no mundo, por meio do Instituto Cervantes, enquanto Portugal, mesmo com o Instituto Camões, exerce um papel pouco visível nas Américas.

#### *Línguas pluricêntricas e variação lingüística*

Ao observar o português e o espanhol nos países em foco, percebemos a existência de variedades do espanhol na Argentina e na Espanha, e do português no Brasil e em Portugal. Clyne (1991, 1–2) define as línguas pluricêntricas: aquelas “vários centros que interagem”, de forma dinâmica, cada um fornecendo normas para cada variedade nacional — uma situação que une e separa as pessoas, marcando fronteiras entre grupos. Vejamos alguns exemplos envolvendo o português e o espanhol. Os lusofalantes no Brasil formam uma comunidade lingüística com os lusofalantes em Portugal. Porém, pelo passado colonial e por falar uma língua herdada da metrópoli, igual que os hispanofalantes da Argentina, os lusofalantes do Brasil têm ocupado, por séculos, juntamente com seus vizinhos, o lugar de quem fala “desviado da norma”, uma língua “derivada da língua ‘correta’, ‘pura’, que veio da Europa”. De fato, Bagno (2003, 88, 175) aponta que é comum nas escolas brasileiras ensinar um português “padrão tradicional” que ainda conserva características do que se chama de português moderno (séculos XVI–XVIII), ainda sendo tão distante da língua usada no Brasil quanto uma língua estrangeira e desperdiçando o conhecimento de português que as crianças falantes nativas dessa língua levam com elas para a escola.

4. As notícias atuais sobre instituições financeiras espanholas na imprensa brasileira informam dos seus lucros no Brasil: “Santander lucra R\$7,382 bi no Brasil; recorde do banco no país” (*Folha de São Paulo*, 3 de fevereiro 2011, <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/869991-santander-lucra-r-7382-bi-no-brasil-recorde-do-banco-no-pais.shtml>), enquanto a imprensa espanhola sobre a expansão dos investimentos espanhóis no Brasil noticia aumentos e sucessos: “Espanña, tras Estados Unidos, es el segundo país inversor en Brasil, con una cantidad acumulada de 30.000 millones de euros en los últimos 10 años y unas exportaciones valoradas en más de 2.100 millones a finales de 2010, según datos de la Cámara de Comercio España-Brasil” (Meneses 2011).

A identidade lingüística então, é constituída por múltiplos fatores que precisam ser considerados.<sup>5</sup> Como aponta Clyne (1991, 5), a auto-identificação como falante de uma ou de outra variedade de uma língua pluricêntrica é uma experiência de pertença a vários grupos simultaneamente. Mas a identificação também é construída externamente ao sujeito: como apontam Irvine e Gal (2000, 37) as línguas indexalizam grupos sociais (i.e., “o uso de uma forma lingüística pode se tornar um indicador das identidades sociais [ . . . ] dos falantes”). Assim, os lusofalantes no Brasil têm a língua em comum com Portugal, o passado colonial e a desigualdade na distribuição da riqueza em comum com seus vizinhos, e o potencial econômico (sétima economia do mundo) (Gomes 2011) que ultrapassa o de Portugal e coloca o Brasil muito perto da Europa, reforçando assim a atitude distante dos brasileiros vis-a-vis os “latino-americanos” — grupo do qual frequentemente muitos brasileiros não sentem fazer parte (Fornetti 2011).

As variedades de uma língua estão ligadas ao passado e o presente das pessoas e do lugar onde são faladas, constituindo a identidade dos falantes. No entanto, pelas localidades geográficas estarem em contexto geopolítico, as variedades lingüísticas não têm todas o mesmo valor simbólico. Clyne (1991, 6) tem questionado se há possibilidades de a pluricentralidade lingüística ser simétrica num mundo com tantas assimetrias, apontando que, com as variedades nacionais como indicadores de nacionalidade, a perda de espaço por questões de poder pode derivar em opressão e baixa auto-estima. Calvet (1999) organiza as assimetrias entre línguas como um sistema ecológico, com línguas hipercentrais, supercentrais, centrais e periféricas, de acordo com a interação dos fatores extralingüísticos que marcam seus caminhos. Estas questões são relevantes para o estudo da recepção das variedades do espanhol no Brasil e das do português na Argentina pois, de acordo com Irvine e Gal (2000, 38), há muitas vezes um apagamento ideológico que, simplificando o campo sociolingüístico, “torna invisíveis algumas pessoas, atividades ou fenômenos sociolingüísticos”. A documentação das hesitações de hispano-americanos ensinando espanhol no Brasil na hora de usar suas variedades nativas da língua (Bugel 1999) é um bom exemplo desse apagamento ideológico.

O que são as variedades lingüísticas e porquê o relacionamento entre elas é hierárquico? Uma língua é uma idealização do conjunto de suas realizações específicas. Coseriu (1981, 302–303) explica a língua histórica como uma unidade ideal, identificada assim pelos falantes nativos e os estrangeiros. Para além da idealização, as línguas nunca são homogêneas, sempre têm variação interna — no caso em estudo, variação diatópica ou geográfica. A importância de cada variedade muda de acordo com fatores extralingüísticos. Quando um argentino pensa “português”, o mais frequentemente pensa alguma coisa relacionada com o Brasil, e isso pela proximidade geográfica e pela presença do Brasil na sua vida cotidiana — mais marcante do que a presença de quaisquer outros países onde se fale português.

5. Uma análise ideológica da identidade nos termos da ideologia lingüística, como propõem Kroskrity (2000) ou Heller (2007), é uma alternativa muito interessante que agradeço a um dos revisores anônimos deste artigo. Ela será considerada em desenvolvimentos futuros da minha pesquisa, pois está além do escopo do presente artigo.

Quando observamos a situação do ensino de espanhol no Brasil e de português na Argentina percebemos, no Brasil, um conflito entre as variedades de espanhol presentes, que contrasta com uma aparente homogeneidade no português proposto na Argentina.<sup>6</sup> Há diversos elementos para se tomar em conta na situação no Brasil, dentre outros, a imigração de sul-americanos, da década de 1970 em diante. Em 1991–1995 havia falantes nativos de espanhol disponíveis para ensinar sua língua — embora inseguros sobre qual variedade seria correto ensinar, especialmente perante a veiculização da variedade peninsular nos materiais didáticos importados da Espanha (a variedade peninsular de espanhol é a usada na região centro-norte da Espanha). A existência de dialetos no espanhol e a situação de cada um deles na aula foram colocadas pelos próprios falantes nativos, logo no início do processo de ensino de espanhol no Brasil. Também, por ser a incorporação do espanhol no Brasil anterior à do português na Argentina, os professores, os alunos e a população em geral, têm atingido, com o passar do tempo, familiaridade com a língua e começam a perceber nuances lingüísticas imperceptíveis para o iniciante. Na Argentina, no entanto, a grande maioria dos professores são profissionais locais formados no ensino de português como língua segunda e/ou estrangeira, a instalação do português no ensino institucional é recente, e a experiência mais marcante para os argentinos são os quase duzentos milhões de vizinhos lusofalantes — mais de vinte e cinco milhões deles sulistas nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e Paraná.

Qual é o sustento para as afirmações acima? Quais são as conseqüências de se perceber uma língua como um bloco homogêneo e uma outra língua incluindo variedades conflitantes? Há diversas formas de se estudar esses assuntos, dentre elas, os estudos de opiniões e atitudes perante as línguas e suas variedades, seguindo os princípios abaixo.

#### *As opiniões e atitudes perante as variedades lingüísticas, e a política lingüística*

Uma pergunta surge freqüentemente quando do ensino formal de línguas segundas/estrangeiras pluricêntricas: qual variedade ensinar? Já em 1990–1995 ela veio à tona para o espanhol no Brasil (Bugel 1999; Moreno Fernández 2000), mas nunca foi colocada para o português na Argentina.<sup>7</sup> Isso pode ser devido à inelutabilidade da presença do Brasil para seus vizinhos. É pertinente perguntar aqui porquê a inelutabilidade do Brasil enquanto a presença da Argentina é evitável sim para seu vizinho brasileiro, que considera primeiramente a Espanha dentre as opções para aprender espanhol (Bugel e Santos 2010).

Para o espanhol no Brasil era comum encontrar referências ao “español internacional” nos anos 1990, enquanto em 2000–2005 lia-se “castellano global”,<sup>8</sup> até chegarmos, perto da maioridade do processo de integração lingüística, ao “mes-

6. Essa percepção é compartilhada com Celada (2010) e Nothstein, Rodríguez e Valente (2010).

7. Celada (2010) trata de questões discursivas e Nothstein, Rodríguez e Valente (2010, 154) analisam o único material didático disponível — onde “prevalece una visión normativa y no sociolingüística del português”, ou seja, não aborda as variedades do português.

8. “Congreso de la Lengua: El futuro del idioma español en juego”, *Clarín* (Buenos Aires), 9 de dezembro 2004, <http://edant.clarin.com/diario/2004/09/12/sociedad/s-830042.htm>.

tizaje” (miscigenação) mencionado por Fernández (2007), ao “panhispanismo”, analisado por Del Valle e Gabriel-Stheeman (2002), Del Valle (2007), e Arnoux (2008).

De acordo com Del Valle e Gabriel-Stheeman (2002), os agentes da expansão do espanhol apresentam a língua como uma ferramenta que mantém a comunidade hispânica unida, porém essa idealização de uma comunidade homogenizada pela língua comum é frágil pois as lealdades estão divididas entre centros de poder diferenciados — o que mantém forte a hegemonia da Espanha.<sup>9</sup> No seu trabalho com o francês, Da Silva, McLaughlin e Richards (2007, 194) constataam o mesmo fenômeno: ainda com as mudanças trazidas pela globalização econômica, “há uma tentativa, da parte das pessoas no poder, de manter as mesmas ideologias de uniformidade de regimes discursivos prévios”.

O fato de o espanhol ser uma língua pluricêntrica — com variedades padrão disseminadas pelo mundo hispano-falante, de uma forma similar à explicada para os *World Englishes* por Kachru (1992) — e seus falantes estarem inseguros da situação de suas variedades nativas, deixou o campo fértil para a questão de qual (quais) variedade(s) de espanhol deveria(m) ser usada(s) para ensinar no Brasil. Se considerarmos que as variedades de uma língua são todas lingüísticamente equivalentes, considerá-las desigualmente é uma questão de atitudes e opiniões perante as variedades, seus falantes e aquilo que eles representarem no imaginário dos ouvintes.

Dörnyei (2010, 5) explica ambas, opiniões e atitudes lingüísticas, como subjetivas: as primeiras mais conscientes e mutáveis do que as segundas — frequentemente moldadas pelo entorno, para além de deliberações racionais. Garrett (2010, 2) aponta: “a variação lingüística tem significado social e por isso ela pode acarretar reações atitudinais muito diferentes, e inclusive vantagens ou desvantagens sociais”. Conhecer as atitudes e opiniões sobre as línguas a serem ensinadas — e suas variedades — é o ponto de partida indispensável para o desenvolvimento de políticas lingüísticas realistas e um diagnóstico importante para uma planificação eficiente de status e de corpus. Se desconhecermos os futuros aprendizes, desaproveitaremos aquilo que houver de positivo nas suas atitudes e opiniões, sem conseguir questionar aquilo que houver de negativo.

A planificação de status e de corpus se inserem no âmbito da política e da planificação lingüística, enquanto a politologia lingüística é ligada à política lingüística. A partir de 1991, os países membros do Mercosul se comprometeram a ensinar e aprender as línguas comuns, e nos anos de 2005 e 2009, as leis de oferta obrigatória de espanhol e de português no ensino médio foram aprovadas no Brasil e na Argentina. Esse processo foi de política lingüística — para Calvet (2002, 15) uma “intervenção na situação lingüística”. Essa disciplina estuda aquelas situações onde um grupo de tomadores de decisões resolve mudar a forma ou as funções de algumas línguas: o contexto ideológico não explícito da política lingüística. Essas situações surgem de desenvolvimentos históricos e são efetivadas por “intervenções sobre a língua ou sobre os relacionamentos entre línguas”: planificação de status e de corpus. As intervenções na língua são ações conscien-

9. Clyne (1991): as fronteiras criadas pelas línguas tanto juntam quanto separam as pessoas.



tes, voluntárias, objetivando introduzir mudanças nos domínios da língua e da ideologia e política, e são principalmente políticas (Calvet 2002, 16).

Kaplan e Baldauf (1997, xi) apontam que a planificação lingüística empurra os governos a promulgar políticas lingüísticas que podem ser implementadas em diferentes níveis, “de documentos e pronunciamentos muito formais de planificação lingüística até declarações informais de intenção (i.e., o discurso sobre a língua, a política e a sociedade) que, à primeira vista, podem nem parecer políticas lingüísticas em absoluto”. Calvet (1996, 23) aponta o peso social e político das intervenções na língua. Mar-Molinero (2000, 75, 78–79) explica que a política lingüística é conforme com uma política governamental mais ampla e relacionada com objetivos e decisões sociais e políticos; a planificação de status, por sua vez “procura melhorar as atitudes perante a língua, para facilitar sua aceitação por meio de campanhas [ . . . ] Assim como com outras categorias da planificação lingüística, a planificação de status apóia e promove novos comportamentos lingüísticos fornecendo mais recursos, de suporte financeiro até o desenvolvimento de materiais didáticos”. Schiffman (2006, 112), por sua vez, considera a política lingüística intimamente conectada com o que ele chama de “cultura lingüística”: “a totalidade das idéias, valores, crenças, atitudes, preconceitos [ . . . ] e toda a ‘bagagem’ cultural da sua própria cultura, que os falantes incluem no seu uso da linguagem”.

A situação atual do ensino de espanhol e português no Brasil e na Argentina é então fortemente influenciada por fatores políticos, econômicos, educacionais e culturais que se entrelaçam em dinâmicas explícitas e implícitas. Como aponta Clyne (1991, 1), freqüentemente o posicionamento do país mais poderoso — em termos de língua — é ambíguo. Observaremos nas seções 2 e 3, qual aparece como o país “mais poderoso” no caso do português e no do espanhol, no contexto do seu ensino como línguas segundas/estrangeiras no Mercosul.

#### A INFLUÊNCIA DE ALGUNS FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS NO ENSINO ATUAL DE PORTUGUÊS NA ARGENTINA

Na Argentina, as primeiras mudanças decorreram da crise econômica de 2001–2002, seguida de investimentos brasileiros no país — compra de empresas argentinas. Esse processo foi acompanhado de uma mudança na percepção e na conceituação do português como língua estrangeira, e dos brasileiros, vizinhos regionais lusofalantes. O português começa a deixar de ser a língua das férias em praias catarinenses e cariocas, para ser uma língua “respeitável”, a se aprender em condições institucionais de ensino (para estudos discursivos sobre a proximidade lingüística do espanhol e o português, e seus falantes integrados, ver Fanjul 2002; Santos 2009, 2010; Zoppi-Fontana e Celada 2009). Em termos de ideologia lingüística, houve uma mudança na indexicalização do português e seus falantes — agora recebidos na Argentina como investidores, integrados com os hispanofalantes num mercado comum, compartilhando o destino econômico. Vejamos o contexto econômico que deu lugar às opiniões atuais em Buenos Aires sobre o português.

*Os investidores na Argentina*

Em 2007, o Brasil atingiu o terceiro lugar entre os investidores estrangeiros na Argentina, depois dos Estados Unidos e da Espanha, como resultado de investimentos na primeira metade da década em petróleo (Petrobrás), cerveja (Ambev), carne (Swift), têxteis (Grendene), e cimento (Camargo Corrêa), principalmente.<sup>10</sup> De 2004 até 2008, 52 por cento dos investimentos foram para o setor industrial e 40 por cento para a energia.<sup>11</sup> Igual ao avanço da Espanha no Brasil, o do Brasil na Argentina é retratado pela imprensa como uma “conquista”, com flutuações em função da economia do país “conquistado”.<sup>12</sup> Paredes (2008) aponta um aumento dos capitais brasileiros em forma de investimento estrangeiro direto na Argentina de 0,2 por cento em 1997 para 25 por cento em 2007, apoiado pelo governo brasileiro e baseado numa “agressiva política de internacionalização na escala regional”, a partir da desregulamentação de ambas as economias, na década de 1990.

Nesse contexto, qual é a situação do ensino de português como língua estrangeira em Buenos Aires? A forte presença brasileira na economia argentina aparece refletida nas opiniões de professores e estudantes perante a língua e suas variedades?

*A situação do ensino de português como língua estrangeira em Buenos Aires*

Segundo Baker (2006, 210), “os estudos de atitudes providenciam um indicador dos pensamentos e crenças, preferências e desejos de uma comunidade, num momento dado” e isso importa na medida em que “as atitudes perante leis envolvendo línguas podem afetar o sucesso da implementação da política lingüística”. Frequentemente, a incorporação de uma nova língua tem motivação funcional — maiores possibilidades de trabalho, por exemplo —, passando depois a fazer parte, em maior ou menor medida, da cultura local. Um diagnóstico das opiniões e atitudes lingüísticas dos receptores é importante para a melhor incorporação da língua estrangeira, porque elas podem ser questionadas, discutidas, reforçadas ou desconstruídas (Bugel e Santos 2010).

No estudo que apresento a seguir participaram, em 2009, oitenta e três sujeitos, professores (8 por cento) — um deles falante nativo — e estudantes (89 por cento) de português como língua estrangeira em Buenos Aires, todos com mais de dezoito anos (3 por cento dos participantes não forneceram sua informação). Dentre eles, 26 por cento homens e 69 por cento mulheres; 81 por cento estudantes universitários ou pessoas formadas, e 12 por cento sem estudos universitários (5 por cento e 7 por cento dos participantes, respectivamente, não forneceram sua

10. “Brasil desbanca Chile e é o 3º maior investidor na Argentina”, *O Globo* (Rio de Janeiro), 19 de junho 2007, <http://oglobo.globo.com/economia/brasil-desbanca-chile-e-3-maior-investidor-na-argentina-4181128>.

11. “Inversiones brasileñas en Argentina ascienden a 6.812 mdd”, *People’s Daily* (Beijing), 28 de fevereiro 2008, <http://spanish.peopledaily.com.cn/31620/6362642.html>.

12. “Crise argentina favorece empresas do Brasil, diz analista”, *BBC* (Londres), 24 de julho 2002, [http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020724\\_analisemarciaml.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020724_analisemarciaml.shtml).



informação). Os primeiros contatos foram estabelecidos com colegas lingüistas e professores de português na cidade de Buenos Aires e na província de Misiones (Argentina), e em Montevidéu (Uruguai). Seguidamente, pela associação argentina de professores de português acessei professores e estudantes em aulas de português oferecidas pela Universidade de Buenos Aires e o governo da cidade.

De encontros informais durante os contatos iniciais e das entrevistas surgiu a ausência da questão das variedades brasileiras de português no âmbito do ensino em Buenos Aires — os fatores mencionados: a maioria dos professores são argentinos e o Instituto Camões, de Portugal, tem uma presença limitada.<sup>13</sup> Nos questionários aos participantes, ofereci então duas variedades nacionais de português: Brasil e Portugal, e duas variedades surgidas em estudos atitudinais anteriores: neutra e internacional (Bugel 2009). No questionário demográfico os participantes poderiam informar dos seus contatos com falantes e manifestações lingüísticas e culturais de diferentes regiões lusófonas. A variação geográfica interna ao Brasil não veio à tona — o que não é incomum: se pensarmos em “aprender inglês” imaginamos inglês “americano” versus inglês “britânico”, sem distinguir “Mid-western English” ou “Southern English” — diferenças imperceptíveis para os não especializados. À medida que o ensino de português na Argentina se firmar, será importante coletar dados detalhados de percepção de variedades.

*As opiniões perante o ensino de línguas estrangeiras* / Perguntados quantas línguas estrangeiras consideravam ideal saber, 64 por cento dos participantes respondeu “duas” enquanto 20 por cento optou por três, 12 por cento por uma, e 4 por cento por quatro línguas (figura 1). Ninguém achou bom não ensinar e/ou aprender línguas estrangeiras e 80 por cento dos participantes mencionaram o português como uma das línguas desejáveis. O inglês esteve sempre presente nas respostas, com exceção de dois casos; outras línguas incluídas: italiano, francês e alemão; houve menção às línguas indígenas, o chinês e o japonês.

*As opiniões sobre o ensino de português* / Aprofundemos na preferência pelo português: a maioria dos participantes, 95 por cento, considerou que saber português, num país como a Argentina hoje, é uma vantagem que explicaram recorrendo ao Mercosul — motivação funcional: o aumento do comércio com o Brasil e de empresas brasileiras na Argentina. Para comparar, perguntamos se era uma vantagem saber português, atualmente, no mundo: 70 por cento dos participantes consideraram que sim, 18 por cento que não, e 8 por cento disseram não saber.<sup>14</sup> As razões argüídas: a importância do Brasil no mundo e a vantagem de se saber mais uma língua, confirmando o interesse pela cultura lingüística (apresentado na figura 1).

Perante a conveniência de se aprender português, 95 por cento dos participantes acharam positivo ensiná-lo aos adolescentes na escola. Estudos anteriores sobre ensino de línguas pluricêntricas direcionaram a seguinte pergunta

13. Minha coleta de dados focou o contraste com a situação no Brasil, onde a distinção espanhol da Espanha-espanhol da América é muito marcada.

14. Lembre-se que muitos estudantes de língua têm as aulas contratadas como parte de seu treinamento para alguma empresa. Quatro por cento dos participantes não responderam.

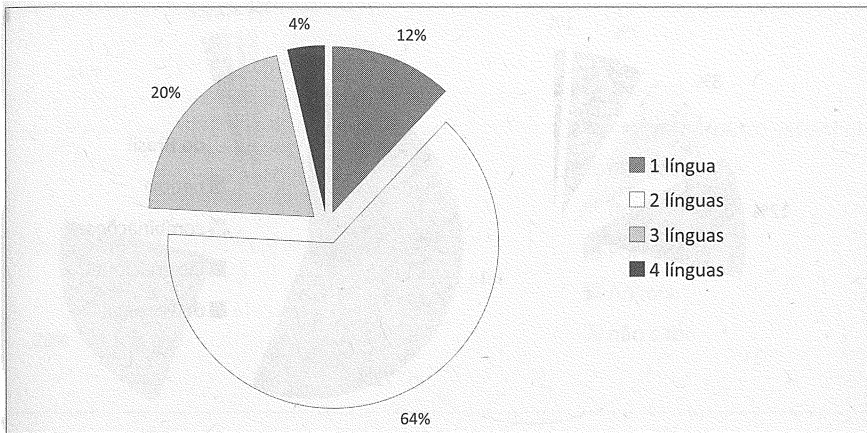


Figura 1 Quantas línguas estrangeiras é ideal saber?

de múltipla opção: qual variedade ensinar (Kachru 1990; Villa 1996; Bugel 1999; Moreno Fernández 2000; Farrell e Kun 2007; Bugel e Santos 2010). As respostas (figura 2): 72 por cento dos participantes escolheram o português do Brasil como única opção e 8 por cento o incluíram combinado com outras variedades (e/ou de Portugal, e/ou neutro, e/ou internacional). Assim, 78 por cento dos participantes consideraram que o português do Brasil é a variedade que precisa ser ensinada, sozinha ou junto com outras. O português de Portugal, sozinho, foi escolhido por apenas 1 por cento dos participantes. Dentro do grupo “combinações” todas as respostas incluíram o português do Brasil e 50 por cento das respostas incluíram o português de Portugal.

As variedades “neutra” e “internacional” receberam, juntas, 19 por cento das preferências, o que é significativo sendo que nenhuma delas é uma língua natural, i.e. elas não são línguas de nenhuma comunidade — não têm falantes nativos, não são passadas de uma geração para a seguinte. Elas surgiram no âmbito do ensino de espanhol como língua estrangeira em duas frentes simultaneamente, sem definição nem distinção entre elas: para o ensino de espanhol em São Paulo, Brasil, e no jargão das empresas e instituições espanholas dedicadas à promoção do espanhol no mundo (Bugel 1999). Essa terminologia foi recentemente incorporada pela primeira vez para estudar as atitudes perante variedades de português no Brasil, visando testar a hipótese de que, embora aceitas para se referir a uma língua estrangeira no Brasil (o espanhol), variedades como “neutra” e “internacional” seriam rejeitadas no caso da língua materna (Bugel 2009). No entanto, os dados mostram que os participantes não questionaram nem o uso dessa terminologia nem a inclusão de tais variedades dentre as opções oferecidas.

Conseqüentemente, adotei essas “variedades” do português aceitas pelos falantes nativos no Brasil, para testá-las entre falantes estrangeiros, na Argentina. Nas respostas à pergunta “Como seria uma variedade neutra?” houve diferenças consistentes entre professores (“não existe essa variedade”) e estudantes (“sem

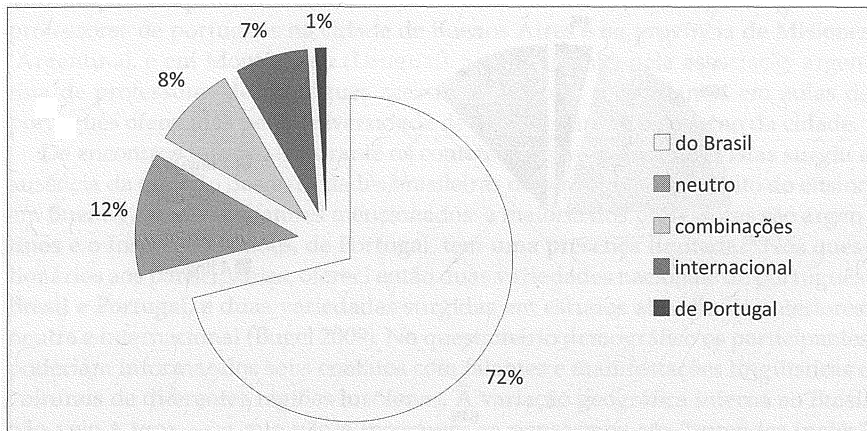


Figura 2 Qual variedade de português ensinar, em Buenos Aires?

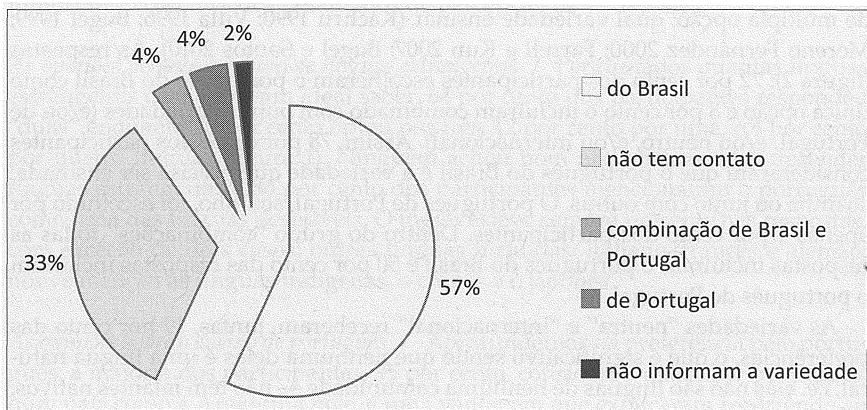


Figura 3 Contato com variedades de português.

regionalismos”, “entendida por todos”). A aceitação dessas variedades evidencia várias questões de interesse para a pesquisa: o poder do professor e do lingüista como agentes de ideologia lingüística, por um lado e por outro, o desejo por uma língua estável, homogênea, geral, que garanta a comunicação, assim como o quanto somos inconscientes das desvantagens que uma tal língua estática traria.<sup>15</sup>

A menção de variedades do português longínquas dos participantes (figura 3)

15. Seria relevante um futuro projeto qualitativo focado nas definições das variedades “neutra” e “internacional”, oferecendo oportunidades para discutir “as desvantagens da neutralidade e a internacionalidade” como caminho para se chegar à conclusão, pelos participantes, da impossibilidade socio-lingüística de tais variedades.

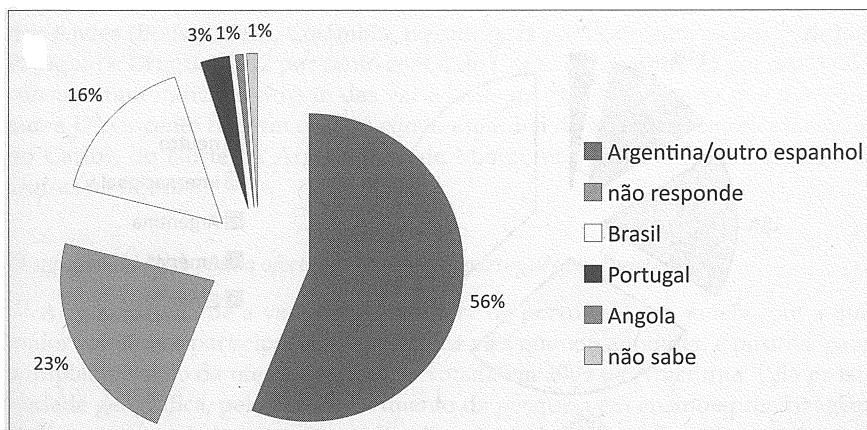


Figura 4 Origem lingüística dos professores que ensinaram nossos participantes de Buenos Aires.

merece mais informação sobre o contato com elas. A figura 3 mostra que 67 por cento dos participantes tiveram contato com o português fora da sala de aula — 57 por cento, com o do Brasil, 4 por cento com o de Portugal, e 4 por cento com uma combinação de variedades, enquanto 2 por cento não especificaram com que português tiveram contato fora da aula.

Quanto ao contato com variedades do português por meio dos professores, 56 por cento das experiências dos estudantes foram com argentinos e outros falantes nativos de espanhol, 16 por cento com falantes nativos de português do Brasil, 3 por cento de Portugal, e 1 por cento de Angola (figura 4).

Como apontado na introdução, a interação de fatores lingüísticos e extralingüísticos afeta o desenvolvimento e a implementação de uma política lingüística. Vimos aqui as opiniões favorecendo quase que exclusivamente a variedade brasileira de português para ensino na Argentina. Mas estudos anteriores apontam uma preferência dos brasileiros pelo ensino da variedade neutra de português no Brasil e no Mercosul, e da variedade peninsular do espanhol no Brasil (Bugel 2009; Bugel e Santos 2010). Vista essa preferência no Brasil pela variedade neutra da língua própria e pela variedade mais prestigiosa (peninsular) da língua estrangeira, vejamos as preferências dos nossos participantes na Argentina quanto ao ensino da sua língua materna.

*As opiniões sobre o ensino de espanhol no Brasil* / Num total de noventa e quatro respostas, 98 por cento apontam ser bom ensinar espanhol no Brasil. A distribuição interna dessas respostas mostra uma preferência de 37 por cento para o ensino do espanhol neutro, 29 por cento para o espanhol internacional, 18 por cento para o espanhol da Argentina, 13 por cento para o espanhol latino-americano, e 3 por cento para o espanhol da Espanha (figura 5).

A base para os falantes nativos de espanhol em Buenos Aires acharem que



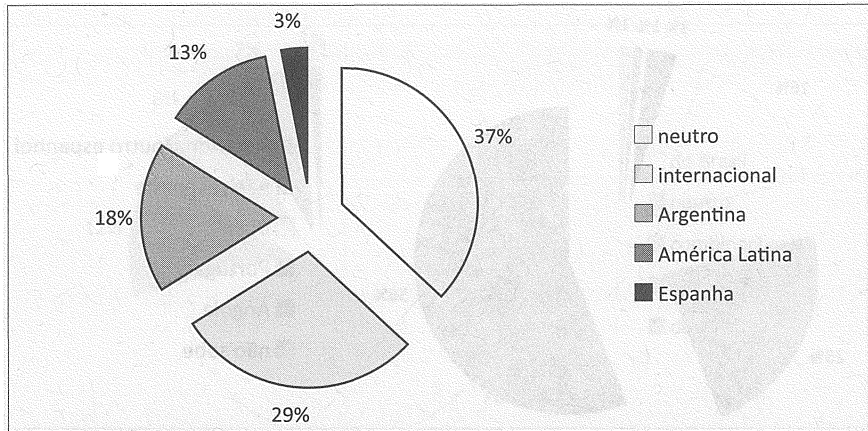


Figura 5 Qual espanhol deveria ser ensinado aos brasileiros?

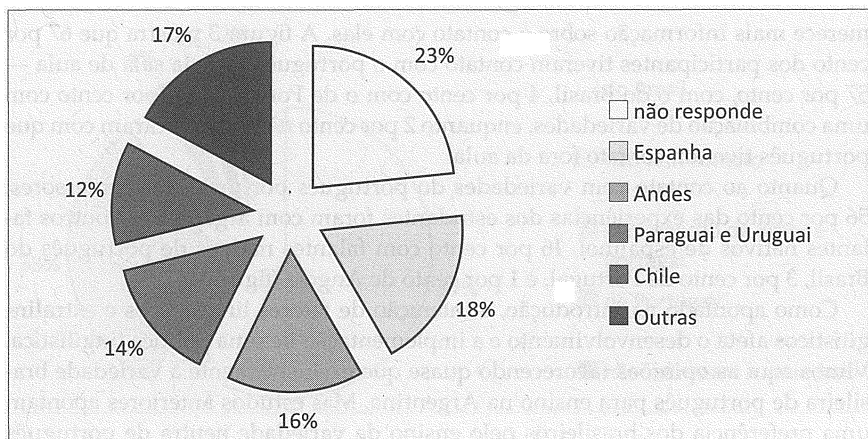


Figura 6 Variedades de espanhol com as quais os participantes argentinos têm estado em contato.

a variedade neutra é a melhor opção para os brasileiros aprenderem espanhol? Que contato eles têm tido com outras variedades de espanhol? Num total de 148 respostas, mais de 59 por cento dos participantes tiveram contato com outras variedades da língua, enquanto 31 por cento só têm tido contato com a variedade local (10 por cento não responderam à pergunta).

Combinei as variedades de espanhol segundo a classificação mais tradicional na dialetologia hispânica (Alba 1991). Na figura 6 vemos que 18 por cento dos participantes tiveram contato com o espanhol da Espanha, 16 por cento com o

dos Andes (Bolívia, Peru, Colômbia, Equador), 14 por cento com os dos vizinhos Paraguai e Uruguai, e 12 por cento com o do Chile. No entanto, 23 por cento não conseguiram indicar a origem das variedades de espanhol com as que têm contato e 17 por cento tiveram contato com o espanhol do México e América Central, do Caribe, do Norte da Argentina, e de Miami, nos Estados Unidos (categoria Outras na figura 6).

*O significado disso para a oferta obrigatória de português em Buenos Aires*

A coincidência de a variedade brasileira de português ser aquela com a que maior contato os participantes têm, e a que eles querem aprender, é positiva para a implementação da oferta obrigatória votada em 2009 na Argentina. Pela proximidade geográfica, pelo desenvolvimento da pesquisa em ensino-aprendizagem de língua segunda/estrangeira no Brasil, pelas opiniões positivas dos participantes sobre o português do Brasil e seus falantes, estão aí vários dos quesitos para um ensino de português bem sucedido. Contudo, 40 por cento dos participantes, embora envolvidos com o português, não mencionaram contatos com falantes da língua (figura 3) e/ou literatura, filmes, música, fora da aula. A presença do Brasil no cotidiano precisa aumentar, especialmente junto de pessoas interessadas na língua ao ponto de se providenciarem aulas. As entrevistas com professores locais, experientes no ensino de português, atestam um assentamento progressivo da língua — para além dos altos e baixos da integração econômica regional.

Resumindo, perto de 64 por cento dos entrevistados achou ideal se saber duas línguas estrangeiras, dentre elas o português — que mais de 95 por cento consideram uma vantagem atualmente na Argentina, perante a importância crescente do Brasil. Que língua está no imaginário desses entrevistados quando pensam “português”? Cinquenta e seis por cento do aprendizado aconteceu com professores falantes nativos de espanhol e 20 por cento com falantes nativos de português (24 por cento dos participantes não forneceram informação). Cinquenta e sete por cento têm contato com o português brasileiro, 4 por cento com português lusitano e mais 4 por cento com uma combinação dos dois — 33 por cento dos participantes não responderam à pergunta e interpretei como falta de contato fora da aula. A maioria dos participantes, 72 por cento, escolheu o português brasileiro para ser ensinado em Buenos Aires, 12 por cento preferiu uma variedade neutra, e 8 por cento mencionou uma combinação de variedades, sempre incluindo o português brasileiro — que atingiu assim perto de 80 por cento das preferências.

**A INFLUÊNCIA DE FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL, DE 1991 ATÉ NOSSOS DIAS**

Os fatores explícitos afetando o ensino das línguas do Mercosul dependem de questões econômicas influenciando a política e evidenciadas diferentemente ao longo da história: imperialismo (até o fim do século XX) e globalização (na virada do século XXI). Atualmente esses fatores refletem a globalização econômica e desvelam explicitamente os laços entre os governos e interesses multinacionais na busca por novos mercados.



*Os investidores no Brasil*

Ainda que a — maioritariamente implícita — política lingüística atual do espanhol no Brasil esteja fazendo um bom uso dos recursos humanos internos disponíveis no campo da lingüística aplicada, há as marcas do percurso econômico e político do país nos últimos vinte anos (Paraquett 2008a, 2008b, 2009). A participação brasileira no Mercosul faz parte de um programa de abertura da economia à globalização por meio de associações regionais — no caso, uma associação periférica. Contudo, os números evidenciam o avanço da Espanha até o lugar de segundo investidor estrangeiro no Brasil, depois dos Estados Unidos, já no fim dos anos 1990.

*A indústria em geral* / No mercado brasileiro, os investimentos espanhóis nas finanças, energia e telecomunicações se sobressaíram, derivando num “Plano estratégico de associação” entre os dois países, focando especialmente projetos econômicos, políticos, e educacionais. De 1996 e 2000, 45,7 por cento dos investimentos espanhóis destinaram-se à América Latina, com o Brasil como segundo parceiro comercial da Espanha no continente — depois do México (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais [CERIS] 2004). Em 2003, a Espanha foi terceiro a sexto investidor estrangeiro direto no Brasil, especialmente no Sul e Sudeste — as regiões mais industrializadas do país. Nas finanças, o Banco Santander Central Hispano é a décima sétima maior empresa no Brasil, presente em vinte de vinte e seis estados brasileiros, com aproximadamente 4 milhões de clientes. Sua atuação no Brasil começou em 1982, e adquirindo o Banco Geral do Comércio (1997), Banco Noroeste (1998), Banco Meridional (2000), e Banco Real (2007), chegou a ser o maior banco do país.<sup>16</sup> Nas telecomunicações, a Telefónica responde pelo total das telecomunicações no estado de São Paulo a partir de 1998, atingindo 12,5 milhões de clientes em 2003, o maior mercado do país (CERIS 2004). Posteriormente, Telefónica Móviles e Portugal Telecom se uniram na Vivo, fornecedora das comunicações celulares em dezenove de vinte e seis estados brasileiros. Como mencionado na introdução, em 2011 a Espanha continuava sendo o segundo maior investidor estrangeiro no Brasil, depois dos Estados Unidos (Meneses 2011). Esse é o contexto para a expansão das indústrias da língua.

*As indústrias da língua* / Tradicionalmente, a Espanha forneceu materiais didáticos para o ensino de espanhol no Brasil, mas a partir dos anos 1990 temos, promovendo a língua espanhola e a cultura hispânica pelo mundo, à par da globalização econômica, o Instituto Cervantes, instituição oficial da Espanha inspirada nas equivalentes Institut Français (1883), Società Dante Alighieri (1889), British Council (1934), e Goethe Institut (1951) (para a diferença entre “promoção” e “expansão” das línguas, ver Villa e Del Valle 2008, 46). As datas de estabelecimento destas instituições evidenciam as diferenças na política lingüística expansionista

16. “Com ABN, Santander torna-se o maior banco privado do País”, *Estadão*, 18 dezembro 2008. Depois da crise de 2008, o Santander acabou sendo o maior banco também na Europa (*Economist* 2008).

dos países envolvidos — Otero Roth (2007, 184) considera a fundação do Instituto Cervantes “tardía”, mas poderia também ser vista como anacrônica.

O processo de comercialização das línguas foi definido por Heller (2003) e especificamente trabalhado, para o espanhol no Brasil, por Del Valle e Villa (2007) e Villa e Del Valle (2008), que referem à mercantilização da língua. Assim, do lado da Espanha, tanto as matérias jornalísticas divulgando o aumento da procura e da oferta de espanhol como língua estrangeira no Brasil, quanto os relatórios das instituições que tomaram para si a responsabilidade de promovê-lo e ensiná-lo, são focados no valor econômico da língua: nos potenciais ganhos econômicos para os aprendizes e as chamadas “indústrias da língua”.<sup>17</sup> Do lado do Brasil, houve a legislação: Callegari (2004) e Rodrigues (2009, 2010) pesquisam o marco legal para o ensino de espanhol no Brasil a partir dos anos 1980. O acordo de integração regional Mercosul levou a colocar explicitamente a necessidade de desenvolver uma política lingüística para esse ensino, no contexto nacional globalizado. Uma consequência dessa explicitação foi o aumento marcante e imediato na procura por aulas de espanhol como língua estrangeira. O setor privado respondeu rapidamente, primeiro com falantes nativos de espanhol, mesmo sem formação específica. No setor público, as limitações econômicas e o novo contexto de integração cultural e lingüística levaram a uma situação com “faltas” (de professores, de material didático) que “precisavam” ser “saradas” no curto prazo — na interpretação oficial brasileira e espanhola.

Essas “faltas” abriram o espaço para intensas campanhas dos agentes das forças centrípetas de promoção do espanhol: a instalação do Instituto Cervantes, em São Paulo, em 1998; a visita do rei e a rainha da Espanha, incentivando o ensino-aprendizagem de espanhol, em 2000 (Restivo 2000; Bugel 2002); a proposta de troca de dívida externa com a Espanha por formação de professores de espanhol (Rossi 2005); o projeto “Oye! Español para profesores” (Rodrigues 2007); e a comercialização dos encontros acadêmicos.<sup>18</sup> Embora num contexto de cooperação internacional, tantas iniciativas, freqüentemente desenvolvidas sem profissionais locais, levantam questionamentos sobre o papel da Espanha na política lingüística brasileira. Algumas dessas iniciativas foram completamente desenvolvidas, outras simplesmente cogitadas, e mais algumas freadas pelos questionamentos dos profissionais locais (Associação Brasileira de Hispanistas 2005). Todas elas se basearam naquilo que Martínez-Cachero Laseca (2008) chama de “a guerra dos números” — evidência da manipulação das faltas (de professores e de materiais didáticos) pelas agências espanholas públicas e privadas agindo conjuntamente com a imprensa espanhola, numa característica típica do modelo neoliberal da hora.

Os investimentos espanhóis na promoção das indústrias da língua têm sido

17. Bugel (2006) discute a “naturalização” da expansão do espanhol no Brasil em manchetes jornalísticas espanholas.

18. “A língua espanhola como recurso econômico” é o título do *Anuário 2002* do Centro Virtual Cervantes. Acuña (2002) aponta os negócios como objetivo explícito do Segundo Congreso Internacional de la Lengua Española (outubro de 2001, Valladolid, Espanha), da Real Academia Española e o Instituto Cervantes; Municio (2001) e Nieto (2001), dentre outros, exploram o elo entre ensino por imersão e a indústria turística.

importantes — Acuña (2002) apontava que 6 por cento do orçamento anual (mais de US\$1.500.000) do Instituto Español de Comercio Exterior era destinado a elas —, enquanto as possibilidades de empreendimentos locais similares demoram anos para entrar na política e planificação lingüística regional. Há repercussões nas possibilidades para os professores locais de espanhol como língua estrangeira, enquanto continua aumentando a procura por aulas particulares de espanhol nos nove estabelecimentos do *Instituto Cervantes* no Brasil — de 2.308 estudantes em 2006 para 16.000 em 2010 (Meneses 2011).

#### *As aulas de espanhol como língua estrangeira no Brasil*

Até 2009, quando na Argentina tornou-se obrigatório o ensino de português, o Brasil fora o único membro do Mercosul a avançar no compromisso mútuo de ensinar as línguas oficiais e maioritárias dos países envolvidos. O peso do Brasil como vizinho e sócio da Argentina neste empreendimento não influenciara, comparativamente, a quantidade de falantes e aprendizes de português neste país.<sup>19</sup>

Diversas circunstâncias contribuíram para a situação das indústrias da língua no Brasil, dentre outras: a desorganização dos órgãos educacionais brasileiros a respeito dos recursos humanos e didáticos disponíveis; as poucas iniciativas regionais vindas dos países hispanófonos do Mercosul; os poucos recursos dos profissionais do espanhol no Brasil para avaliar o processo regional e as propostas vindas da Espanha; e a falta de confiança na própria variedade dos falantes nativos hispano-americanos que começaram a ensinar espanhol (Bertolotti 2007). Ainda que desde meados dos anos 2000 os pesquisadores e professores de espanhol como língua estrangeira tenham respondido com esclarecimentos importantes e firmes a respeito dos recursos humanos disponíveis, da análise crítica das propostas de colaboração externa, e da limitação das tentativas de manipulação política, seu poder sobre a política lingüística local e regional é restrito.

*As possibilidades para os professores nas indústrias da língua no Brasil / Além da economia e a política, essas possibilidades estão também atreladas às opiniões e atitudes perante o espanhol e o português, às suas variedades lingüísticas, e aos seus falantes – como foi discutido acima para o caso da Argentina. As opiniões e atitudes têm relação com questões históricas e culturais, tanto do remoto passado colonial quanto do passado mais recente: diferentes pendências no relacionamento cultural com as ex-metrópolis e com o presente globalizado, e mais a Espanha como agente de promoção do espanhol no mundo. Por isso, enquanto por um lado abre-se uma área de trabalho em expansão, por outro lado há desafios inesperados: falantes de variedades latino-americanas de espanhol começam a ensinar a língua como estrangeira.<sup>20</sup> De um lado, Reinoso (2005) faz referência*

19. Exceto em *Misiones* (divisa com o Brasil): em 1982, 70 por cento das crianças até quatorze anos eram bilingües português-espanhol, por contato e migrações (Zajicova 2002) e Nielsen (2003, 204) aponta que português e inglês são ensinados como línguas estrangeiras.

20. Clyne (1991): a dominação baseada no prestígio diverso das variedades de uma língua. A falta de iniciativa para se ensinar a variedade própria de espanhol, poderia ser uma indicação de “baixa autoestima lingüística”?

à lei 11.161 (5/8/2005) como “uma oportunidade para os professores locais [argentinos]”, e informa que o Brasil precisará de 230.000 professores de espanhol para 10.000.000 de estudantes com o direito, legal, de aprender espanhol. Do outro lado, Martínez-Cachero Laseca (2008) e Meneses (2011) colocam detalhadamente as dificuldades enfrentadas por quaisquer interessados numa carreira como professor de espanhol língua estrangeira no Brasil, independentemente da origem e da formação profissional. Tanto a imprensa espanhola quanto a argentina focaram o interesse dos professores dos seus países pelas oportunidades de trabalho no Brasil. Reinoso (2005) descreve: “um mercado enorme e atraente para milhares de professores latino-americanos de espanhol e especialmente argentinos”, com uma vantagem extra para os últimos — de acordo com o jornalista, o sotaque argentino é preferido no Brasil. Há dados coletados até 2006 que relativizam essa informação, com estudantes em São Paulo querendo aprender espanhol “da Espanha” (Bugel e Santos 2010) — uma continuação das preferências dos anos 1990 e que permanece hoje, de acordo com os dados de 2006–2010 de Mendonça (2011) para Goiânia.

As opiniões e atitudes têm favorecido diferentes variedades de espanhol, em diferentes áreas geográficas brasileiras, em diferentes pontos desse processo iniciado há vinte anos. Qual é a situação acadêmica? Nos últimos anos houve um importante desenvolvimento da pesquisa local voltada para a lingüística aplicada e o ensino de espanhol como língua estrangeira (Sedycias 2005; Bruno 2005), acompanhado de uma aproximação com a academia argentina — tanto pela comunidade de origens quanto de teoria, junto da análise do discurso francesa. As “contribuições” espanholas vêm encontrando uma concorrência local acirrada na disputa pelo espaço de pesquisa e pelo mercado brasileiro de recursos materiais (didáticos) e humanos. Já Acuña (2002, 2005) mencionara a “excelente lingüística aplicada brasileira”, uma referência na Argentina há décadas, modelo para o desenvolvimento do Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) — desenvolvido na Argentina, com formato similar ao CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), e âmbito regional privilegiado de intercâmbio profissional, que precisa ser preservado.<sup>21</sup>

*A política lingüística brasileira de ensino de espanhol* / Uma característica da planificação lingüística do espanhol no Brasil é o envolvimento de políticas lingüísticas nacionais, regionais e internacionais. Ainda antes de o Instituto Cervantes abrir suas portas no Brasil, Moreno Fernández (1995, 223), da Espanha, anunciava que a falta de recursos humanos e de materiais didáticos impediria o país de adotar o espanhol como segunda língua. Os representantes estrangeiros com interesses econômicos criados no Brasil logo fizeram a lista das “necessidades” lingüísticas que eles iriam providenciar para o país: espanhol como segunda língua, mais professores, mais materiais didáticos. Um filão fora achado no sistema educacional

21. Acuña (2005) recoloca a importância da especificidade regional (contra a iniciativa espanhola de uma certificação única para a proficiência em espanhol), um projeto concretizado em 2010, no Sistema Internacional para la Certificación del Español como Lengua Extranjera (<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/>), com participação de universidades latino-americanas.

lingüístico brasileiro e nele as agências encarregadas da mercantilização do espanhol e de sua promoção internacional poderiam preencher umas necessidades que elas mesmas iriam criar. Esse fenômeno, já vivido no Brasil com o inglês (Rajagopalan 2003; Bohn 2003), passou também para o espanhol, desde os anos 1990. Enquanto as autoridades brasileiras assistiam a esses acontecimentos, já em 1998, vinte e seis universidades públicas e vinte e quatro privadas no Brasil ofereciam bacharelado e licenciatura em língua espanhola (Rodríguez Lafuente 2000).

Em termos de politologia lingüística, diferentes instâncias ideológicas estão em jogo e a marginalidade das variedades latino-americanas do espanhol é resultado tanto da hegemonia do espanhol europeu — ainda que os responsáveis tenham mudado seu discurso da “pureza” para o da “mestiçagem” — quanto das opiniões e atitudes dos próprios falantes latino-americanos, como discutido na seção dois acima. Também é conseqüência da enorme diferença de recursos econômicos que até o ano 2010 permitira a potência européia de investir na venda da língua enquanto uma tríade de países latino-americanos não conseguiam ensinar sua língua ao vizinho brasileiro.<sup>22</sup>

Os agentes da planificação lingüística contam com diversos recursos na hora de determinar a situação de uma língua numa sociedade (planificação de status) e o modelo de língua a ser ensinado (planificação de corpus). Os diferentes recursos dependem de fatores econômicos, sociopolíticos, e lingüísticos. No Brasil temos a frente oficial, com o governo desenvolvendo e implementando uma política lingüística para o ensino de espanhol como língua estrangeira que afetará o sistema educacional como um todo; a frente institucional não oficial, incluindo a rede educacional particular (escolas de ensino regular e escolas de línguas) que, embora dependendo de leis nacionais — como a educação pública —, tem maiores recursos materiais para desenvolver suas próprias iniciativas; e os professores de espanhol como língua estrangeira, que efetivamente põem em prática a política lingüística — eles são simultaneamente praticantes e tomadores de decisões, mesmo sem ter seu papel pública e/ou oficialmente reconhecido. Do ponto de vista da pesquisa sociolingüística e da lingüística aplicada crítica, os professores têm um papel essencial: para Schiffman (2006, 112), política lingüística também são “as idéias e assunções implícitas, não escritas, subjacentes, *de facto*, das bases, não oficiais, que influenciam os resultados da política tão enfática e decididamente quanto as decisões mais explícitas”.

## CONCLUSÕES

As questões anteriores, na interface da sociolingüística (o uso da língua na sociedade) e a política lingüística com a lingüística aplicada (o ensino-aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras), foram consideradas extensa e detalhadamente para o inglês, por pesquisadores em posições excêntricas, fora dos centros de poder de onde o inglês sai para o mundo (Índia, Austrália). Kachru (1990,

22. Bertolotti (2007, 1): “los discursos en el exterior de los Reyes o de integrantes del gobierno [. . .] reivindican el valor patrimonial transnacional de su lengua”.

1992), Pennycook (1998), Canagarajah (1999), e Bhatt (2001, 2005), dentre outros, mostram como fatores ideológicos, extralingüísticos, influenciam a escolha — às vezes, a imposição — de umas línguas e variedades antes de outras na educação. Na minha pesquisa tento destacar a fluência dos lugares ocupados pelas línguas históricas e suas variedades, e o dinamismo da interação português-espanhol, enquanto línguas pluricêntricas, em seu processo de expansão regional no contexto de integração do Mercosul. A interação das forças centrípeta e centrífuga, moldando o ensino das línguas da integração, é perceptível tanto nas opiniões coletadas na Argentina quanto no resumo das atividades político-econômicas e político lingüísticas no Brasil.<sup>23</sup> Bagno (2003, 122–124) explica as “forças centrípeta”: exercidas por instituições sociais — o sistema escolar, as academias da língua, a mídia — agindo implícita ou explicitamente, dentro e fora do âmbito oficial, e controlando “as línguas, mantendo elas direcionadas para o centro”, restringindo-as e “tentando conter os impulsos de mudança” lingüística. Esses impulsos de mudança são as “forças centrífuga”, derivando em mudanças permanentes na língua pelo uso espontâneo.

Para o espanhol, as forças centrípeta são exercidas pela Real Academia Española e a Asociación de Academias de la Lengua Española. Para o espanhol como língua estrangeira, o Instituto Cervantes chegou no Brasil preparado para hegemonizar o estabelecimento da língua, nas asas da globalização, mas está enfrentando a ação das forças centrífuga — acadêmicos locais. Na Argentina, o português está nas mãos de instituições públicas de ensino superior, regidas por professores locais formados localmente e interagindo com o vizinho brasileiro — experiente em lingüística aplicada.

O fator econômico poderia ter direcionado bem explicitamente o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, por meio das indústrias espanholas da língua — um negócio baseado em interesses particulares e públicos, principalmente estrangeiros porém com apoio local. Um tal fenômeno tem se manifestado com estratégias específicas das economias associadas, usando diferentes línguas como carro guia — francês até os anos 1950, inglês daí em diante (Hamel 2003) —, tornando a educação um bem de consumo, não mais um direito.<sup>24</sup> No entanto, a atual crise econômica na Espanha pode acabar revertendo o projeto de ensino de espanhol no Brasil para sua origem: uma iniciativa de integração regional sul-americana. Antes dos anos 1990, havia no Brasil a inclinação de se aceitar a Espanha como liderança no ensino de espanhol como língua estrangeira; perto da virada do século, com o plano Real e objetivando se tornar um “país de primeiro mundo”, o Brasil colocou a Espanha como sua referência européia. Esse favorecimento da Espanha — deixando de lado as oportunidades com um vizinho sul-americano — foi facilitado por fatores históricos e identitários: não

23. No par conceitual “tendências centrípeta”–“tendências centrífuga” (Schermerhorn 1978, 81), as primeiras referem à assimilação ou incorporação (pela “aceitação de valores comuns, estilos de vida, etc.”), e as segundas “promovem o afastamento do grupo dominante ou dos vínculos societários”. O resultado cultural das tendências centrífuga: “a conservação e preservação das características distintivas do grupo em âmbitos como a língua [...] junto com os valores particulares associados a eles”.

24. Bohn (2003, 165): ensino de línguas como ferramenta de dominação e exclusão social.



houve colonização do Brasil pela Espanha, não há fronteiras compartilhadas, não há riscos de disputas pela liderança regional.

O ensino de português em Buenos Aires, no entanto, se mostra como um fenômeno bem mais homogêneo, um produto da integração regional, contido nela. Alcançada a maioria do processo de integração lingüística no Brasil e na Argentina, os desenvolvimentos não têm sido paralelos nas capitais econômicas. Particularmente quanto à sustentabilidade: o ensino de espanhol no Brasil parece depender de fundos espanhóis e ter menos maturidade glotopolítica, enquanto o português na Argentina parece mais firme — ainda que com fundos limitados. Na atual conjuntura econômica de crescimento do Brasil e crise da Espanha, cabe a pergunta de se o processo do português na Argentina não irá se tornar um modelo para uma nova fase do espanhol no Brasil — mesmo com as limitações apontadas por Celada (2010) e Nothstein, Rodríguez e Valente (2010). Várias questões relacionadas com ideologia e responsabilidade social estão envolvidas aqui e precisam ser pesquisadas de diferentes pontos de vista, para se atingir representações ajustadas da integração lingüística regional.

## REFERÊNCIAS

Acuña, Leonor

2002 "El español como recurso económico: De Colón al Mercosur". *Unidad en la Diversidad: Portal informativo sobre la lengua castellana*. [http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2002/abril\\_2002/opinion\\_170402.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/abril_2002/opinion_170402.htm).

2005 "La enseñanza de español como lengua extranjera: Algunas observaciones sobre certificaciones unitarias y políticas lingüísticas diversas". *Unidad en la Diversidad: Portal informativo sobre la lengua castellana*. [http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2005/julio\\_2005/opinion\\_130705.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2005/julio_2005/opinion_130705.htm).

Alba, Orlando

1991 "Zonificación dialectal del español de América". Em *Presencia y destino: El español de América hacia el siglo XXI*, editado por Rafael Alvarado et al., 1:63–84. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Arnoux, Elvira Narvaja de

2008 "'La lengua es la patria,' 'Nuestra lengua es mestiza' y 'El español es americano': Desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española". Em *Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*, editado por Sabine Hofmann, 17–39. Berlin: Edition Tranvía Sur, Verlag Walter Frey.

Associação Brasileira de Hispanistas

2005 "A ABH diante da obrigatoriedade do espanhol". [http://hispanista.com.br/abh\\_noticiasesp.htm](http://hispanista.com.br/abh_noticiasesp.htm).

Bagno, Marcos

2003 *A norma oculta: Língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.

Baker, Colin

2006 "Psycho-Sociological Analysis in Language Policy". Em *An Introduction to Language Policy*, editado por Thomas Ricento, 210–228. Boston: Blackwell.

Bertolotti, Virginia

2007 "La expansión del español en América del Sur: El Instituto Cervantes y las universidades latinoamericanas". Em *Estudios Hispánicos: Perspectivas internacionales — Hispanic Issues Online*, editado por Luis Martín-Estudillo, Francisco Ocampo, e Nicholas Spadaccini, 2:191–197. <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/20-HIOL-2-18.pdf>.

Bhatt, Rakesh

2001 "Language Economy, Standardization, and World Englishes". Em *The Three Circles of English*, editado por Edwin Thumboo, 401–422. Singapore: Singapore University Press.

- 2005 "Venerable Discourses, Local Practices, and Hybridity: The Case of Indian Englishes". Em *Negotiating the Global and Local in Language Policy and Practice*, editado por Suresh Canagarajah, 25–54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohn, Hilario I.  
2003 "The Educational Role and Status of English in Brazil". *World Englishes* 22 (2): 159–172.
- Bruno, Fátima Cabral  
2005 *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática*. São Carlos, Brasil: Claraluz.
- Bugel, Talia  
1999 "O espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?" *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 33:71–87.  
2002 "Español como lengua extranjera en Brasil: La política lingüística de España reflejada en la prensa nacional". Em *Atas do XIII Congresso Internacional da ALFAL*, editado por Víctor Sánchez Corrales, 1305–1311. San José: Universidad de Costa Rica.  
2006 "'L'Espanyol conquereix el Brasil': L'expansió de l'espanyol a l'estranger: Articles de la Premsa Espanyola". Em *Anàlisi crítica del discurs: Mitjans de comunicació i llengua*, editado por Laia Climent, 11–22. Alacant, Espanha: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Universitat de València.  
2009 "Explicit Attitudes in Brazil toward Varieties of Portuguese". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 2 (2): 278–304.
- Bugel, Talia, e Hélade S. Santos  
2010 "Attitudes and Representations of Spanish and the Spread of the Language Industries in Brazil". *Language Policy* 9 (2): 149–170.
- Callegari, Marília Oliveira Vasques  
2004 "Saborear para saber: Diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula — Um estudo com professores e alunos de espanhol no ensino médio". Dissertação de mestrado inédita, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/DissertMarilia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/DissertMarilia.pdf).
- Calvet, Louis Jean  
1996 *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.  
1999 *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.  
2002 *Le marché aux langues*. Paris: Plon.
- Canagarajah, Suresh  
1999 *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Celada, María Teresa  
2010 "Memoria discursiva e imágenes de lenguas: Sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina". Em *Lenguas en un espacio de integración*, editado por María Teresa Celada, Adrián Pablo Fanjul e Susana Nothstein, 39–66. Buenos Aires: Biblos.
- Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais  
2004 "Responsabilidad social de las empresas multinacionales españolas en Brasil: Informe General" (Projeto WW 203610), Rio de Janeiro, Brasil.
- Clyne, Michael  
1991 "Introduction". Em *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, editado por Michael Clyne, 1–9. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Coseriu, Eugenio  
1981 *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Da Silva, Emanuel, Mireille McLaughlin e Mary Richards  
2007 "Bilingualism and the Globalized New Economy: The Commodification of Language and Identity". Em *Bilingualism: A Social Approach*, editado por Monica Heller, 183–206. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Del Valle, José  
2007 "La lengua, patria común: La hispanofonía y el nacionalismo panhispánico". Em *La lengua, patria común?*, editado por José Del Valle, 31–56. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.

- Del Valle, José, e Luis Gabriel-Stheeman  
2002 *The Battle over Spanish between 1800 and 2000*. London: Routledge.
- Del Valle, José, e Laura Villa  
2007 "La lengua como recurso económico: Español SA y sus operaciones en Brasil". Em *La lengua, patria común?*, editado por José Del Valle, pp. 97–128. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- Dörnyei, Zoltán  
2010 *Questionnaires in Second Language Research*. Nova Iorque: Routledge.
- Economist  
2008 "The End of the Beginning?" 16 de outubro. <http://www.economist.com/node/12436221>.
- Fanjul, Adrián Pablo  
2002 Português-espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo. São Paulo: Claraluz.
- Farrell, Thomas S. C., e Serena Tan Kiat Kun  
2007 "Language Policy, Language Teachers' Beliefs, and Classroom Practices". *Applied Linguistics* 29 (3): 381–403.
- Fernández, Mauro  
2007 "De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: Reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva". Em *La lengua, patria común?*, editado por José Del Valle, 57–80. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- Fornetti, Verena  
2011 "Latinas buscam vaga de doméstica no país". *Folha de São Paulo*, 2 de fevereiro. <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/878391-latinas-buscam-vaga-de-domestica-no-pais.shtml>.
- Gabbiani, Beatriz  
2003 "Las lenguas extranjeras en el Mercosur". Em *II Seminario Interamericano sobre la Gestión de Lenguas*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, y Unión Latina, 4–6 de junho. [http://dti.unilatil.org/segundo\\_seminario/gabbiani.htm](http://dti.unilatil.org/segundo_seminario/gabbiani.htm).
- Garrett, Peter  
2010 *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomes, Wagner  
2011 "Brasil passa Itália e é a 7ª economia no mundo". *Agência O Globo*, 4 de março. <https://conteudoclippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2011/3/4/brasil-passa-italia-e-e-a-7a-economia-do-mundo>.
- Hamel, Rainer Enrique  
2003 "The Development of Language Empires". Em *Sociolinguistics–Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationalis Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, editado por Ulrich Ammon, Norbert Dittman e Klaus J. Mattheier, 3:2241–2258. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heller, Monica  
2003 "Globalization, the New Economy and the Commodification of Language". *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 473–492.  
2007 *Bilingualism*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Irvine, Judith, e Susan Gal  
2000 "Language Ideology and Linguistic Differentiation". Em *Regimes of Language*, editado por Paul Kroskrity, 35–83. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kachru, Braj  
1990 "World Englishes and Applied Linguistics". *World Englishes* 9 (1): 3–20.  
1992 "Models for Non-Native Englishes". Em *The Other Tongue: English across Cultures*, editado por Braj Kachru, 48–74. Urbana: University of Illinois Press.
- Kaplan, Robert, e Richard Baldauf Jr.  
1997 *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon, RU: Multilingual Matters.
- Kroskrity, Paul  
2000 *Regimes of Language*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

- Mar-Molinero, Clare  
2000 *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. London: Routledge.
- Martínez-Cachero Laseca, Alvaro  
2008 *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño/O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.
- Mendonça, Cleidimar  
2011 “Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna: O contato-confronto com a identidade lingüística do espanhol por parte de futuros professores”. Tese de doutorado inédita, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Meneses, Nacho  
2011 “El (lento) avance del español en Brasil”. *El País*. [http://www.elpais.com/articulo/cultura/lento/avance/espanol/Brasil/elpepicul/20110225elpepicul\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/lento/avance/espanol/Brasil/elpepicul/20110225elpepicul_1/Tes).
- Moreno Fernández, Francisco  
1995 “La enseñanza del español como lengua extranjera”. Em *El peso de la lengua española en el mundo*, editado por Marqués de Tamarón, 195–233. Madrid: Fundación Duques de Soria e Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior.  
2000 *Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Municio, Ángel Martín  
2001 “Estudio econométrico de la lengua española”. Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_01/municio/](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/municio/).
- Nielsen, Patricia M.  
2003 “English in Argentina: A Sociolinguistic Profile”. *World Englishes* 22 (2): 199–209.
- Nieto, Antonio  
2001 “Aspectos socioeconómicos del español y el portugués: Algunas reflexiones sobre el turismo de lenguas en Brasil”. Em *II Congreso Internacional de la lengua española: El español en la sociedad de la información*, Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/nieto\\_m\\_a.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/nieto_m_a.htm).
- Nothstein, Susana, Marco Rodríguez e Elena Valente  
2010 “Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina”. Em *Lenguas en un espacio de integración*, editado por María Teresa Celada, Adrián Pablo Fanjul e Susana Nothstein, 145–161. Buenos Aires: Biblos.
- Otero Roth, Jaime  
2007 “Qué hace un área como la de lengua y cultura en un *think tank* como éste?” Em *Estudios Hispánicos: Perspectivas Internacionales—Hispanic Issues Online*, editado por Luis Martín-Estudillo, Francisco Ocampo, e Nicholas Spadaccini, 2:181–189. <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/19-HIOL-2-17.pdf>.
- Paraquett, Márcia  
2008a “Por que formar professores de espanhol no Brasil”. *Hispanista* 9 (35). <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>.  
2008b “Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira”. Em *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas, I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*, editado por Cristiano Silva de Barros, Eduardo Tadeu Roque Amaral, Elisa Amorim Vieira e Sara Rojo, 2971–2979. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf).  
2009 “O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil”. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê Diálogos Interamericanos* 38: 123–137. <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>.
- Paredes, Carmelo  
2008 “Mi mejor enemigo”. *Revista Zoom: Política y Sociedad en Foco* (Argentina), 16 de setembro. <http://latinoamericademumar.blogspot.com/2008/10/mi-mejor-enemigo.html>.
- Pennycook, Alastair  
1998 *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.

- 2001 "English in the World — The World in English". Em *Analysing English in a Global Context*, editado por Anne Burns e Caroline Coffin, 78–92. London: Routledge.
- Rajagopalan, Kanavillil  
2003 "The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics". *World Englishes* 22 (2): 91–101.
- Reinoso, Susana  
2005 "Brasil precisará 230.000 profesores de español". *La Nación* (Buenos Aires), 23 de julho.
- Restivo, Néstor  
2000 "España llegó a Brasil con su industria editorial y ahora impulsa una ley para la enseñanza del idioma tal como se habla en España: Argentina lo ve desde afuera". *Clarín* (Buenos Aires), 28 de agosto. <http://edant.clarin.com/diario/2000/08/28/e-01601.htm>.
- Rodrigues, Fernanda Castelano  
2007 "El Proyecto ¡Oye! y la enseñanza del E/LE en São Paulo, Brasil". Em *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas vivas Juan Ramón Fernández*, organizado por Patricia Franzoni et al., 75–79. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.  
2009 "O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: Um projeto que não virou lei". *Signo & Seña* 20:33–47.  
2010 "De 'comunidade Ibero-americana' a 'países nossos vizinhos': A designação de territórios objeto de integração em um projeto de lei de 1993". Em *Lenguas en un espacio de integración*, editado por María Teresa Celada, Adrián Pablo Fanjul e Susana Nothstein, 165–183. Buenos Aires: Biblos.
- Rodríguez Lafuente, Fernando  
2000 "El español en Brasil". *Unidad en la Diversidad*. [http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2000/julio\\_2000/opinion190700.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion190700.htm).
- Rossi, Clóvis  
2005 "Dívida por formação de professor de espanhol". *Folha de São Paulo*, 15 de outubro.
- Santos, Hélaide Scutti  
2009 "As construções argumentativas como lugar de manifestação das representações sobre argentinos, espanhóis e brasileiros". *Signo & Seña* 20:51–75.  
2010 "Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera". Em *Lenguas en un espacio de integración*, editado por María Teresa Celada, Adrián Pablo Fanjul e Susana Nothstein, 85–104. Buenos Aires: Biblos.
- Schermerhorn, Richard Alonzo  
1970 *Comparative Ethnic Relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schiffman, Harold  
2006 "Language Policy and Linguistic Culture". Em *An Introduction to Language Policy*, editado por Thomas Ricento, 111–125. Boston: Blackwell.
- Sedycias, João  
2005 *O ensino do espanhol no Brasil: Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola.
- Villa, Daniel  
1996 "Choosing a "Standard" Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S". *Foreign Language Annals* 29 (2): 191–200.
- Villa, Laura, e José Del Valle  
2008 "¡Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha". *Calidoscópio* 6 (1): 45–55.
- Zajicova, Lenka  
2002 "El guaraní, el castellano y el portugués en misiones (Argentina): Aspectos históricos, políticos, educativos". Em *El hispanismo en la República Checa*, editado por Demetrio Estébanez Calderón, Eduardo Fernández Couceiro e Félix Córdoba Rodríguez, 4:55–73. Praga: Filozofická Fakulta Univerzity Karlovi.
- Zoppi-Fontana, Mónica, e María Teresa Celada  
2009 "Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: Identificación y resistencia en proceso de integración regional". *Signo & Seña* 20:159–181.