

JUSTIFICATIVAS PARA A LEGITIMIDADE DO ESPANHOL NA ESCOLA BRASILEIRA: EFEITOS GLOTOPOLÍTICOS NO ONTEM E NO HOJE

Diego Alexandre¹

Resumo: A partir de bases teórico-metodológicas da Glotopolítica e da Historiografia da Linguística, este estudo objetiva analisar as justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira. Através da análise de comentários escritos em enquete apresentada pelo site da Câmara dos Deputados em torno aprovação de um projeto de lei para a obrigatoriedade do espanhol no ensino básico, datado de 2019, traçou-se um paralelo discursivo com materiais didáticos da década de 1940, momento em que ao espanhol foi conferido lugar, de modo extensivo, dentro do sistema educativo. Do ponto de vista historiográfico e glotopolítico, a análise aponta que existe uma semelhança entre os discursos em defesa do espanhol nos dois períodos, sobretudo no que diz respeito ao aspecto econômico dado ao idioma, e que essa continuidade revela a necessidade de revisarmos nossos motivos para a garantia de objetos legais que afirmem o castelhano em sua legitimidade enquanto disciplina escolar.

Palavras-chave: Glotopolítica; Historiografia da Linguística; Políticas Linguísticas; Obrigatoriedade do espanhol.

Abstract: Drawing from the theoretical-methodological bases of Glotopolitics and the Historiography of Linguistics, this study aims at analyzing the justifications for the legitimacy of Spanish teaching in Brazilian schools. Through the analysis of comments written in a poll on the Chamber of Deputies' website around the approval of a bill for the obligation of Spanish teaching in basic education, released in 2019, a discursive parallel was drawn with didactic materials from the 1940s, when that language was given an extensive place within the educational system. From a historiographical and glotopolitical point of view, the analysis points for similarities around discourses in defense of Spanish between the two periods, especially with regards to the economic aspect given to the language, and that this continuity reveals our need to review the reasons for the assurance of laws that place Spanish as a legitimate school subject.

Keywords: Glotopolitics; Historiography of Linguistics; Language Policies; Obligation Spanish teaching.

¹ Mestrado em Educação (UFPE) e doutorado em Linguística (UFPB). Atua no Departamento de práticas educacionais e currículo da UFRN, na área de Didática e Ensino de Espanhol.

Introdução

Desde 2017, a partir da chamada Reforma do Ensino Médio e, com isso, a revogação da lei 11.161/2005, que estabelecia a oferta do espanhol como obrigatória para esta etapa de ensino, ganhou-se relevo uma série de ações políticas, encabeçadas sobretudo por associações de professores de espanhol de vários estados do país, com o objetivo manter assegurada essa disciplina na escola regular. Exemplos exitosos não faltam, em diversas cidades, de projetos de lei que foram aprovados, no âmbito estadual e/ou municipal, e que garantiram a continuidade de oferta e de matrícula nesse componente curricular (Cf. RIBEIRO DE SOUZA 2021).

No entanto, o ensino desse idioma ainda se encontra num local de fragilidade. No Rio Grande do Norte, por exemplo, apesar de o castelhano continuar na grade das disciplinas das escolas deste estado, o seu *status* de itinerários formativos² ainda o situa num contexto de “não lugar” (ALEXANDRE, no prelo-a). Por essa razão, pelas tantas lacunas que ainda existem para que ao espanhol seja conferido um espaço de legitimidade, de garantia de oferta e de campo de trabalho para os professores que anualmente se licenciam, a busca pela criação de uma nova “Lei do espanhol”, como foi a de 2005 – ou seja, uma lei de âmbito federal –, se mostra igualmente fundamental.

Diante disso, e diante dos vários esforços dos docentes de espanhol quanto à sensibilização, debates e construção de propostas, em 2019 começou a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3849/2019, de autoria do deputado Felipe Carreras (PSB/PE). Em linhas gerais, o PL dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nos anos finais do ensino de fundamental e no ensino médio. À época, o site da Câmara apresentou uma consulta pública para que a população expressasse sua opinião acerca do teor do projeto. Além de votar diretamente entre as opções **concordo ou discordo totalmente/concordo ou discordo na maior parte**, e **estou indeciso**, os internautas poderiam escrever pontos positivos e negativos em relação à possível aprovação do PL em pauta.

Até setembro de 2019 foram escritos 370 comentários (em sua maioria considerando aspectos positivos – fato que reflete o resultado parcial da votação mais ampla, que até aquele momento materializava 97% dos votos para a opção **concordo totalmente**). As justificativas apresentadas pelas pessoas que escreveram, de modo geral, salientavam que o espanhol na escola brasileira era importante porque permitia o acesso a diversas culturas, estreitava nossas relações comerciais com países vizinhos – e com isso endossava nossa relação de vizinhança e ratificava nossa identidade latino-americana. Embora em menor recorrência, além desses argumentos citados, o fato de espanhol ser a escolha da maioria dos candidatos que se submetem ao Exame Nacional do Ensino

² A expressão “itinerários formativos” consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diz respeito às disciplinas curriculares consideradas estratégicas para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, uma vez que representam opções de matrículas para os estudantes, isto é, tratam-se de disciplinas facultativas.

Médio (ENEM) e a (suposta) relação de facilidade do brasileiro para aprender esse idioma também funcionaram para convencer os deputados a aprovarem o projeto de lei.

Sem dúvida, a enquete montada pela Câmara, bem como a participação da sociedade nesse instrumento de coleta de dados, nos dá base para analisar esse cenário a partir do que vem sendo discutido no campo da Glotopolítica. O fato de a língua passar a ser “abordada como um construto social e discursivo, objeto de polêmicas e cujo controle faz parte das diversas lutas de poder” (LAGARES 2021, p. 57) deixa claro que toda decisão (ou ausência de decisão) sobre a linguagem acarreta os chamados “efeitos glotopolíticos”. Ainda segundo Lagares (2021), com o qual concordo plenamente, a leitura dessas relações estabelecidas pelo viés glotopolítico rompe a barreira conceitual entre o linguístico e o social, convidando tanto o *expert* científico – o linguista – quanto o *expert* bruto – o ativista (GUESPIN; MARCELLESI 1986) a buscarem condições democráticas para as intervenções sobre a língua e analisarem as consequências linguísticas a partir das mudanças sociais.

A história do ensino de espanhol no Brasil demonstra que nosso percurso sempre foi condicionado pela presença/ausência de políticas educativas para a legitimidade dessa disciplina no currículo. A década de 1940, nesse sentido, é a que pode ser considerada a mais relevante da primeira metade do século passado. A partir da chamada Reforma de Capanema de 1942, em que ao espanhol foi conferido carga horária nos primeiros anos dos cursos Clássicos e Científicos da educação secundária, uma série de publicações didáticas materializou, entre outros aspectos, a primeira gramatização dessa língua estrangeira no país (ALEXANDRE, 2021a). A esse fato também se deve a publicação, em 1943, da portaria ministerial 127, documento que fixou conteúdos de castelhano que deveriam constar na escola regular brasileira.

Nas obras didáticas publicadas nesse período (24 livros de língua e de literatura espanhola e hispano-americana), mormente nas introduções/apresentações escritas por seus autores, há uma série de argumentos que tendem a justificar a presença do espanhol naquela então frutífera década. É interessante notar que a maior parte dessas afirmações sobre a língua guardam relações com as mesmas justificativas pensadas no presente. Ou seja, se hoje buscamos legitimar o castelhano sob o viés econômico-cultural e pela relação de vizinhança que podemos estabelecer com outros países que falam a língua, essas ideias já eram propagadas no passado. Essa clara continuidade discursiva, na atualidade, nos faz refletir sobre o cenário em que estamos atuando e sobre as mobilizações (e os seus efeitos) na esfera pública, social e educativa.

O presente artigo objetiva analisar esses fios de continuidade, a partir do que vem apontando a Glotopolítica, e relacionar essa perspectiva à Historiografia da Linguística, campo que se dedica à análise dos acontecimentos, dos processos de conceituação e de descrição linguística que moldaram o pensamento linguístico na esteira do tempo (SWIGGERS 2009).

Historiografia Linguística e Glotopolítica: mais uma vez

O subtítulo desta seção (“mais uma vez”) faz uma indireta referência ao estudo em que discuti sobre a publicação de materiais linguísticos de espanhol ao longo dos anos 40 e as consequências glotopolíticas desse evento. Em Alexandre (no prelo-b), concluo que esta série de instrumentos linguísticos, através de uma política de Estado e a partir de uma visão específica sobre o espanhol e seu ensino para os brasileiros, deu margem para cristalizar ideologias sobre a língua espanhola e sobre o modo como agimos em torno do seu papel na escola. A ideia, por exemplo, de que naquelas gramáticas da década de 1940 se encontraria um espanhol “descomplicado”, isto é, que pretendia fugir das polêmicas plantadas por gramáticos da época, também surte efeito glotopolítico, pois reflete sobre a forma como se ensinava a língua materna naquele momento específico. Esse dado é importante porque abre margem para a constatação de que o espanhol, no Brasil, deveria ser ensinado a partir da aproximação com o português, praticamente estabelecendo-se, então, uma metodologia de ensino.

Ainda sobre o estudo mencionado acima, pude constatar que essas publicações da década de 1940, frutos de políticas linguísticas, representavam mais do que uma consequência de uma demanda educacional no Brasil. Representavam, sim, uma intervenção social sobre a língua justamente por pluralizar os pontos de vista sobre o espanhol e o seu ensino. Os autores dessas fontes, ao elaborarem suas afirmações sobre o castelhano, geravam efeitos glotopolíticos em torno dele: a gestão de línguas é pensada concomitantemente ao *status* que essas línguas carregam ou passarão a carregar. Assim, nesse sentido, gerir línguas é fazê-las desempenhar funções sociais, como a **função educacional**.

A inclusão de línguas estrangeiras nos sistemas educativos nacionais está quase sempre ligada a aspectos sociopolíticos e a desejos de mudança/manutenção de demandas sociais (LAGARES 2018). Por exemplo, direta ou indiretamente, parte da década de 1990³ edificou, juntamente com o início do bloco econômico Mercosul, uma gama de cursos livres voltados ao espanhol, investimentos de capital privado estrangeiro no Brasil, mormente advindos da Espanha, e um despertar editorial para os materiais didáticos de espanhol europeus.

É justamente a esse respeito, das publicações de materiais para o ensino de línguas, que notamos a aproximação dos campos da Glotopolítica e da Historiografia da Linguística (HL). Partindo-se do pressuposto de que não é a linguagem o objeto da HL, mas as formas de conhecimento que foram construídos ao longo da história sobre a língua (ALTMAN 2009), os chamados instrumentos linguísticos materializam essas formas de conhecimento e, em linhas gerais, também as afirmações sobre a língua. Há

³ Conferir o capítulo de Laura Sokolowicz, publicado em 2019, sobre a gramatização do espanhol no Brasil entre 1990 e 2015. SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

de se considerar, então, o contexto social, político e intelectual em que esses materiais foram produzidos e os seus impactos sobre a forma como uma comunidade passa a perceber o objeto linguístico dentro da vida cotidiana.

Isso quer dizer que, se nas publicações de espanhol dos anos 40 havia argumentos que defendiam a presença dessa língua por vieses múltiplos – e que se articulavam ao contexto da jovem República instalada no Brasil – havia também o intento de fazer com que essas ideias convencessem a comunidade (extra)escolar a apoiar o castelhano como **língua ensinável**. Ou seja, claramente há interesses em intervir sobre a forma como, àquela época, e também atualmente, se enxergava ou se enxerga o espanhol. De outro modo, também pode ser pensado que os instrumentos linguísticos, em sua relação com a Glotopolítica:

Intervienen concretamente, como señalamos, en los avatares de las sociedades panhispanoamericanas contemporáneas en las cuales la representación de unidad lingüística que han construido sirvió a España (como integrante de la Unión Europea), antes de la crisis, para avanzar sobre el mercado de bienes, no solo de los simbólicos. Asimismo, debemos considerar que en estas latitudes el imaginario nacional encuentra nuevas formulaciones en el esfuerzo por construir instancias defensivas frente a la regiones económicamente centrales del planeta. Tiende, a la vez, a consolidar vínculos solidarios entre las zonas interiores del espacio sudamericano integrado, a implementar formas inéditas de participación ciudadana y a transformar estructuras sociales en las que el capitalismo ha dejado su impronta de extrema desigualdad e injusticia golpeando ferozmente a los más vulnerables y debilitando los entramados políticos (ARNOUX; NORTHSTEIN, 2014, p. 25-26).

À guisa de exemplificação e retomando o debate glotopolítico à época da primeira gramatização massiva do espanhol como língua estrangeira no país, destaco em Alexandre (2021a) alguns aspectos nesse sentido a partir da análise da camada teórica⁴ (SWIGGERS 2004) de seis fontes publicadas ao longo da década de 1940 no Brasil.

Me chamou a atenção, primeiramente, o fato de os títulos das obras flutuarem em torno das palavras “espanhol” e “castelhano”. Das 6 fontes analisadas, 2 têm “castelhano/castelhana” no título, enquanto que “espanhol” aparece em 4. Se ampliarmos a checagem para todos os materiais linguísticos publicados ao longo da década em questão, veremos que das 17 fontes restantes 4 carregam o “castelhano/castelhana” no título, contra 13 que têm “espanhol/espanhola” na capa, seja no título ou no subtítulo.

⁴ Retomando as ideias de Galison (1997, 1998) sobre a relação entre história e ciência, Swiggers (2004) apresenta as camadas do conhecimento linguístico para explicar o desenvolvimento da Linguística na história. A partir da constatação de três distintos tipos de noções (desenvolvimento por efeito natural da progressão temporal, desenvolvimento a partir do conflito de vários modelos, ideias e princípios divergentes e desenvolvimento como um modelo pendular), o autor opta por uma visão menos unilateral, justamente resultante das discrepâncias entre quatro capas ou camadas que constituem a atividade linguística, a saber: camadas teórica, técnica, documental e contextual.

Essa constatação talvez dialogue com o momento em que se vivia em relação à nomeação do idioma-objeto. A própria Real Academia Espanhola (RAE), grande influenciadora dos materiais didáticos até então analisados, havia alterado o título da sua gramática, de *castellana* para *española*, em 1924 (32ª edição das gramáticas da RAE) – muito embora essa “tendência” pela adoção de **língua espanhola** já havia sido iniciada nos textos introdutórios das obras da Academia desde 1911.

É interessante notar que muitos autores de materiais didáticos daquele momento, como é o caso de Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Becker (1945) já entendiam **castelhano** e **espanhol** como praticamente palavras sinônimas, sendo a primeira justificada pela região em que teria nascido o idioma. Apesar de aparentemente colocarem como facultativa a escolha por uma denominação, opções inclusive concretamente realizadas dentro das obras, a maioria preferiu nomear seus materiais de **espanhol/espanhola**. Jucá Filho (1944), por sua vez, reconhece os dois nomes possíveis, mas prefere o **castelhano** – tanto no título do seu instrumento linguístico, quanto no próprio texto da sua gramática.

As fontes de autoria de Hernández (1946) e Barros (1948) não deixam claras suas preferências. Embora utilize *española* em seu título, Hernández já inicia seu livro afirmando que estava entregando para o público **noções de língua castelhana**. Barros, por sua vez, apesar de no seu título assumir o nome *español*, cita a RAE quando esta instituição se refere ao então idioma por *castellano*.

Talvez a maioria dos autores preferissem espanhol a castelhano por uma expectativa em torno da “atualização” do idioma. Castelhana, nesse sentido, na maior parte das vezes, é lembrado como uma língua antiga, pertencente a uma história já distante (hoje, em muitos contextos, como “a língua da América”). Esse ponto de vista contraria a noção que Andrés Bello havia construído quando elaborou sua gramática (*Gramática de la lengua castellana*, de 1847). Por justamente querer filiar a língua falada na América ao idioma nascido em Castela, origem da então língua que prescrevia, Bello preferia castelhano, não espanhol.

Em suma, é provável que a maioria dos autores que publicaram durante a década de 1940 no Brasil, ao optarem pelos títulos de suas obras, tenham também se filiado à instituição de autoridade linguística RAE, que há pouco, como dito, também havia preferido apagar o *castellano* de seus títulos. Por outro lado, como se nota, o fato de esses mesmos autores também tratarem o idioma que gramatizavam como uma denominação ou outra, revela uma permanência que se explica pela historicidade dessa língua e pela diversidade que ela abriga – ainda que, de algum modo, no geral esses autores trabalhassem com um idioma padronizado e idealizado, condizentes com o que se esperaria do currículo escolar dentro do sistema educativo. Nesse sentido, de modo geral, a “flutuação” entre essas duas formas de se expressar o nome idioma que então seria ensinado no país materializa uma forma de se intervir sobre a língua, de deixá-la

com aparência ora moderna, ora tradicional, “pura”. Os efeitos glotopolíticos desse caminho podem ser pensados até hoje, quando a) muitos brasileiros não sabem ou não recorrem a essas duas palavras como razoavelmente sinônimas; b) quando os hispano-americanos, muitas vezes, remetem ao idioma enquanto castelhano como uma preferência política, já que o termo espanhol tende a ser pensado como a língua da colonização.

O longo exemplo que exprimo acima ilustra o aspecto glotopolítico que pode ser pensado a partir da uma visita ao passado e às ideias sobre o espanhol numa dada época. Outro aspecto glotopolítico que pode ser aventado na leitura e interpretação desses instrumentos linguísticos dos anos 40 reside na relação entre esses materiais e o americanismo, mas esse é um tópico a ser comentado na seção a seguir, em que traço um paralelo sobre as afirmações em torno dessa língua no ontem e no hoje, sobretudo num contexto em que se busca a legitimação/justificativa para o ensino de espanhol no Brasil da atualidade.

Afirmações sobre o espanhol no ontem e no hoje: em busca de legitimidade

Os comentários acerca do teor do PL 3849/2019, elaborados em resposta à enquete no site da Câmara dos deputados, de maneira praticamente unânime, foram positivos (menos de um por cento não apoiou a aprovação do projeto). Os argumentos presentes nesses comentários materializaram, de maneira mais representativa, pelo menos 6 vias discursivas pelas quais o espanhol deve ser incluído no ensino fundamental e médio brasileiro: a) a questão econômica; b) a relação de vizinhança que o Brasil estabelece geograficamente com outros países que falam espanhol; c) o acesso à cultura; d) a busca pela construção de uma identidade latino-americana; e) o espanhol como o preferido pelos candidatos do ENEM; f) a relação de proximidade linguística entre o português e o espanhol.

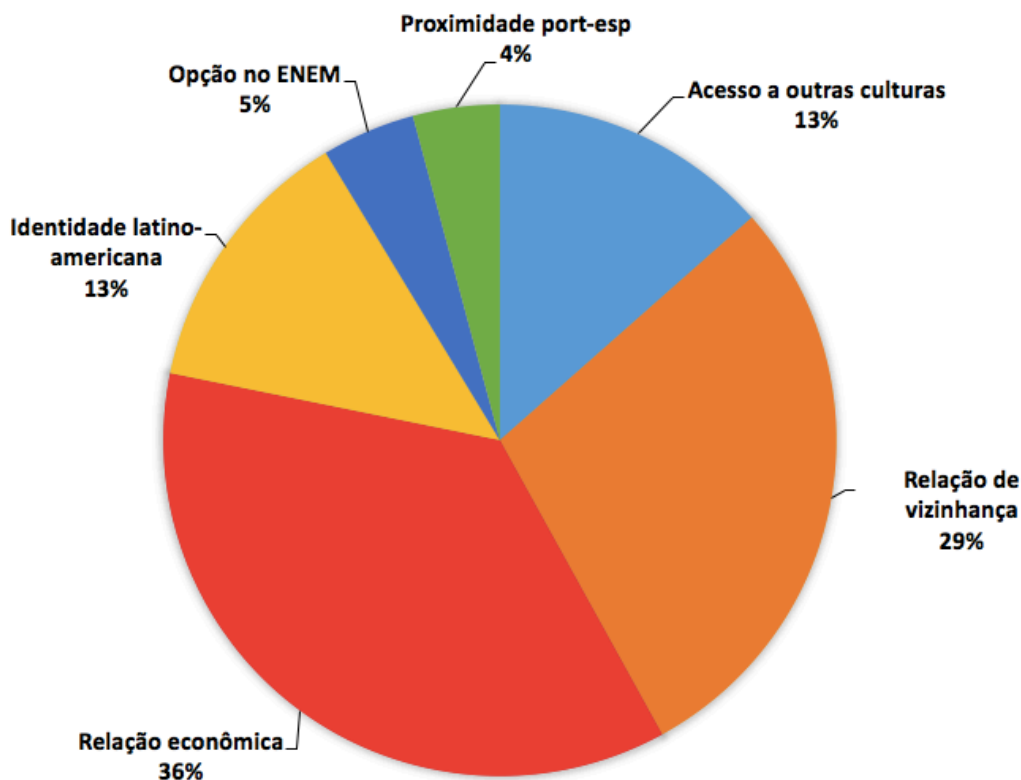
Dentro de cada comentário houve a presença de um ou mais argumentos entre os que estão acima elencados. Ou seja, houve casos de um internauta, em seu texto, tanto defender o espanhol com um desses argumentos ou até mesmo usar todos eles num só comentário. Por outro lado, houve muitos comentários que não foram contabilizados neste estudo porque ou repetiam o enunciado da enquete (“apoio o PL”), ou porque argumentavam num sentido mais ligado à formação do aluno (“aprovar o projeto é importante para a formação humana dos estudantes”), ou porque apenas traziam mensagem mobilizadora (“#FicaEspanhol”)⁵. Houve dois comentários que desaprovavam

⁵ A *hashtag* #FicaEspanhol representa, nas redes sociais, uma forma de mobilizar atenções para a necessidade de permanência do espanhol na escola básica brasileira. O movimento começou no Rio Grande do Sul, a partir da aprovação de uma emenda constitucional deste estado, que assegurava a permanência desse idioma em sua escola regular (apesar da revogação da Lei federal 11.161/2005). Muito rapidamente o movimento passou a ser incorporado por outras associações de professores de espanhol de outros estados do Brasil que, à época e até atualmente, buscavam/buscam a obrigatoriedade dessa disciplina nas escolas brasileiras.

o PL a partir da premissa de que era necessário investir primeiro no bom ensino da língua portuguesa para que, depois, se investisse na língua espanhola.⁶

Abaixo apresento graficamente como se distribuíram os argumentos a favor:

Gráfico 1 – argumentos em defesa do PL 3849/2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como se nota no gráfico acima, o argumento da questão econômica é o mais frequente entre os comentários analisados (36%). De modo geral, dentro desse aspecto foram constatados discursos na direção de que o espanhol é uma língua muito falada no mundo e que aprendê-la alavancaria nossas relações econômicas com os países do Cone Sul, voltando-se a atenção ao Mercado Comum do Sul (Mercosul) e com outros países, além de proporcionar melhores oportunidades de emprego para os brasileiros. Nesse sentido, palavras e expressões como **globalização**, **turismo** e **desenvolvimento profissional** foram bastante utilizadas. O segundo aspecto mais comentado foi sobre a relação de vizinhança que o Brasil estabelece com outras nações que têm o espanhol como primeira língua (29%). Entre os comentários, a ideia era de que o país era o único da América Latina que falava português, parecendo, nesse sentido, isolado e fechado à interação sociocultural. Por isso mesmo, a aprendizagem desse idioma estrangeiro nos levaria a reconfigurar esse cenário. Nessa mesma linha de pensamento correu o argumento de que a aprovação de uma lei para a obrigatoriedade do espanhol no

sistema educativo brasileiro nos faria mais próximos aos “irmãos latino-americanos”, fato que ratificaria, assim, nossa identidade latina e o encontro com a nossa própria história (13%). Por sua vez, ainda seguindo esse raciocínio, também foi argumentado que aprender espanhol na escola permitiria o acesso a outras culturas, ampliando-se nosso repertório e nos formando como cidadãos interculturais (13%). Por fim, dois argumentos foram menos comentados pelos internautas: aprender espanhol na escola é necessário porque é a opção preferida pelos candidatos do ENEM (5%), e porque para o brasileiro seria mais fácil aprender este idioma estrangeiro, dada a proximidade que ele apresenta com a língua portuguesa (4%).

A partir dessa leitura, fica clara a forte adesão dada pela população ao valor econômico relacionado à aprendizagem de uma língua estrangeira. Rodrigues, em pesquisa de 2010, a partir da leitura de Zoppi-Fontana (2009), já chamava a atenção para esse caminho da “capitalização linguística”. Segundo Zoppi-Fontana, comentada por Rodrigues, o movimento elaborado pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), ao desvincularem as línguas estrangeiras dos currículos, legitimou uma relação proporcional: “quanto mais valor as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para ‘capitalizá-las’, tornando-as, efetivamente, um bem a ser adquirido” (RODRIGUES 2010, p. 108).

É interessante notar, sob esse ponto de vista, o quanto que as decisões políticas (a construção de documentos para a educação, a inclusão/exclusão de disciplinas do currículo escolar) acabam por produzir efeitos glotopolíticos. Argumentos que envolvem a formação humana e cidadã dos alunos, através do contato com línguas estrangeiras, para a população em geral, perdem força se comparados ao **poder capital** que o aprendizado de línguas confere dentro do mundo atual. Há, nesse sentido, uma retroalimentação do conhecimento sob uma lógica utilitarista e instrumental. É a política e/ou a ausência dela formatando ideias e representações sobre um idioma estrangeiro.

O utilitarismo também se encaixa nos argumentos “Opção no ENEM” e “Proximidade português-espanhol”, apesar de estes terem sido menos lembrados. Visto que o ENEM é, atualmente, o exame nacional para ingresso nas universidades brasileiras, saber espanhol funciona como uma ferramenta de acesso a esse espaço e, a partir disso, ao futuro mercado de trabalho. Do mesmo modo estabelece-se a proximidade entre as línguas materna e estrangeira: quanto maior a facilidade para aprender espanhol, maior a facilidade de ingresso na universidade, no mundo do trabalho e no usufruto das benesses capitalistas.

O argumento da relação de vizinhança também pode ser visto sob esse espectro. Se há barreira linguística (e, com ela, supostamente, barreira econômica) pela não coincidência entre as línguas, com o aprendizado de espanhol esse “muro” começa a ruir. Os discursos de convencimento que tocaram nesse aspecto, para além de relacionarem-no ao fato de que a relação de vizinhança precisa ser melhorada pelo contato

cultural e humano que isso acarreta, também o fizeram por acreditarem que as relações de comércio seriam melhoradas, bem como os intercâmbios turísticos. Ou seja, embora marquem posições diferentes dentro deste estudo, a maior parte dos argumentos refletem o aspecto financeiro-laboral que a aprendizagem do espanhol pode acarretar. Não à toa a “Identidade latino-americana” e “Acesso a outras culturas” figuram posições menos lembradas por quem tenta convencer os deputados a aprovarem o projeto de lei 3849/2019.

Voltando o olhar para o século passado, sobremaneira para os anos finais da década de 1910, é fundamental observar a figura de Antenor Nascentes (1886-1972) como o inaugurador tanto da premissa de que o espanhol é semelhante ao português, e por isso de fácil compreensão, quanto da noção de que estamos em relação de vizinhança com outros países que falam o castelhano. Em parte da sua dissertação, defendida durante o concurso para a cátedra de língua espanhola do Colégio Pedro II (**Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana – dos elementos do grego que se encontram no espanhol (1919)**), o filólogo afirma que “A imigração, o teatro, a vizinhança de repúblicas espano-americanas tornam o espanhol uma língua familiar aos nossos ouvidos” (NASCENTES 1919, p. 11).

Essa constatação será retomada na década de 1940, porém talvez mais explícita e incorporada não somente à tônica pedagógica, mas também político-patriótica. Isso vai ao encontro da ideia do pan-americanismo, presente desde o início da nossa recente República, discurso que, intensificado a partir de 1930, passa também a ser incorporado à escola.

Assim como, àquela época, a língua portuguesa funcionava como um meio de acesso às ideias patrióticas, vide os prefácios, por exemplo, da oitava edição da **Gramática expositiva**, de Carlos Eduardo Pereira (edição de 1943) – **conhecer o vernáculo seria honrar a pátria brasileira** –, no espanhol esse discurso também se articulava ao amor ao país, visto que, de acordo com parte dos autores que publicaram materiais de espanhol naquela década, aprender o castelhano seria fortalecer o Brasil, já que a aproximação cultural e política, representada pela língua, também significava avanços econômicos. Abaixo, apresento trechos em que o americanismo ou o puro patriotismo são reforçados por alguns autores. A ortografia em português é a da época:

Por consiguiente pretendemos hacer, en el futuro, obra mejor, si Dios nos lo permitiere, suprimiendo los defectos que por ventura vengán a traer depreciación contra nuestra voluntad a este libro cuyo mérito está en el sincero deseo de poseer la gloria de servir al Brasil (SOLANA; MORAIS 1944).

Este livro, enfim, resume veementes anseios de fraternidade latino-americana. Fruto de um carinho voltado ao idioma de Cervantes e Camões, êle sublima nossa dedicação, de igual fervor, a ambas as

culturas – lusa e hispânica (BECKER 1945, p. 12).

Ao entregarmos aos nossos patrícios este desprezioso trabalho, o fazemos imbuídos do mais elevado espírito de cooperação, certos de que, assim procedendo, estaremos não só colaborando para aumentar o volume de trabalhos brasileiros de consulta sobre o assunto, como também ajudando, de acordo com as nossas humildes possibilidades, os grandes e salutar objetivos de nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por esse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens deste Continente (BARROS 1946, prefácio).

Os três trechos acima trazem em comum o patriotismo e, mais explicitamente, a ideia de que o ensino de espanhol no Brasil integraria o país às nações latino-americanas que falam essa língua. O “anseio de fraternidade”, o “elevado espírito de cooperação” e “irmãos da América” são propostas que, nesses prefácios, vão ao encontro da integração do continente americano a partir do ensino da língua falada entre os territórios. Dessa maneira, tenta-se de construir identidades e subjetividades na e a partir da cultura do outro, ampliando-se as comunidades discursivas e o espaço de intercâmbio social. Por outro lado, este intento, presente em razoável parte dos materiais analisados, também se coaduna com o político-econômico: a criação da cátedra de língua espanhola no Colégio Pedro II, em 1919, simbolizou uma “troca de gentileza” com a República do Uruguai, que dois anos antes havia decretado o português como língua estrangeira obrigatória em seu sistema de ensino. É a integração econômico-cultural a partir de um veículo, o ensino de línguas.

É neste sentido que presenciamos nas fontes consultadas, vale ressaltar, muito mais do que o atendimento a uma demanda educativa do então Brasil dos anos 40 do século XX, mas também uma ação sobre a concepção de língua espanhola em solo brasileiro e a necessidade de articulá-la a um plano político, econômico e cultural. Noutras palavras, efeitos glotopolíticos.

Esses materiais, pelo contexto em que nasceram e pela lacuna que viriam a preencher, difundiram afirmações sobre a língua que, longe de se apresentarem como originais ou inéditas, dão continuidade a determinados modos de se conceber uma língua estrangeira no Brasil e sobre a necessária relação política que o estudo de um idioma trava com o contexto em que se insere. No caso das nossas fontes, ganha relevo a ideia de um espanhol trabalhado a partir da sua suposta semelhança com o português e com a função de aproximar o país política-cultural-econômica-intelectualmente das outras nações latino-americanas de fala hispânica. Essas ideias, que sobrevivem fortes ao longo dos 100 anos de ensino dessa língua no Brasil, como se nota no presente estudo, através da análise da enquete da Câmara do Deputados, quase sempre

funcionam como argumentos para novas políticas linguísticas, seja a partir do rechaço à proximidade como um motivo para o menor desafio no aprendizado, seja através da tão estudada e discutida integração regional, que ganhou força nos últimos anos com os estudos culturais e decoloniais.

A década de 1940 constrói uma ponte em direção aos anos 2019 no tocante às ideias que legitimariam o ensino de espanhol no Brasil. A coincidência entre os argumentos no ontem e no hoje, sobretudo pela força dada à questão econômica dentro de uma relação de vizinhança com outras nações cujo idioma oficial é o castelhano, nos fazem notar que a noção de **capitalização linguística** é antiga e que segue forte. Resta saber e discutir se por esse viés discursivo garantiremos ao espanhol um espaço seguro e efetivamente formativo dentro da escola brasileira.

Considerações finais

Em um clássico artigo de 2009, Neide González comenta os desafios para a implementação do espanhol no Brasil mesmo após quatro anos da promulgação da Lei que regia sua obrigatoriedade no ensino médio (Lei 11.161/2005). Para a autora, que no estudo detalha esses desafios, a aprovação de um dispositivo legal não é suficiente para a regularidade do espanhol em nossas escolas sem que haja interesse político, nascido de necessidades nacionais e não alheias, e sem que esse desejo se concretize em “gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo en serio” (GONZÁLEZ 2009, p. 31).

Apesar de não aprofundar o que seriam esses “gestos firmes e legítimos” e os “bons investimentos e trabalho sério”, González abre margem para a discussão de que qualquer lei não basta se as motivações (e até mesmo as suas justificativas) não forem genuinamente nascidas de propósitos nacionais e, em se tratando de educação, também propósitos formativos. Sinalizando para o título da pesquisa de Rodrigues (2010), apesar de se tratar de uma língua viva, nosso arquivo legislativo em torno da legitimização do espanhol representa uma “letra morta”.

A história nos confirma esse cenário de não efetividade e/ou de vulnerabilidade das leis brasileiras em relação ao ensino de espanhol: se na década de 1940 a Reforma de Capanema garantiu a essa disciplina algum lugar dentro da escola (e a continuidade de outros idiomas), a partir dos anos 60, porém, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), as línguas estrangeiras foram praticamente apagadas do nosso currículo. Dessa forma, pode-se notar que esse cenário representa uma prova de que a garantia de legitimidade de uma disciplina no seio escolar não deve depender apenas da forma (e da força) da lei – ainda que nesse sentido esse comentário mereça a licença para o ditado popular do “ruim com ela (a lei), pior sem ela”.

O fato é que os argumentos levantados no *site* da Câmara Nacional pelos internautas, em 2019, em favor da volta da obrigatoriedade do espanhol no Brasil, são

repetições de pelo menos oito décadas anteriores. São, sobremaneira, ecos glotopolíticos de outrora que hoje se fixam com o intuito de estabelecer novos (e velhos) ecos para o futuro. Claro está que no passado essas justificativas não foram efetivamente escutadas pela política legislativa da época – posto que bastou uma nova lei, a LDB, para desconsiderá-las –; hoje, contudo, elas representam um novo intento de mobilizar o ensino de línguas estrangeiras, ainda que apoiado em bases anteriores. Mas seria um caminho eficaz?

A história (novamente ela) nos faz lembrar que essas justificativas perdem força se colocadas diante da vontade e/ou contextos políticos diversos, justamente por normalmente esses contextos atenderem a determinados planos de governo e não de projetos educativos nacionais. Nesse sentido, a busca por novos horizontes discursivos, frutos de ideias verdadeiramente educativas e não simplesmente econômicas, pode ser uma saída. Apesar de parecerem apropriadas para o convencimento da classe política e da sociedade em geral, a pauta econômica mostrou-se, no ontem, pouco eficiente para que leis fossem aprovadas em relação ao espanhol – ou minimamente para que leis não se edificassem sobre um terreno de fragilidades, a ponto de serem revogadas por uma decisão pontual. Acredito que, atrelada a essas justificativas já conhecidas há pelo menos, repito, oito décadas, a pauta formativa-educacional deva ganhar força, isto é, a presença do espanhol nas escolas brasileiras precisa existir não porque nos garantirá acesso aos bens capitais que o conhecimento sobre idiomas pode nos oferecer (e ainda assim com muitas ressalvas), mas porque essa presença é capaz de, via cultura e materialização discursiva em língua estrangeira, formar cidadãos sensíveis, politicamente atuantes e críticos em relação a própria história. Mas essas são discussões para outros estudos – glotopolíticos e historiográficos, mais uma vez.

Referências

ALEXANDRE, D. J. A. *A publicação de materiais linguísticos de espanhol na década de 1940: consequência política com perspectivas glotopolíticas*. No prelo-a.

ALEXANDRE, D. J. A. *Historiografia e Políticas linguísticas: trilhas do ensino de Espanhol na primeira metade do século XX*. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b.

ALEXANDRE, D. J. A. *O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados durante e década de 1940: análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21070>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ALEXANDRE, D. J. A. *Os estágios supervisionados de língua espanhola da UFRN: panorama formativo num contexto de Não Lugar*. No prelo-b.

ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista argentina de Historiografía Lingüística*. V.1, n. 2, 2009.

ARNOUX, E.; NORTHSTEIN, S. (Org.). *Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

BARROS, Aristóteles de Paula. *Español: gramática y antología*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BECKER, Idel. *Manual de Espanhol: gramática, história literária e antologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BRASIL. Enquete do PL 3848/2019. Portal da Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em <https://forms.camara.leg.br/ex/enquetes/2210498/resultado>. Acesso em: 2 jul; 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 3849/2019. Portal da Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773215&filename=Tramitacao-PL+3849/2019. Acesso em: 2 jul. 2022.

GONZÁLEZ, N. T. M. Políticas públicas y enseñanza de español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. *Signo & Seña*. Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, 2009.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour la glottopolitique. *Langages*, Malakoff, n. 83, p. 5-34, 1986.

HERNÁNDEZ, José. *Nociones de Gramática Española*. São Paulo: Editora Anchieta, 1946

JUCÁ FILHO, Cândido. *El Castellano Contemporáneo* (gramática y textos). Rio de Janeiro: Editora Pan-Americana S/A, 1944.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

POZO Y POZO, Adolfo. *Gramática Española*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943.

RIBEIRO DE SOUZA, A. Panorama sobre os projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *abehache*, n. 19, 2021.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/publico/Tese_Fernanda_S_Castelano_Rodrigues.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

SOKOLOWICZ, LauraL. A gramatização do espanhol no Brasil (1990-2015): a configuração de mercados hegemônicos. In: SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SOLANA, Vicente; MORAIS, Bento Bueno de. *Gramática Castellana*. São Paulo: Brasil Editora, 1944.

SWIGGERS, P. La Historiografía de la lingüística: apuntes e reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76, 2009.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. *In: ZUMBADO, C. et al. (Ed.). Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística.* Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 113-146.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. *In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. Discursos em análise IV.* Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009. p. 10-32.



