

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NO PROCESSO DE
INTEGRAÇÃO ARGENTINA-BRASIL: EFEITOS
POLÍTICOS NO STATUS DAS LÍNGUAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daiana Marques Sobrosa

O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ARGENTINA-BRASIL: EFEITOS POLÍTICOS NO STATUS DAS LÍNGUAS

por

Daiana Marques Sobrosa

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr. Eliana Rosa sturza

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO
ARGENTINA-BRASIL: EFEITOS POLÍTICOS NO STATUS DAS
LÍNGUAS**

Elaborada por
Daiana Marques Sobrosa

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras- Estudos Linguísticos

Eliana Rosa Sturza, Dr.
(Presidente/ Orientador)

Gilvan Müller de Oliveira, Dr. (UFSC)

Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A minha família, Sônia, João, Lilian e Lucas por todo carinho, apoio e incentivo.

À Prof.^a Eliana por estar sempre disposta a responder minhas dúvidas e apontar as direções para o avanço de meu trabalho e meu desenvolvimento acadêmico.

À amiga e colega Luciana, pela grata acolhida em sua residência sempre que preciso e pela alegre companhia e sincera amizade.

À Prof.^a Graziela Lucci de Angelo, pela contribuição para o desenvolvimento deste trabalho através de sugestões e ideias.

A todos que contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

O PORTUGUÊS E O ESPANHOL NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ARGENTINA-BRASIL: EFEITOS POLÍTICOS NO STATUS DAS LÍNGUAS.

AUTORA: DAIANA MARQUES SOBROSA

ORIENTADOR: ELIANA ROSA STURZA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

Este trabalho investiga o status adquirido pelas línguas portuguesa e espanhola no contexto da globalização das relações econômicas, políticas e culturais e da integração regional, a partir das políticas advindas do Mercosul. Para isso, tomamos como corpus duas Leis, a Lei 11.161/2005, que institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino de espanhol no currículo do Ensino Médio, no Brasil, e a Lei 26.468 que, na mesma direção, torna obrigatória a criação de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa na Argentina. Tendo a Teoria da Enunciação, mais especificamente, a Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães, e a Política Linguística, tal como ela é pensada no âmbito da sociolinguística, como aporte teórico-metodológico, tomamos estas Leis enquanto uma política linguística advinda dos estados que revela em sua textualidade um discurso sobre as línguas. Assim, a partir do funcionamento semântico das palavras implantar e implementar ou de suas derivadas, chegamos ao modo como o ensino de espanhol e português e a integração estão sendo interpretados e, pelo mesmo caminho, ao status adquirido por essas duas línguas nessa conjuntura. Esta dissertação está dividida em quatro capítulos: no primeiro, discutimos a questão da globalização e de seus efeitos na distribuição das línguas dentro do espaço enunciativo do MERCOSUL; no segundo, apresentamos um panorama das relações entre Brasil e Argentina e do ensino de espanhol e português nos respectivos países; no terceiro, desenvolvemos os conceitos teóricos que norteiam este trabalho; no quarto e último capítulo, apresentamos, contextualizamos e analisamos nosso corpus. Os resultados mostram, que apesar de todos os fatos apontarem para a possibilidade de as línguas portuguesa e espanhola serem entendidas como línguas da integração regional, a textualidade das Leis e, mais especificamente, da Lei brasileira, aponta para uma ruptura com os discursos da integração, na medida em que apenas instauram a obrigatoriedade, mas não apresentam os mecanismos para o desenvolvimento de uma política de línguas significativa.

Palavras-chave: português e espanhol; Brasil e Argentina; Leis; status, integração.

RESUMEN

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

PORTUGUÉS Y ESPAÑOL EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ARGENTINA- BRASIL: EFECTOS POLÍTICOS EN EL STATUS DE LAS LENGUAS.

AUTORA: DAIANA MARQUES SOBROSA

ORIENTADOR: ELIANA ROSA STURZA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

Este trabajo investiga el estatus adquirido por las lenguas española y portuguesa en el contexto de la globalización de las relaciones económicas, políticas y culturales y de la integración regional, a partir de las políticas del MERCOSUR. Para ello, tomamos como corpus dos leyes, la Ley 11.161 / 2005, que establece la obligatoriedad de la inclusión de la enseñanza del español en el currículo de la escuela secundaria en Brasil, y la Ley 26 468/2008 que, en la misma dirección, ordena la creación de un propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués en Argentina. Desde la Teoría de la Enunciación, más específicamente, de la Semántica del Acontecimiento, propuesta por Eduardo Guimarães, y de la Política Lingüística, tal como es pensada en el ámbito de la Sociolingüística, como soporte teórico y metodológico, se toman estas leyes como una política lingüística advenida de los Estados, que revelan en su textualidad un discurso sobre las lenguas. Así, desde el funcionamiento semántico de las palabras "implantar" e "implementar" o sus derivadas, llegamos a cómo se está interpretando la enseñanza de español y portugués, y la integración y, por la misma vía, llegamos al status adquirido por las dos lenguas en esta coyuntura. Este trabajo se divide en cuatro capítulos: en el primero, se discute el tema de la globalización y sus efectos sobre la distribución de las lenguas dentro del espacio de enunciación del Mercosur; en el segundo, se presenta una visión general de las relaciones entre Brasil y Argentina y la enseñanza del español y el portugués en los respectivos países; en el tercero, desarrollamos los conceptos teóricos que guían este trabajo; en el cuarto y último capítulo, presentamos, contextualizamos y analizamos nuestro corpus. Los resultados muestran que a pesar de lo que apuntan todos los hechos, o sea, a la posibilidad de que las lenguas española y portuguesa sean entendidas como lenguas de la integración regional, la textualidad de los documentos oficiales y, más específicamente, de la Ley de Brasil, apunta a una ruptura con el discurso de la integración, la medida en que solo instauran la obligatoriedad, pero no presentan mecanismos para el desarrollo de una política de lenguas significativa.

Palabras clave: portugués y español; Brasil y Argentina; Leyes; status; integración.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1 ENUNCIÇÃO E POLÍTICA LINGÜÍSTICA	15
1.1 Enunção, espaço de enunção e cena enunciativa.....	15
1.2 Política lingüística, planejamento e status.....	18
2 GLOBALIZAÇÃO E MERCOSUL: A FORMAÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO	25
2.1 A globalização ressignificando as línguas e ampliando os espaços de circulação e de enunção das línguas	25
2.2 A distribuição das línguas no espaço do Mercosul	31
2.2.1 O Guaraní no Paraguai e no Mercosul	34
2.2.2 A Lusofonia e o Português no Mercosul	38
2.2.3 A Hispanofonia e o Espanhol no Mercosul.....	43
3 BRASIL E ARGENTINA: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES	48
3.1 Das tensões e conflitos político-econômicos à integração.....	48
3.2 As políticas lingüísticas e educacionais desenvolvidas pelos dois países no âmbito do Mercosul	53
3.3 Ensino de espanhol no Brasil e de português na Argentina: delimitando um percurso	59
3.3.1 O ensino de espanhol no Brasil.....	60
3.3.2 O ensino de português na Argentina	65
3.4 Português e Espanhol: línguas nacionais, transnacionais, estrangeiras ou línguas da integração regional?.....	71
4 OS DISCURSOS SOBRE AS LÍNGUAS NA TEXTUALIDADE DAS LEIS	74
4.1 Apresentando e contextualizando o corpus	74
4.2 Por uma análise enunciativa das leis: construindo o procedimento analítico.....	78
4.3 Um gesto de interpretação a respeito das Leis	80
4.3.1 A Lei brasileira, 11.161/2005.....	82
4.3.2 A Lei argentina, 26.468/2008.....	86
4.3.3 Estabelecendo relações entre as Leis: conclusões preliminares.....	88
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO I	106
ANEXO II	107

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Motivada pela vontade de ampliar minhas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, comecei a cursar Letras- Português (diurno) e Letras-Espanhol (noturno) na Universidade Federal de Santa Maria. O fato de cursar os dois cursos, de estudar as duas línguas, de estar em contato com essas duas realidades fez emergir o desejo de pesquisar sobre uma questão que envolvesse as duas línguas estudadas, a língua portuguesa e a língua espanhola.

Em 2009, ao saber que havia um Projeto dentro da universidade que se desenvolvia ensino, pesquisa e extensão em interface com as duas línguas, coloquei-me à disposição para ajudar e participar das atividades que lá eram desenvolvidas. Sendo assim, passei a integrar a equipe do Projeto Entrelínguas (Centro de Estudos sobre Práticas Culturais e Linguísticas), vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM).

Neste Projeto, comecei a trabalhar como professora de cursos de Espanhol e de Português Língua Estrangeira (PLE), o que me permitiu ampliar minhas perspectivas sobre as línguas e, sobretudo, sobre a língua portuguesa, pois passei a encará-la não somente como minha língua materna, mas também como estrangeira, ao me colocar no lugar dos falantes de outras línguas que por lá circulavam buscando as aulas de PLE.

Durante o tempo em que trabalhei no Projeto Entrelínguas pude perceber o aumento da procura por cursos e aulas particulares de PLE, assim como, uma ampliação do número de intercambistas hispano-falantes que vinham por meio de Convênios, como a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM).

A AUGM é uma Associação formada por universidades dos países integrantes do Mercosul, dentre eles o Brasil, que visa promover a integração regional entre os alunos das universidades públicas da região ao estabelecer redes de pesquisa e comunicação sobre estudos das línguas espanhola, guarani e

portuguesa como línguas estrangeiras¹. Os alunos cadastrados nesse projeto têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade acadêmica para desenvolver seus projetos de estudos em outras universidades. Um dos programas dessa associação é o Programa Escala Estudantil, programa de intercâmbio de estudantes de graduação e, atualmente, também, de pós-graduação, para estudarem um semestre letivo em uma das universidades pertencentes ao grupo.

As oportunidades de intercâmbio de alunos brasileiros para países integrantes do Mercosul também tomou amplitude e, inclusive, uma nova modalidade de intercâmbio foi desenvolvida entre os países participantes da AUGM. Esta nova modalidade refere-se ao Programa de Intercambio de Assistentes de Idioma que é viabilizado pelo Núcleo de ensino de Português e Espanhol como línguas primeira e segunda (Núcleo PELSE), do Mercosul educativo. Este programa promove a mobilidade acadêmica de professores de português e de professores de espanhol, estudantes recém- formados e que frequentam cursos em nível de pós-graduação, possibilitando a troca de experiências sobre o ensino de suas respectivas línguas maternas.

O Programa de Assistentes de Idiomas começou inicialmente como uma ação entre Brasil e Argentina, no entanto, atualmente outros países também participam. Através dele, professores brasileiros de português podem atuar no país vizinho auxiliando os docentes argentinos no tocante ao ensino da língua, e o mesmo acontece, no Brasil, com o ensino do espanhol.

Em 2010, através deste programa, tive a oportunidade de desempenhar atividades como Assistente de Idiomas na Argentina, mais especificamente na Universidad Nacional de La Plata, cidade de La Plata, Província de Buenos Aires. Lá pude tomar conhecimento do quanto a Língua portuguesa vem conquistando novos espaços de circulação através das políticas linguísticas promovidas entre Brasil e Argentina.

Entre estas políticas linguísticas destacamos, neste trabalho, a criação da lei 11.161/2005, no Brasil, e da lei 26.468/2008, na Argentina. Leis que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no primeiro país e sobre a

¹ Informações obtidas pelo site da AUGM: <http://grupomontevideo.org/sitio/>

obrigatoriedade de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no segundo.

No Brasil, até o ano de 2010 todas as escolas de Ensino Médio deviam incluir em seus currículos a Língua Espanhola, seguindo as regulamentações do Conselho Nacional de Educação. Isso me levou a realizar, em 2012, uma pesquisa sobre a implementação do Espanhol nas escolas de Santa Maria, pesquisa que se tornou meu trabalho de conclusão do curso de Letras- Espanhol.

Todo este caminho traçado foi fundamental para pensar a respeito das duas línguas, do português e do espanhol, do status que ambas adquirem dentro do contexto da globalização e da integração regional, levando-me a questionar como estariam estas representadas na tessitura das leis que as instituem como obrigatórias, entendendo ambas as leis como uma política linguística, dentro do quadro das políticas educacionais desenvolvidas no MERCOSUL. Políticas estas que, materializadas na textualidade das leis, deixam transparecer um discurso a respeito das línguas e da integração.

O presente trabalho tem, portanto, como finalidade apresentar uma análise a respeito das leis de obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e do ensino de língua espanhola, na Argentina e no Brasil respectivamente, partindo da hipótese de que ambas passam por uma mudança no seu *status* enquanto línguas do processo de integração regional.

Para tal, tomamos como procedimento analítico, o funcionamento semântico das palavras implantação e implementação, partindo do pressuposto de que a escolha por uma ou outra revela, no discurso das leis e nos demais discursos governamentais, concepções distintas no que se refere à aplicação destas leis, assim como, na forma como estão sendo interpretadas pelos órgãos gestores do sistema escolar, o que, por conseguinte, influencia no status de ambas as línguas.

Interessa-nos observar, como diversos fatores, entre eles: o número de falantes que possuem o português e o espanhol como língua materna, o número de países nos quais estas línguas são oficiais ou cooficiais, o peso econômico dos países nos quais elas são faladas, entre outros, determinam os discursos sobre as línguas, fazendo com que a materialidade linguístico-enunciativa das leis deixe transparecer os sentidos atribuídos a estas duas línguas.

Sendo assim, o que destacaremos neste trabalho é o planejamento do status das línguas portuguesa e espanhola. Isto quer dizer que, nos propomos a pensar como, através de políticas linguísticas, a inclusão das línguas no sistema escolar produz efeitos sobre o status das mesmas, na medida em que amplia os espaços de circulação e uso do Espanhol e do Português nos países do MERCOSUL.

Desta forma, através da análise enunciativa da textualidade das leis, considerando-as como parte de um quadro de políticas nacionais e regionais, chegamos também ao modo como a *integração* está sendo interpretada e como ela produz efeitos na relação entre as línguas.

Pensando as leis enquanto uma política linguística e ao mesmo tempo um discurso, nos deparamos em um contexto epistemológico muito particular, pois adentramos em duas áreas do conhecimento, a de Política Linguística e a da Teoria da Enunciação. Esclarecemos, portanto, que este trabalho está determinado por dois momentos: primeiramente, buscando fundamentos na ótica da Política Linguística, tal como ela é pensada no âmbito da Sociolinguística, entendemos a duas leis como uma política linguística de Estado que incide e intervém na relação entre as línguas e seus sujeitos falantes.

Em seguida, pretendendo ir além, lançamos um olhar para estas questões a partir de uma perspectiva enunciativa, considerando de extrema importância analisar os fatos e as línguas dentro de toda sua conjuntura política, social e histórica, tentando escapar de visões isoladas. Nessa perspectiva, então, pensamos a textualidade das leis como um discurso, no qual procederemos à análise através do funcionamento semântico das palavras implantação e implementação e suas formas correlatas.

Explicamos, no entanto, que estas duas áreas de conhecimento, apresentam concepções distintas sobre a língua e trabalham com diferentes objetos. Partindo do conceito de língua proposto por Guimarães, a partir de uma perspectiva enunciativa, *línguas são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam* (GUIMARÃES, 2003, p.48). Nesse sentido, estudar as duas línguas passou a ser também estudar suas relações entre si e com as outras línguas, a relação entre seus sujeitos falantes e a história de ambas. Por esta razão este trabalho de dissertação insere-se na linha de pesquisa *Língua, Sujeito e*

História, pois aborda a relação entre duas línguas, o português e o espanhol e, principalmente, as relações entre os sujeitos falantes destas línguas, dadas as novas condições sócio-históricas resultantes do processo de integração entre Argentina e Brasil.

E se, conforme Guimarães (2003), o sujeito se constitui pela língua, é imprescindível que tomemos conhecimento de como a nossa língua, o português, relaciona-se com a língua espanhola, de que maneira elas significam nos seus modos de representação, que status adquirem uma em relação à outra, sejam como línguas oficiais, nacionais, próximas ou estrangeiras. Assim, lançamos um olhar para estas questões a partir de uma perspectiva enunciativa.

Todavia, para dar conta de nosso principal objetivo, que é chegar ao status adquirido pelas línguas portuguesa e espanhola, buscamos apoio na área de Política Linguística, que originada na tradição sociolinguística, desenvolve o conceito de planejamento de status. Segundo Calvet (2007), o *status* aparece primeiramente na distinção proposta por Kloss entre *planejamento do corpus* e *planejamento do status*. O Planejamento do Corpus relaciona-se às intervenções na forma/estrutura da língua, enquanto que o planejamento do status às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas.

Da mesma forma em que se demonstra relevante desenvolvermos o conceito de *status*, outros conceitos, na ótica da Política Linguística, também se demonstram imprescindíveis no decorrer deste trabalho. Por esta razão, revela-se importante mobilizarmos conceitos desta área de conhecimento e não só da Teoria da Enunciação. Mas, esclarecemos aqui que cada uma das abordagens apresenta suas singularidades.

Diferentemente da perspectiva enunciativa, na qual a língua é um objeto histórico o sujeito só se constitui na/pela língua. Na Política Linguística, as línguas existem para servir aos homens, conforme afirma Oliveira (2007), citando Calvet. Nesta acepção, o homem não é sujeito da linguagem, mas sim, o agente da linguagem. Rajagopalan (2013) explica o papel do agente na política linguística:

O papel do agente é de extrema importância quando se discute a questão da política linguística. O termo agente não é simplesmente o sujeito da linguagem, pelo menos em algumas orientações teóricas mais conhecidas. O sujeito, na conceituação Estruturalista do termo, é um ser preso nas garras de uma estrutura que o aprisiona, por assim dizer e determina a sua conduta(...)

O agente, em contraste, se distingue por sua vontade de se auto-afirmar e marcar seu posicionamento, independente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia. (RAJAGOPALAN, 2013, p.35)

Logo, o foco da Política Linguística está nos agentes, sejam eles cidadãos comuns, determinados grupos sociais, instituições, órgãos governamentais, etc., que têm a competência de intervir em dada realidade linguística. Diante Do exposto, entendemos as leis de obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e de língua espanhola, enquanto uma política linguística, isto é, uma ação sobre as línguas que tem como agente os Estados.

Sendo assim, a partir da Política Linguística, fundamentada na tradição sociolinguística, as leis representam uma política linguística. A partir dos Estudos Enunciativos, as leis representam um discurso. Levaremos em conta neste trabalho, então, os dois pontos de vista, na medida em que pensamos as leis como uma política linguística materializada em um discurso.

Trabalharemos através de duas óticas distintas, com certeza, não será tarefa fácil, mas tentaremos mobilizá-las da forma mais clara e objetiva possível a fim de logarmos o nosso propósito. Desenvolvemos esta questão mais detalhadamente, a seguir, no primeiro capítulo dessa dissertação. Capítulo no qual elencamos os principais conceitos que utilizaremos, determinando a perspectiva teórica que o fundamenta.

Para findarmos esta parte inicial, explicamos agora a organização estrutural do presente trabalho. Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: primeiramente buscamos esclarecer certos conceitos teóricos a partir das perspectivas teóricas que os norteiam. Como bem mencionamos, nosso referencial teórico está fundamentado a partir de duas perspectivas e isso nos sugere dizer, portanto, que nosso trabalho apresenta dois marcos teóricos: 1) a Teoria da Enunciação, mais especificamente, a Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães, teoria que nos fornece subsídios para entendermos a formação de um novo espaço de enunciação, a partir da criação do Mercosul, onde o político atua distribuindo as línguas desigualmente, e também para realizarmos a análise do nosso corpus a partir do funcionamento semântico das palavras escolhidas ; e 2) A Política Linguística, área de estudo interdisciplinar, na qual nos situamos para

entender o que é a/uma política linguística e o que está inteiramente ligado a ela, o planejamento linguístico, o status e a implementação.

Em seguida, veremos como o contexto da globalização político-econômica forjou um novo espaço para a circulação das línguas, imprimindo nelas um valor econômico. Procuramos nos deter principalmente no espaço de enunciação de línguas do Mercosul e no modo de distribuição das línguas neste espaço.

Mais adiante, num terceiro momento, traçamos um percurso da presença do ensino de espanhol, no Brasil, e do ensino de português, na Argentina, levando em conta as legislações que versam sobre o ensino de ambas e as ações voltadas à promoção das línguas nos dois países.

No momento seguinte, no quarto capítulo, passamos para a descrição do corpus. Nosso corpus é composto por dois documentos oficiais: 1) a lei 11.161, sancionada no Brasil em 2005 e que trata a respeito da obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio (E.M) do país; 2) a lei 26.468/2008, que seguindo a lei brasileira, propunha a oferta obrigatória do ensino de português na Argentina. Posteriormente, passamos para a descrição da metodologia de análise e, ainda neste capítulo, levantamos algumas questões inerentes à escolha do corpus, à criação das leis e sua relação com as políticas linguísticas.

Num quinto momento, analisamos os discursos públicos que regem o ensino das línguas portuguesa e espanhola nos dois países em questão (Brasil e Argentina), a partir do funcionamento semântico das palavras implantação/implantar e implementação/implementar. Discursos estes que se encontram materializados na textualidade das leis que compõem o nosso corpus. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, considerações estas tecidas ao longo desta dissertação e por muitas vezes pensadas e ressignificadas num contínuo trabalho de leitura e reflexão.

Com este trabalho, esperamos contribuir de algum modo para o entendimento de que as políticas linguísticas são definidoras nas relações entre as línguas e os sujeitos, podendo determinar aproximações ou afastamentos, integração ou exclusão. De igual maneira, esperamos também despertar a consciência para o fato de que o sentido não é algo previamente dado, mas que se constitui nas relações entre os sujeitos, as línguas e a história.

1 ENUNCIÇÃO E POLÍTICA LINGUÍSTICA

Neste capítulo apresentaremos algumas definições que serão fundamentais para o entendimento do presente trabalho. Como já mencionado, este trabalho mobiliza conceitos e ideias advindas do campo de pesquisa dos Estudos Enunciativos e da ótica da Política Linguística. Dos estudos enunciativos, tomamos os conceitos de enunciação, sujeito, espaço de enunciação, político e cena enunciativa. Sob a ótica da Política Linguística, desenvolvemos os conceitos de planejamento, implementação, status e de política linguística, enquanto ação/intervenção do Estado em determinada realidade linguística. Sendo assim, neste capítulo, buscamos esclarecer os conceitos que serão fundamentais para a compreensão deste trabalho a partir das perspectivas teóricas que os norteiam.

1.1 Enunciação, espaço de enunciação e cena enunciativa

Conforme brevemente mencionado, este trabalho está baseado na perspectiva teórica dos Estudos Enunciativos. Esta perspectiva nasce dos estudos de Émile Benveniste, considerado o fundador da Teoria da Enunciação. Seus estudos, na atualidade, ganham novos focos e representantes, entre eles: Eduardo Guimarães, autor que norteia as concepções deste trabalho de dissertação.

A Teoria da Enunciação nasce para preencher uma lacuna deixada pelo Estruturalismo Saussureano. Concebida como um sistema de signos, a língua era entendida e estudada somente por ela mesma, sem qualquer relação com o que era considerado “exterior” a este sistema, por exemplo, o sujeito falante, o histórico, o político, etc. A Teoria da Enunciação de Benveniste ganha extremo reconhecimento, então, por incluir dentro de seus estudos a fala e, por conseguinte, o sujeito.

Em Benveniste, segundo Barbisan e Flores, língua e fala não se opõem, mas mantêm uma relação de interdependência, pois através da enunciação, processo pelo qual o locutor se apropria do aparelho formal da língua e se enuncia, este

locutor se utiliza de ambas, língua e fala. Isso se dá porque o aparelho formal da enunciação é *disponibilizado pela estrutura mesma da língua para a atualização que o locutor faz do sistema no uso para propor-se como sujeito* (BARBISAN E FLORES, 2009, p. 17).

Conforme os autores, a linguística de Benveniste conserva muitos aspectos advindos da linguística saussureana, mas se revela muito mais uma linguística da linguagem, por incluir língua e fala em seu escopo, chegando à noção de uso da língua.

Na concepção de Benveniste a linguagem faz parte da natureza do homem, conforme afirma o autor:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285)

É, portanto, na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito na visão Benvenistiana. Sendo assim, quando se fala em língua(s), pensa-se nela(s) enquanto objetos históricos, políticos e sociais, em toda a complexidade de relações que este conceito abarca, pois elas estão sempre relacionadas inseparavelmente dos sujeitos que as falam. O sujeito só se constitui na/pela língua, ou seja, quando enuncia. E, assim, colocando a língua em funcionamento, tem-se a enunciação.

Embora ambos os autores, citados inicialmente neste tópico, Benveniste e Guimarães, trabalhem em uma perspectiva enunciativa. A abordagem de Guimarães inova em alguns pontos e propõe novos paradigmas ainda não postulados, ou talvez, não pensados por Benveniste. Dentre eles: a concepção de *espaço enunciativo*, trazendo a noção do político na língua, e a concepção de enunciação como *acontecimento*, inovações que causam um deslocamento em alguns dos outros conceitos teóricos propostos por Benveniste. Quanto a isso, Zoppi-Fontana coloca:

A novidade da abordagem enunciativa proposta por Guimarães se encontra alicerçada em sua concepção de enunciação como acontecimento e de sua definição do espaço de enunciação. Como consequência destes dois conceitos teóricos, tanto a noção de sujeito (na sua dimensão de falante e de

locutor) quanto a noção de temporalidade, pilares da tradição de estudos enunciativos aberta por Benveniste (1966), são afetadas no seu cerne e deslocadas para um quadro teórico que as redefine e relaciona com uma reflexão semântico-enunciativa. (ZOPPI-FONTANA, 2012, p. 6)

É importante salientar que Guimarães não desconsidera o que é postulado por Benveniste, apenas ressignifica alguns de seus conceitos, inscrevendo sua posição numa linha de filiações que também passa por Ducrot (1984), para quem a *enunciação é o evento do aparecimento de um enunciado* (GUIMARÃES, 2002, p.11). E mais do que isso é *a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala. Ela é, pois, essência, história...* (Ducrot e Ascombre apud Guimarães, 2008, p. 71).

Sendo assim, para o autor, a enunciação é um acontecimento, pois *instala a sua própria temporalidade*, na medida em que o *acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos* (GUIMARÃES, 2002, p.12). Sem essa temporalidade, para o autor, não há sentido, não há acontecimento de linguagem e, portanto, não há enunciação.

Na medida em que assume um ponto de vista sócio-histórico, Guimarães passa a considerar no conceito de enunciação as condições sócio-históricas também, ultrapassando as noções, consideradas por ele, como temporalistas, que frisam basicamente o caráter da irrepetibilidade da enunciação.

Dessa forma, tão importante quanto a temporalidade para definir acontecimento, é também a noção de sujeito. Conforme o autor, enunciar, colocar a língua em funcionamento no acontecimento é se constituir enquanto sujeito, porque este enuncia de uma região do interdiscurso, considerado como uma memória de sentidos já postos. Logo, ser sujeito é enunciar de uma posição sujeito, construída dentro de um espaço político. Conceito perpassado por uma posição da Análise do Discurso.

Este espaço político, em que se estabelecem as relações entre os sujeitos, seus dizeres e as línguas, é denominado, por Guimarães, como “espaço de enunciação”. Esta noção é amplamente utilizada neste trabalho, pois consideramos o espaço do Mercosul enquanto um espaço de enunciação de línguas, um lugar onde as línguas *se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam*. (GUIMARÃES, 2002, p. 18). É um espaço político, no sentido de que o político é

algo inerente da divisão que afeta a linguagem, é caracterizado por uma contradição, explicada no fragmento a seguir:

Ele (*o político*) se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (GUIMARÃES, 2002, p. 17)

A enunciação é, portanto, na concepção de Guimarães, um acontecimento político que se dá por agenciamentos específicos da língua, marcados pela figura daquele que fala e daquele a quem se fala. Neste acontecimento político há uma distribuição dos lugares do dizer, constituindo assim o que ele denomina de *cena enunciativa*, tomada aqui como *um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento*. (GUIMARÃES, 2002, p. 23)

Segundo o autor, a cena enunciativa é caracterizada pelas diferentes formas de acesso à palavra, geradas pelas relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas, na cena enunciativa, *aquele que fala* ou *aquele para quem se fala* não são pessoas, mas uma conformação do agenciamento enunciativo.

Podemos formular, portanto, que a textualidade das leis acaba por formar cenas enunciativas? Cabe mencionar que entendemos a textualidade enquanto *materialidade do enunciado* (GUIMARÃES, 2008, p.74). Pensamos que sim, que estas podem constituir cenas enunciativas porque são determinadas por agenciamentos enunciativos, pelas relações estabelecidas entre as línguas, os sujeitos falantes, etc. Desta forma, acabam por deixar transparecer certas formas de representação das línguas portuguesa e espanhola.

1.2 Política Linguística, planejamento e status

A Política Linguística é uma área de estudos da linguística que , atualmente é tematizada em três grandes áreas: Linguística Aplicada, Sociolinguística e Estudos

Discursivos. E pode ser definida como uma *prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas*. (VARELA, apud Oliveira G., 2007, p. 9) A Política Linguística compreende, portanto, um campo interdisciplinar, caracterizado como um espaço de reflexão acadêmica (LAGORIO, 2011).

Segundo Sturza (2009), no Brasil, há, pelo menos, duas linhas de atuação em relação a essa área dos estudos linguísticos que trabalha com as representações e a relação entre os sujeitos e as línguas: a Política Linguística e a Política de Línguas. A primeira se refere às políticas enquanto ação e planejamento, são políticas *absorvidas e promovidas pelo estado*, como explica a autora:

(...) são políticas absorvidas pelo estado quando entendidas como demandas de grupos falantes (ou comunidades), por exemplo, o reconhecimento das línguas indígenas, o que obriga o Estado a promover outras políticas como as de direito à educação dos indígenas nas suas próprias línguas. Políticas de revitalização de línguas de imigração, com apoio a projetos culturais de resgate ao patrimônio linguístico e cultural, caso das inúmeras Sociedades Italianas (...) (STURZA, 2009, p.2)

Pensando sob este viés, tem-se um conceito de Política linguística originado na sociolinguística.

Em contrapartida, conforme a autora, a Política de Línguas, dialogando com a Análise do Discurso, atua sob a perspectiva dos efeitos de sentido gerados pelo político nas línguas e nos discursos sobre as línguas. O *político* tem, nesta visão, o sentido de negociação em relação à língua, está ligado à identidade, à cultura e ao modo pelo qual os sujeitos se relacionam com esta, aludindo que sujeito e língua estão sempre em uma relação de conflito e que não há língua senão afetada pelo político.

Elucida-se, então, que a Política Linguística é entendida aqui como uma determinação advinda do estado, ou seja, como uma política que de modo mais explícito atua de modo intervencionista nas representações e relações dos sujeitos falantes com as línguas (STURZA, 2012), conceito baseado na perspectiva sociolinguística.

Ainda, segundo Lagorio (2011), as políticas linguísticas podem ser classificadas em *políticas explícitas*, quando são instituídas normas através de instrumentos legais, e *políticas implícitas*, quando se referem a formas de tratamento

desta questão com base em usos e costumes. Além de políticas *explícitas* e *implícitas*, conforme a autora também há políticas linguísticas *internas* e *externas* e, dependendo do tipo de política, corresponderá o sentido de integração.

No âmbito das políticas externas, a integração é entendida como forma de aproximação, de diálogo, de busca por um consenso. Na área educacional, portanto, como evidência de uma integração no âmbito das políticas externas, a autora cita o ensino de línguas estrangeiras, um exemplo bastante profícuo para a reflexão que realizamos em nosso trabalho.

De acordo com Calvet (2007), o conceito de política linguística é recente, assim como o conceito de planejamento linguístico, parte intrínseca de uma política linguística. Para ele, estes conceitos englobam, em parte, certas práticas antigas de intervenção nas línguas, como, por exemplo, a escolha da língua oficial de um Estado ou, até mesmo, a imposição de uma língua. Cabe mencionar que muitos dos conceitos que orientarão nosso trabalho são originários da obra *As Políticas Linguísticas* (2007), de Louis-Jean Calvet.

Segundo o autor, o primeiro aparecimento do termo *planejamento linguístico* data antes mesmo do surgimento da sociolinguística, desenvolvido em um trabalho de Einar Haugen. Todavia, em 1964, no evento que marcaria o surgimento da sociolinguística, Haugen retoma este conceito e o apresenta a seus colegas. Dessa forma, para Calvet (2007), o *planejamento linguístico* recebe seu batismo na mesma época em que a sociolinguística e passa a figurar em diversos trabalhos deste campo de estudo.

Retomando um conceito de Fishman, Calvet (2007) considera o planejamento linguístico como a aplicação de uma política linguística, o que revela, portanto, que a política linguística está intrinsecamente ligada ao planejamento linguístico, ambos mantendo uma relação de subordinação.

Conforme Savedra (2009), o planejamento linguístico pode ser definido como um *conjunto de medidas, projetos e estratégias induzidas (escolhas conscientes no âmbito das políticas públicas), que tem por objetivo regular o uso das línguas para determinar situações linguísticas* (p.02). A autora ainda coloca que é parte do planejamento linguístico propor ações de implementação e acompanhamento das políticas linguísticas.

Dessa forma, a implementação e o acompanhamento fazem referência ao emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística (SAVEDRA, 2009, p.02). Nesse sentido, o planejamento antecipa a implementação, ou seja, *planejar é parte de implementar*. E isso fica claro em uma passagem de Calvet em sua primeira obra que menciona o termo implementação (SAGAZ, 2013):

Chamaremos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre a língua e a vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato (CALVET apud SAGAZ, 2013, p. 47).

Dessa forma, as ações de planejamento linguístico devem levar em consideração *aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas* (LAGARES, 2013, p. 182). Somente levando em conta todo este contexto que a implementação de uma política linguística terá sucesso.

Para Hamel (1993), tomando como exemplo o processo de tornar uma língua padrão, a implementação seria colocar a língua para exercer a função escolhida através de programas educativos, meios de comunicação de massa, etc. Isto incluiria também a elaboração de manuais, jornais, incluindo procedimentos de correção e avaliação.

Do ponto de vista de Sagaz (2013), os dois conceitos, *planejamento* e *implementação*, não estão necessariamente imbricados e não são sinônimos, pertencendo a naturezas distintas. Sendo assim, argumentando que na sociolinguística há um certo apagamento na noção de *implementação*, a autora recorre ao campo da Administração Pública para chegar a esta noção, optando por definir *planejamento* e *implementação* individualmente.

Para ela, então, implementação é o processo que transforma o conjunto de planos e estratégias em ações, de forma a atingir os objetivos e metas. Implementar, neste caso, seria desenvolver e executar uma política linguística e não planejar a aplicação de uma política linguística. Percebemos a diferença entre estes conceitos teóricos quando analisamos a implementação de uma lei, por exemplo. Fica

evidente que nem sempre as medidas e os objetivos estipulados no planejamento são cabíveis a determinadas realidades.

Pensando, portanto, nas duas leis como uma política linguística explícita, visto que instituem normas mediante instrumentos legais, as ações propostas nos Convênios, Protocolos e Tratados firmados entre Brasil e Argentina, que apresentam propostas para atender às demandas das leis, formariam parte do planejamento linguístico e a execução destas ações referentes às línguas, espanhola e portuguesa seria a implementação.

Desta maneira, os discursos públicos materializam, na textualidade das leis, uma representação no que diz respeito a estas duas línguas, pois, de acordo com Hamel (1988), as políticas de língua intervêm na maneira como os sujeitos percebem e se apropriam das experiências culturais e linguísticas, o que vai fazer com que a língua portuguesa e a língua espanhola adquiram um status, ou seja, uma representação decorrente do poder que estas línguas possuem nos diferentes âmbitos: econômico, político, social e cultural.

Segundo Calvet (2007), o *status* aparece primeiramente na distinção proposta por Kloss entre *planejamento do corpus* e *planejamento do status*. O Planejamento do Corpus relaciona-se às intervenções na forma/estrutura da língua, enquanto que o planejamento do status às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas.

A fim de esclarecermos estes dois conceitos, que são fundamentais dentro de nosso referencial teórico, como exemplos de planejamento de corpus, podemos citar: a criação de vocabulários, gramáticas, mapeamento sociolinguístico de uma língua, análise de empréstimos linguísticos, etc. E como planejamento de status: as políticas de revitalização, de promoção, oficialização de línguas², etc.

Citando Ferguson, Calvet (2007) explica que o status de uma língua se define por um arranjo de funções que determina a língua como sendo: língua de ensino, língua de instrução, língua internacional, oficial, veicular, etc. Entretanto, não basta para definir o status de uma língua considerar apenas a sua função, é necessário também que se pense nas funções exercidas pelas outras línguas que coexistem no

² Exemplos retirados de anotações da Disciplina de Política de Línguas do Programa de Pós-graduação em Letras- PPGL- UFSM.

mesmo espaço de circulação, pois, como já mencionado, estas relações serão determinantes.

A fim de esboçar melhor a questão do status das línguas, Calvet destaca em sua obra *Le poids des langues vers un index des langues du monde* alguns fatores que ajudariam a definir o status e o peso das línguas em determinados contextos (apud SAVEDRA, 2009).

São estes os fatores definidos pelo autor e retomados por Savedra (2009): o número de falantes que a tem como língua materna, segunda língua e como língua estrangeira; o número de países nos quais a língua é oficial ou cooficial; o número de países nos quais é possível estudar essas línguas no ensino médio; o número de países nos quais é possível estudar essas línguas no ensino superior; a tradução a partir das línguas (línguas-fontes); a tradução para as línguas (língua-alvo); a presença das línguas na Internet; a possibilidade de consulta nas línguas no Google ou no Yahoo; a possibilidade de consultar Wikipedia nas línguas; a existência de corretores ortográficos nas línguas; o índice de Desenvolvimento Humano dos países nos quais essas línguas são faladas; o crescimento demográfico dos países nos quais essas línguas são faladas; o peso econômico dos países nos quais essas línguas são faladas; a produção/exportação de livros escritos nas diversas línguas; dentre outros fatores.

Salientamos que em nossa pesquisa não pretendemos analisar a língua portuguesa e a língua espanhola dentro de cada um dos fatores propostos por Calvet. Interessa-nos observar como estes fatores determinam os discursos sobre as línguas, fazendo com que a materialidade linguística das leis deixe transparecer os sentidos atribuídos as duas línguas. Sendo assim, retomando o que já afirmamos na primeira parte deste trabalho, pretendemos destacar planejamento do status da língua portuguesa e espanhola, ou seja, como através de políticas linguísticas estas línguas relacionam-se entre si e as demais, que funções desempenham enquanto representação e que status social lhes é atribuído.

Assim, diante de todas as considerações que foram levantadas neste trabalho, parece-nos relevante analisar como a relação entre as línguas e os sujeitos se estabelece na textualidade das leis, constituindo, dessa forma, uma política linguística que resultará no desenvolvimento de diversas políticas públicas

implicitamente relacionadas com essa primeira. Mas, antes disso, veremos como a globalização e a criação dos blocos econômicos influenciou na distribuição das línguas, criando espaços potencializados para o desenvolvimento de umas e deixando espaços reduzidos para outras, ressignificando suas relações e as relações com os sujeitos falantes.

2 GLOBALIZAÇÃO E MERCOSUL: A FORMAÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO

No presente capítulo, pretendemos refletir a respeito de como a globalização e a criação dos blocos econômicos determinam a formação de um novo espaço de circulação para as línguas nacionais. Pensamos a globalização enquanto destinada a produzir um mercado único para a circulação de bens, serviços e mão de obra (Marafioti, 1995) e a criação dos blocos econômicos, a exemplo do Mercado Comum do Sul (Mercosul), enquanto uma estratégia dos países que, em tempos globalizados, visam a fortalecer seus mercados internos. Dessa maneira, acaba se formando um espaço ressignificado que ao passo que amplia a circulação das línguas, também deixa transparecer uma estrutura hierarquizada, marcada pela hegemonia de umas sobre as outras, ocasionando uma distribuição desigual destas línguas neste espaço de circulação (GUIMARÃES, 2002). Voltamos a nossa atenção aqui ao espaço de enunciação das línguas no Mercosul e à relação estabelecida entre as línguas oficiais do bloco, a língua espanhola, a portuguesa e o guarani, recentemente oficializado através da Decisão 35 de 2006, do Conselho do Mercado Comum do Sul.

2.1 A globalização ressignificando as línguas e ampliando seus espaços de circulação

O termo *globalização* começou a ser usado relacionado à área financeira e de comunicação, sendo posteriormente aplicado a outras áreas. Segundo Oliveira D. (2013), retomando os estudos de Ribeiro (1995), o termo surgiu no começo da década de 1980 por meio de seu uso na imprensa financeira. Depois, seu uso foi ampliado, sendo aplicado à difusão de novas tecnologias na área de comunicação, como afirma o autor:

(...) muitos intelectuais dedicaram-se ao tema, associando-a à difusão de novas tecnologias na área de comunicação, como satélites artificiais, redes de fibra ótica que interligam pessoas por meio de computadores, entre outras, que permitiram acelerar a circulação de informações e de fluxos financeiros. Globalização passou a ser sinônimo de aplicações financeiras e de investimentos pelo mundo afora. Além disso, ela foi definida como um sistema cultural que homogeneiza, que afirma o mesmo a partir da introdução de identidades culturais diversas que se sobrepõem aos indivíduos. Por fim, houve quem afirmasse estarmos diante de um cidadão global, definido apenas como o que está inserido no universo do consumo, o que destoa completamente da ideia de cidadania. (RIBEIRO, apud OLIVEIRA D. , 2013, p. 03)

Buscando apoio nos estudos da área da geografia, o autor evidencia que muitos geógrafos acreditam que a globalização seria melhor e mais objetivamente definida como um processo revolucionário que modificou os setores da sociedade através do progresso tecnológico testemunhado nos últimos anos (OLIVEIRA, D., 2013).

De acordo com Berenblum (2003), não existe uma única visão que defina globalização. Este tema sempre engendrou, segundo a autora, uma gama muito ampla de debates nos quais podemos identificar uma diversidade de linhas e tendências de abordagem do fenômeno. Baseando-se nos estudos de Held & Mc. Grew (2001), a autora destaca entre elas duas grandes linhas de pensamento, a linha dos globalistas e a dos céticos:

(...) Os autores coincidem em localizar os argumentos em torno de duas grandes linhas de pensamento que organizariam a heterogeneidade de abordagens: aqueles que interpretam a globalização como um acontecimento real – os globalistas -, que em sua versão mais extrema chegam a afirmar o fim dos Estados-nação, e os que a consideram como uma construção principalmente ideológica de escasso valor explicativo – os céticos (HELD & Mc. GREW apud BERENBLUM, 2003, p. 83).

Como podemos ver, há muitas formas de se definir *globalização*, existindo diversas visões a seu respeito, se estudada do ponto de vista econômico, cultural, tecnológico, etc. Neste trabalho, todavia, não é nosso foco discutir o que é, exatamente, a globalização ou confrontar teorias e pontos de vista. Nosso real objetivo é relacioná-la à língua, isto é, voltamos nosso olhar para a globalização em termos linguísticos, pretendemos considerar como ela ressignifica a relação entre as línguas e seus sujeitos falantes no espaço de enunciação de línguas do Mercosul.

Para as línguas portuguesa e espanhola, os efeitos do mundo globalizado começam a surgir na segunda metade da década de 90, através das políticas de integração do Mercosul. O que se vivenciou após a Guerra Fria, foi provisoriamente, segundo Oliveira, G. (2013), um *mundo unipolar*, no qual prevalecia a hegemonia dos Estados Unidos e da língua inglesa.

De acordo com o autor, os anos 1990 marcam a vitória do neoliberalismo e a grande projeção da língua inglesa, denominada por ele de *língua criadora do capitalismo global triunfante*. Todavia, alguns anos depois, este modelo unipolar e hegemônico começa a entrar em colapso, gerando crises econômicas, instabilidade política, desindustrialização e ingovernabilidade, como no caso da Argentina, que enfrentou, devido ao aumento da inflação, uma das maiores, senão a maior, crise econômica de sua história.

A partir de então, criam-se novas perspectivas para as demais línguas dentro do espaço globalizado e as relações internacionais começam a se fundar sob outras bases, as bases da integração em um mundo multipolar, marcado pelo deslocamento parcial dos centros de poder e pela ampliação das relações internacionais.

Esta nova realidade propicia, portanto, a integração dos países em vários blocos econômicos, visando potencializar seus recursos para competirem pela conquista de novos espaços políticos, econômicos e linguísticos. Segundo Machado (2011) esta é a chamada 3ª ordem mundial, caracterizada pelo fenômeno da globalização, *que permite a seus integrantes realizar contatos comerciais, culturais, financeiros e tecnológicos a nível mundial* (Machado, 2011, p.13).

Porém a globalização não produz efeitos somente no âmbito político-econômico, como se pode pensar, mas também no âmbito linguístico, pois conforme Signorini (2013), na versão contemporânea do capitalismo globalizado, as políticas linguísticas e os mercados linguísticos estão vinculados a outros mercados (mercado de trabalho, mercado de capitais, etc.) e a atores (o Estado, a família, a escola, a imprensa, etc.) que estão direta ou indiretamente envolvidos na determinação dessas políticas.

Nesse sentido, globalização econômico-financeira está intrinsecamente relacionada à questão linguística, como aponta a autora:

Desde o final da década de 1990, falar de política linguística e de globalização costuma ser o mesmo que falar de estratégias, geralmente institucionais, de fomento ou de gerenciamento de mercados linguísticos transnacionais com vistas à produção e circulação de produtos linguísticos ou semióticos (“sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”) e não linguísticos; sendo que tais mercados estão atrelados à atividade econômica e cultural das comunidades (não só nacionais) e aos circuitos e/ou espaços produzidos por processos, fluxos ou redes transnacionais de circulação de capital, mercadorias e pessoas. (SIGNORINI, 2013, p.75 -76)

Segundo Berenblum (2003), o conceito de “mercado linguístico” foi cunhado inicialmente por Pierre Bourdieu (1985) e refere-se ao contexto no qual a todo discurso é atribuído um valor, um “preço”, dependendo da posição hierárquica ocupada pelo falante e do “grau” de autoridade a ele reconhecido em determinado mercado linguístico.

O que nos propõe a falar, então, não só de uma globalização econômico-financeira, mas também de uma *globalização linguística*, pois a língua, dentro dessa conjuntura, forjada pelo capitalismo e pela globalização, adquire um valor econômico, ou melhor, um valor econômico intensificado, já que, conforme Mariani (2009), este já era percebido na época do mercantilismo e das grandes navegações, como veremos mais adiante. Valor esse impulsionado também pela chamada *sociedade do conhecimento*, surgida pós- Guerra Fria, nos anos 1990. Uma sociedade definida, por Oliveira, G. (2013), como sendo:

(...) característica da produção capitalista avançada, que impulsiona a informatização da produção e o crescimento dos serviços e dos bens intangíveis das TICS- Tecnologias da Informação e da Comunicação- todas elas “linguointensivas”, isto é, altamente dependente da língua para sua efetivação, o que traz a concepção de que, nessa fase do capitalismo, a língua é ela mesma meio de produção e deve ser computada, portanto, em seu valor econômico, pela nova econometria (OLIVEIRA, G., 2013, p. 63).

Apoiando-se nas ideias de Marazzi, Oliveira G. (2013) explica que, na época, devido à saturação dos principais mercados que compravam produções em grandes escalas, as empresas e indústrias tiveram de adequar sua produção a um sistema capitalista mais flexível, produzindo em escala menor, diversificando versões do mesmo produto e distribuindo-os em diferentes mercados.

Segundo Oliveira, G., (2013), no campo linguístico isso não foi diferente, novos mercados precisavam ser conquistados, em razão da saturação da produção

em uma única língua (a língua inglesa). Como exemplo disso, o pesquisador cita as empresas de tecnologia de ponta Google e Wikipédia, que funcionam em diferentes línguas e seus lucros advêm da conquista de diversificados mercados linguísticos.

Toda esta conjuntura, portanto, agregou valor econômico à língua, que passa a ser um elemento fundamental para efetivação de parcerias e contatos comerciais. O valor econômico de uma língua hoje pode ser verificado, conforme o autor, através do grau de participação da língua nos diferentes ramos em que se divide a contabilidade nacional em relação ao Produto Interno Bruto (PIB).

Todavia, a língua não estabelece somente as relações econômicas, intrínseca a estas, estão também as relações de poder, de status, de valorização de umas culturas sobre as outras, etc. De acordo com a *Teoria orbital das línguas*, de Calvet (2007), o mercado linguístico é determinado por uma hierarquia de línguas que, por sua vez, produz fatores que condicionam o comportamento e as atitudes (de indiferença, de aceitação, de não aceitação, etc.) dos sujeitos falantes perante determinadas variedades de línguas.

Seguindo as ideias de Calvet, para Oliveira G., o mercado linguístico revela todos os embates de poder (econômico, político, linguístico) entre as comunidades linguísticas, determinando, assim, os modos de gestão das línguas. Ele ainda observará, em seu trabalho, alguns aspectos da gestão das grandes línguas através dos movimentos de promoção e preservação das fonias: a Anglofonia, relacionada ao inglês; a Francofonia, relacionada ao francês; a Hispanofonia, ao espanhol; e a Lusofonia, ao português.

Conforme Lagorio (2011), língua e poder sempre estiveram associados ao longo da história, a língua constitui um dos espaços estratégicos na construção da hegemonia política e compõe uma das bases da empresa conquistadora. De acordo com ela, o papel que a língua desempenha na coesão social, bem como sua relação com o poder é ainda mais evidente em sociedades organizadas em torno a um Estado.

Se pensarmos em um passado mais remoto, no tempo do mercantilismo e das grandes navegações, a língua era imposta aos territórios colonizados não somente por uma questão econômica, mas também de poder. O país colonizador impunha sua língua aos territórios colonizados para firmar sua supremacia diante

das demais línguas “de poder” e diante das línguas autóctones faladas no território colonizado. Além disso, conforme Mariani (1996) o país colonizador fixava a história, conforme os sentidos determinados por sua língua.

Tomando a colonização portuguesa no Brasil como exemplo, segundo Mariani (1996), a Língua Portuguesa colocava-se na qualidade de língua de cultura, já as línguas indígenas e africanas, faladas aqui, eram vistas como *primitivas e selvagens* (GUIMARÃES, 2007, p.80). Sendo assim, a Língua Portuguesa teria história, assim como a latina e, por isso, poderia servir de instrumento para contar a história do Brasil (isto é, a história das conquistas de Portugal).

Todavia, a partir do processo de globalização da economia, da ampliação das fronteiras e do desenvolvimento de uma cultura mundializada, são colocadas em cheque as noções de “Estado nacional”, “cultura nacional” e “língua nacional”, pois junto com a globalização econômica, globalizam-se os padrões socioculturais, as instituições, mundializam-se os meios de produção e as relações de produção e, com isto, as instituições e os padrões socioculturais também são modificados (BERENBLUM, 2003).

Segundo a autora, muitos estudiosos questionam se este seria o fim dos Estados Nacionais ou, mais precisamente, a mudança de seu significado e funções. Para ela, os Estados Nacionais nunca foram tão fortes como agora, porém, neste novo panorama, eles estão mais sujeitos às pressões e às influências internacionais, fator cada vez mais relevante nesta nova ordem mundial. Ainda na opinião da autora, estas pressões e influências não são sentidas da mesma forma por todos os Estados, mas isso dependerá do lugar que eles ocupam na hierarquia mundial, do seu poder político e econômico.

Sendo assim, *a nova realidade modifica as formas tradicionais de adotadas pelos Estados-nação e alguns de seus princípios fundamentais, ao mesmo tempo em que alarga e torna mais distantes as relações de poder* (GÓMEZ apud Berenblum, 2003). Nesse sentido, à medida que a globalização encurta as distâncias e facilita as conexões regionais e globais também estabelece certas restrições à autonomia e soberania nacionais, o que estimula o surgimento de novas significações.

Percebemos, então, que ademais de um valor econômico, intensificado pelas políticas capitalistas e globalizantes, à língua também é atribuído um valor histórico, cultural e social e isso fica evidente se pensarmos, atualmente, nas políticas linguísticas que visam à promoção do guarani, no espaço enunciativo do Mercosul.

Ao ser criado o bloco, em 1991, foram instituídas, como línguas oficiais, a língua portuguesa e a língua espanhola. O que deixa claro, conforme Guimarães (2002) a relação desigual entre as línguas, uma vez que foram escolhidas como línguas oficiais, a portuguesa e a espanhola, em detrimento das várias línguas indígenas faladas na América Latina, como é o caso do Guarani, que em 1995, veio a ser reconhecido como uma das línguas históricas do Mercosul e, em 2006, veio a ser oficializado como uma das línguas do bloco, ao lado do português e do espanhol quebrando, então, a bipolaridade e a hegemonia exercida pelas duas línguas.

É considerando toda esta conjuntura que no próximo tópico deste capítulo abordaremos a questão da distribuição das línguas dentro do espaço de enunciação do Mercosul .

2.2 A distribuição das línguas no espaço de enunciação do Mercosul

O Mercosul é criado em 26 de março de 1991 a partir do Tratado de Assunção, firmado entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. De acordo com Almeida e Belfort-Duarte (2010) esta união entre os países determinava os seguintes objetivos: consolidar a integração (política, econômica, social) entre os países, fortalecer os vínculos entre os cidadãos e incorporar o setor produtivo para aumentar a competitividade em nível regional e internacional.

Para isso, o Mercado Comum do Sul previa a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, o estabelecimento de uma tarifa externa e de uma política comercial comum, a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e a harmonização de legislações nacionais, tudo isso com vistas ao fortalecimento do processo de integração regional (ibdem).

É importante esclarecer que a referência ao “regional”, aqui mencionada, se dá, conforme Lagorio (2011), a partir de estados nacionais constituídos, considerando as dimensões sociais, políticas, culturais, históricas e linguísticas que são compartilhadas entre estes.

Conforme Almeida e Belfort-Duarte (2010), com a intenção de fortalecer as relações com outros países da América Latina, o MERCOSUL assinou acordos de livre comércio com Bolívia (1996), Peru (1996), Colômbia (2004), Equador (2004) e Venezuela (2004). Esses países tornaram-se, então, Estados Associados.

Atualmente, segundo informações obtidas através do site oficial do MERCOSUL³, o bloco inclui como Estado-membro a Venezuela, que tornou-se membro definitivo em 2012, e como Estado Parte em Processo de Adesão a Bolívia, que, uma vez incorporada ao ordenamento jurídico dos Estados Partes, será o sexto membro pleno do bloco. Em 2013, o MERCOSUL passa a contar também com Guiana e Suriname como Estados Associados.

Dos membros plenos do MERCOSUL, o Brasil tem como língua oficial o português; Argentina, Uruguai e Venezuela, o espanhol; e Paraguai, até a data de criação do bloco, também possuía como língua oficial o espanhol, no entanto, em 1992, este país oficializa também o guarani, representando assim um contexto linguístico muito particular dentro do MERCOSUL.

Em seu princípio, portanto, tendo em vista as duas línguas oficiais dos quatro países-membros, o Conselho do Mercado Comum do Sul, formado por integrantes dos quatro países iniciantes (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), instituiu como línguas oficiais do bloco, a língua portuguesa e a língua espanhola, como consta o artigo 17 do Tratado de Assunção: *Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião* (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, p. 05).⁴

No entanto, com a Decisão número 35 de 2006, o espaço de circulação do português e do espanhol passa a ser dividido com o guarani, que se torna

³ <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>

⁴ Nos casos em que os fragmentos de documentos oficiais são utilizados como “ilustrações” do que está sendo tratado e não como objetos de análise, utilizaremos as mesmas configurações das citações.

também uma das línguas oficiais do bloco, após ser considerado em 1992, como uma das línguas oficiais do Estado Paraguaio, conforme já mencionado. Apresentamos, na sequência, o fragmento da Decisão 35/2006 que oficializa a incorporação do guarani como uma das línguas do bloco: O *CONSELHO DO MERCADO COMUM DECIDE: Art. 1 – Incorporar o Guarani como um dos idiomas do MERCOSUL*. (DECISÃO 35/06, 2006, p.01)

O Tratado de Assunção e a Decisão 35, entre outros, fazem parte dos Documentos Normativos do MERCOSUL. O Tratado de Assunção é o seu documento fundador, é um acordo formal e escrito, celebrado entre os Estados-membros, que busca produzir efeitos numa ordem jurídica de direito internacional. Já a Decisão 35, busca regulamentar aspectos de sua organização ou funcionamento, é um documento que encerra, como o próprio nome já sugere, uma decisão tomada pelo Conselho do Mercado Comum do Sul.⁵

A decisão de tornar o guarani uma das línguas oficiais do bloco representa, em termos, uma abertura para o reconhecimento da diversidade linguística vivenciada no espaço do MERCOSUL. Durante anos presenciou-se a bipolaridade hegemônica do português e do espanhol, herança do modelo capitalista, que centralizava o poder e considerava as línguas estritamente por seu valor econômico dentro do mercado linguístico.

Este reconhecimento do Guarani pode estar associado a um efeito do processo de globalização e mundialização da cultura. Contrários às tendências padronizadoras e hegemônicas, os movimentos de afirmação de identidades culturais ganham força e isto ocasiona, segundo Berenblum (2003), certa *turbulência cultural* caracterizada pelo conflito de ideias entre as forças hegemônicas tendentes à padronização e entre os movimentos sociais e culturais que defendem a afirmação das identidades minoritárias.

Assim, a globalização também acentua a percepção das diferenças, o que, por um lado, pode causar a compreensão da própria sociedade e cultura e, por

⁵ Informações obtidas através dos sites: <http://www.mercosul.gov.br> e <http://www.direitonet.com.br>

outro, a negação desta diversidade em nome de identidades étnicas nacionais ou políticas que se sentem ameaçadas.

E, é nesta conjuntura de contradições e conflito de ideais entre homogeneização e reconhecimento da diversidade, globalização e fragmentação, que surge a emergência de um projeto educacional que garanta um espaço para a discussão destas questões, garantindo a participação de diferentes vozes e grupos sociais num diálogo multicultural e crítico (SILVA apud Beremblum, 2003, p. 109), pois conforme a autora é impossível se referir a *uma* cultura global, já que toda cultura (assim como toda língua) é, em si mesma, heterogênea.

Hoje, portanto, o espaço de enunciação de línguas do MERCOSUL toma nova forma, embora ainda dominado pela presença marcante da língua portuguesa e espanhola. O guarani conquista novas esferas de circulação, deixando de ser somente uma língua folclórica, rural e associada à informalidade (ALCALÁ-RODRÍGUEZ, 2001b).

Para entendermos esta (re) distribuição, revisitamos o passado e analisamos o presente a fim de melhor entendermos a história destas três línguas dentro deste espaço político em que “as línguas estão constantemente em disputa” (GUIMARÃES, 2002, p.18), uma vez que, de acordo com Auroux, o saber só é constituído sócio-historicamente:

(...) o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado, como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro, sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 1992, p. 11)

2.2.1 O Guarani no Paraguai e no Mercosul

O Paraguai nasce de um Estado jesuíta, no qual o Guarani desempenhava o papel de língua da missão, da alfabetização e do governo. Durante sua existência até a expulsão dos jesuítas, em 1767, a comunidade desenvolveu uma intensa atividade de uso oral e escrito, de edição e de publicação em guarani

(HAMEL, 2003).

Dessa forma, o Paraguai representa o único país americano que vivencia um bilinguismo nacional massivo, fator de constitui o eixo da identidade nacional do país. Conforme Alcalá-Rodríguez (2001a) o guarani, no Paraguai, está marcado fortemente por duas características que tornam este país um contexto bilíngue muito particular em relação a outros contextos da América Latina. Uma delas é a manutenção de uma língua indígena e a outra é a reivindicação desta. De acordo com a autora, o guarani é falado por 90% da população paraguaia, mas esteve sempre marcado pelo estigma de sua origem, considerada “indesejável”. Muitas vezes, inclusive, foi considerado o “inimigo do progresso cultural dos paraguaios”.

Ainda segundo a autora, a situação só começou a ser modificada a partir da virada do século XX, mas, ainda assim, a língua não deixou de ser estigmatizada, uma vez que, sempre foi associada à informalidade, ao discurso coloquial, íntimo, cotidiano e ao discurso do meio rural. Sobre o uso do guarani no espaço público, Alcalá-Rodríguez (2001b) afirma:

O guarani está presente no espaço público da cidade (“sujeito à observação pública” no interior da geografia urbana) e na escrita, mas não necessariamente vinculado à produção de sentidos públicos (relativos ao “bem público”, ao aparelho do Estado), mas sim como produção ou citação de sentidos privados (coloquiais, informais, familiares) e/ou do campo (“conteúdos” ligados à realidade camponesa, ao folclore, etc.). (ALCALÁ-RODRÍGUEZ, 2001b, p.03)

Dessa forma, o guarani restringiu-se à característica de língua das relações interpessoais, enquanto que o português e o espanhol caracterizaram-se como línguas de pessoas letradas, línguas de produção de conhecimento e de produção de sentidos públicos dentro do espaço de enunciação do MERCOSUL⁶.

Conforme Alcalá-Rodríguez (2001a) já há algumas décadas predomina um discurso de reivindicação do guarani que objetiva preservar e promover a língua. Tal discurso teve origem, justamente, na virada do século XX, caracterizado pelo forte tom de apologia e pela exaltação de características particulares da língua, que lhe atribuem uma função relevante na constituição de uma identidade nacional ao Paraguai.

⁶ Ideias oriundas de anotações da disciplina Língua e Produção do Conhecimento Linguístico- Mestrado- PPGL-UFSM.

Adotado, principal e primeiramente, pelos falantes comuns, o tom reivindicatório se estendeu, depois, aos contextos oficiais, o governo, culminado em uma política de “promoção” da língua, acentuada na ditadura do Gal. Alfredo Stroessner (1954-1989) quando o guarani foi incluído no currículo de algumas escolas e da Universidade e foi reconhecido como língua nacional na Constituição de 1967.

Esses primeiros acontecimentos abriram espaço, segundo a autora, à reforma educacional que previa a alfabetização em guarani em todas as escolas, à criação de cursos de pós-graduação. Mais tarde, ao reconhecimento do guarani como língua oficial do Estado, conforme a constituição de 1992 e, em 1995, seu reconhecimento como língua histórica do Mercosul.

Estas políticas de promoção e valorização do guarani também contribuíram, atualmente, pode-se dizer, à oficialização desta como uma das línguas do bloco, fruto do trabalho reivindicatório de representantes do país no Conselho do Mercado Comum do Sul.

Contudo, é necessário frisar que embora uma das línguas oficiais, o guarani não é considerado, segundo a Decisão 35/2006, uma língua de trabalho dentro do Mercosul, ou seja, todos os documentos que dizem respeito ao bloco continuarão sendo redigidos em português ou espanhol, dadas as dificuldades de se traduzir termos técnicos, científicos, etc. para a língua, que sempre foi estigmatizada e associada à informalidade e, portanto, não circulava nos lugares de produção de conhecimento.

Mesmo com todas as dificuldades, como se pode perceber, o guarani está se fazendo presente, ainda que, timidamente, em esferas mais formais e ligadas à produção de conhecimento e à produção de sentidos públicos. Podemos citar como exemplo disso, os diversos Congressos, nos quais são apresentados vários trabalhos sobre o guarani e muitos deles aparecem escritos na própria língua. Por exemplo, no caderno de resumos do Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM), de 2013, encontramos o seguinte trabalho escrito em guarani: Ñembopete guarani hai: ñemomba` e avañe` e ha ñemo`agu tetãguéra.

Outro exemplo que também merece destaque é a publicação, em 2011,

do Dicionário Trilíngue do MERCOSUL (ver figura 1), em português, espanhol e guarani, fruto do trabalho de uma equipe da Universidade Católica de Assunção:

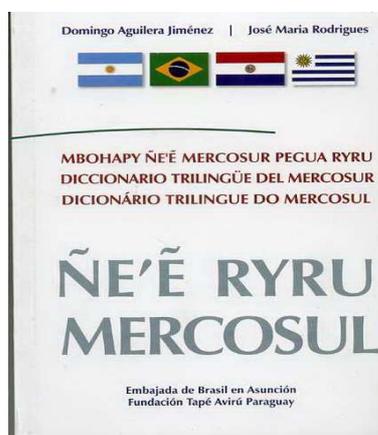


Figura 1 - Capa do Dicionário Trilíngue do Mercosul

Neste ano de 2014, duas ações ganham destaque. Uma delas é a publicação da decisão tomada pelo Parlasul- Parlamento do MERCOSUL - de tornar o guarani uma língua de trabalho do Parlamento, tornando-se, assim, uma Organização internacional pioneira no uso do guarani em seus trabalhos. Para isso, uma equipe de tradutores de guarani será formada para atuar com a tradução dos documentos normativos.⁷

A outra ação de destaque com relação ao guarani leva a língua às esferas da internet e da tecnologia. A rede social mais utilizada no mundo, o Facebook, agora também tem uma versão na língua guarani. Além disso, a campanha publicitária sobre o Facebook em guarani, realizada por uma empresa paraguaia ganhou dois prêmios em um dos Festivais de Publicidade mais importantes do mundo, o Cannes Lions. Segundo a Agência de publicidade, este trabalho reforça as ações positivas voltadas ao guarani e sua normalização oral e escrita no Estado e na

⁷ Notícia publicada no Portal do Parlamento do MERCOSUL em 07/04/2014. Disponível em: http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/8222/2/parlasur/lingua_guarani_se_torna_idioma_oficial_d_e_trabalho_do_parlamento_do_mercosul.html

sociedade, preceitos que orientam a lei 4.251/2010, a *Ley de Lenguas*, no Paraguai.⁸ A partir da oficialização do guarani, então, o espaço de enunciação do MERCOSUL deixa de ser bilíngue e passa a ser trilíngue? Não, afirmar isso seria dizer que neste espaço enunciativo somente são faladas três línguas, quando, na verdade, isso não corresponde à realidade.

Conforme Guimarães (2001), quando se fala no espaço enunciativo do MERCOSUL não se pode simplesmente considerar a língua portuguesa falada no Brasil, a língua espanhola falada nos países latino-americanos e, mais recentemente o guarani. Para o autor, este espaço também é marcado pela presença de outras línguas em funcionamento, as inúmeras outras línguas indígenas faladas no Brasil e nos outros países latino-americanos, as línguas de fronteira, as línguas de imigração, etc. O Mercosul é, em realidade, um espaço heterogêneo e multilíngue.

Como vimos, aos poucos, o guarani vem conquistando novos espaços de circulação, o que resulta em uma redistribuição do espaço enunciativo do MERCOSUL, que mesmo remanejado e mais aberto ao reconhecimento da diversidade ainda tem a maior parte de seu espaço sob a égide das línguas portuguesa e espanhola.

2.2.2 A Lusofonia e o Português no MERCOSUL

O português, segundo Oliveira, G. (2007, 2013), é atualmente a língua oficial de 10 países espalhados entre a maioria dos continentes (América, África, Europa e Ásia), chegando a contar entre 221 a 245 milhões de falantes que a tem como primeira ou segunda língua. Segundo dados do Observatório da Língua Portuguesa, de 2010, a língua portuguesa é considerada a 4ª língua mais falada do mundo (ver figura 3) e está presente em muitas das organizações diplomáticas mundiais, a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), a União

⁸ Página de referência: <http://ea.com.py/con-el-guarani-publicistas-conquistan-cannes-lion-la-felicidad-que-sentimos-nos-desborda/>

Africana, a UNASUL (União das Nações Sul- americanas), a OEA (Organização dos Estados Americanos), entre outras. Destacamos aqui a sua participação na CPLP.

Do total de falantes que têm o português como língua materna, a grande maioria se encontra no Brasil e em Portugal. Conforme Oliveira G. e Dornelles (2007), em Cabo Verde e Angola, esse número alcança o percentual de 40%; Em São Tomé e Príncipe, 20%; Em Guiné Bissau, Moçambique e Timor Oriental, entre 5% e 6,5%. Nestes países a língua portuguesa é falada geralmente como segunda ou terceira língua e o mesmo ocorre em Macau (China) e Goa (e outras regiões da Índia).

Com a intenção de articular ações de Cooperação sociopolítica, cultural e econômica entre os países falantes de língua portuguesa, em 1996, criou-se a CPLP, formada por 8 Estados-membros: Brasil, Portugal, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Moçambique e Timor Oriental. (OLIVEIRA G. e DORNELES , 2007)

Entre as ações da CPLP, que vão desde o combate ao trabalho infantil, a criação de uma rede de televisão pública lusófona, etc. está também a promoção e a difusão da língua portuguesa através do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP).

Entretanto, as ações voltadas para a expansão internacional do português, ainda permanecem sendo desenvolvidas, mais consideravelmente, a partir de políticas nacionais, do que a partir de políticas globais e conjuntas. É o que acontece, segundo Oliveira G. e Dorneles (2007), com a CPLP, as políticas voltadas à língua portuguesa são observadamente mais desempenhadas pelas Instituições vinculadas ao governo português e brasileiro.

Ao longo do tempo, de acordo com os autores, o Brasil tem superado o seu "complexo de colônia" e tem desenvolvido diversas políticas de promoção da língua portuguesa, destacam-se entre elas: a creditação e a capacitação de instituições brasileiras e estrangeiras para a aplicação do Exame de Proficiência em Língua portuguesa do Brasil, o CELPE-BRAS, e a política de criação do próprio CELPE-BRAS. Ações como estas antes eram mais comumente desenvolvidas por Portugal que, aos poucos, também tem superado a ideia de ser o único centro de língua portuguesa.

Além disso, ao se voltar para a América do Sul, através do MERCOSUL, o Brasil pode potencializar a constituição de espaços bilíngues e plurilíngues (OLIVEIRA G. e DORNELES, 2007), espaços nos quais a língua portuguesa amplia a sua circulação, o que pode designar ao país um lugar central na lusofonia.

Percebemos, então, que a globalização desloca os centros de gestão das línguas, novos polos gestores, que são também novos polos econômicos (WEBER, 2013), e novas maneiras de gerir as línguas são criados e, dentro dessa conjuntura, o Brasil, como novo polo de gestão, e a língua portuguesa, como uma língua em ascensão, passam a ocupar lugar de destaque.

Saindo do âmbito da CPLP, a língua portuguesa também adquiriu estatuto de oficialidade ou estatuto especial em cinco dos 17 blocos econômicos regionais existentes. São eles: União Europeia (UE), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), Comunidade Econômica da África Central (CEEAC) e Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN). (OLIVEIRA G., 2013)

Para o autor, a presença da língua portuguesa nos blocos econômicos regionais é de especial relevância, pois este é considerado por ele como um espaço privilegiado para a promoção das línguas. Um espaço em que as línguas podem adquirir diversos desdobramentos sem ficarem restritas às convenções e aos documentos oficiais das organizações.

Em se tratando do MERCOSUL, foco principal do nosso trabalho, o português é a língua oficial de um único país do bloco - o Brasil – apesar de ser falado norte do Uruguai, sendo denominado atualmente de Português do Uruguai (PU).

De acordo com Barrios (2006), a presença da língua portuguesa em algumas regiões do Uruguai se deu em razão de muitos portugueses se estabelecerem em regiões limítrofes entre Brasil- Uruguai, que na época ainda não bem delimitas, foram integradas posteriormente ao território uruguaio, porém devido a uma lei aprovada em 1877, que determinava a obrigatoriedade do ensino de espanhol em todo território nacional, os dialetos portugueses falados nestas regiões foram reprimidos.

Conforme Hamel (2003), estes dialetos, considerados de baixo prestígio,

se distinguem claramente do português falado no Brasil e são, em sua composição linguística, produto da colonização hispânica da população luso-falante pelo Estado uruguaio. Dessa forma, a população rural campesina passou de um monolinguismo português para um bilinguismo espanhol- DPU.⁹ Além disso, segundo o autor, percebe-se também um bilinguismo espanhol- português entre a classe média fronteiriça, devido à influência do Brasil.

Até o início do MERCOSUL, o português era visto como uma ameaça e sempre foi excluído da educação pública no Uruguai, já que podia colocar em risco a unidade e a homogeneidade linguística do país. (BARRIOS, 2006) No presente, segundo a autora, a visão negativa do português se atenua e, através das políticas do Mercosul, o ensino de português recebe um grande incentivo no país. Mas, Hamel (2003) destaca que as políticas do MERCOSUL em regiões fronteiriças devem ir além das políticas em torno das línguas portuguesa e espanhola, devem primar por uma educação diferenciada que leve em conta as variedades locais.

Desta maneira, embora na condição de língua oficial de um único país dentro do bloco, do Brasil, a língua portuguesa adquire grande valor, dentro desse contexto, devido ao destaque do país em termos econômicos.

De acordo com uma pesquisa, realizada por Almeida e Belfort-Duarte (2010), que analisa a importância econômica do Brasil dentro do MERCOSUL a partir de indicadores, tais como: produto interno bruto (PIB) dos países que integram o bloco, volume de exportações, população (mercado consumidor potencial) e participação dos países no PIB do MERCOSUL podemos perceber que, de fato, o Brasil assume a liderança econômica dentro do bloco (ver quadro 1).

⁹ As variedades linguísticas do português faladas nas regiões fronteiriças foram denominadas, por muito tempo, em trabalhos científicos, de DPU - Dialetos Portugueses do Uruguai. Atualmente, essa variedade do português é chamada de PU- Português do Uruguai. Em 2008, na última Lei de Educação, o Português do Uruguai foi reconhecido como uma das línguas maternas dos cidadãos uruguaios (BEHARES, 2010).

País	PIB (PPP)	Exportações	População
 Brasil	\$1.552.542 milhões	\$118.000 milhões	184,2 milhões
 Argentina	\$516.951 milhões	\$33.700 milhões	39,1 milhões
 Venezuela	\$153.331 milhões	\$35.840 milhões	24 milhões
 Uruguai	\$32.885 milhões	\$2.200 milhões	3,4 milhões
 Paraguai	\$29.014 milhões	\$2.940 milhões	6,2 milhões

Quadro 1- PIB, exportações e população dos Estados-membros do Mercosul¹⁰

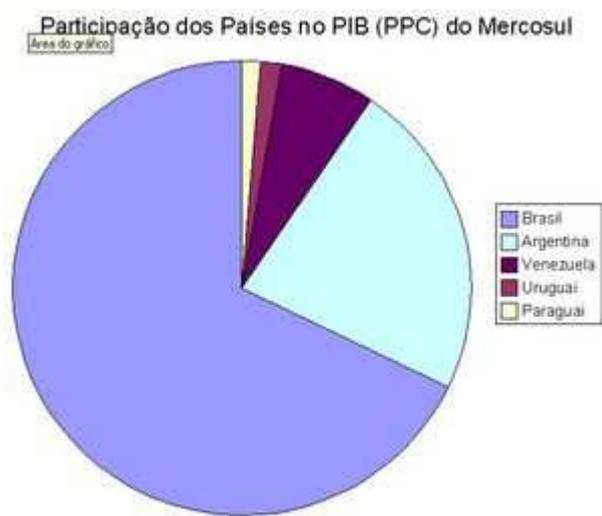


Figura 2- Participação dos países-membros no PIB do Mercosul¹¹

¹⁰ Fonte: http://www.classificadosmercosul.com.br/mercosul_atual.htm

¹¹ Fonte: http://classificadosmercosul.com.br/mercosul_atual.htm

Como podemos ver no quadro 1, o Brasil apresenta um PIB de \$1.552.542 milhões, arrecada \$ 118.000 milhões em exportações e tem cerca de 184 milhões de habitantes, números bem mais expressivos do que os números apresentados pelos outros países integrantes do Mercosul. A Argentina ocupa o segundo lugar no quadro, com índices bem abaixo dos apresentados pelo Brasil. Para dimensionarmos melhor a importância econômica do Brasil no Mercosul, podemos fazer a seguinte comparação: somados os PIB's, o volume de exportações e a população de todos os outros países integrantes do bloco, os números não chegariam aos números apresentados pelo Brasil. A figura 2 ilustra bem esta situação, o Brasil representa quase que 70% do PIB do Mercosul.

Almeida e Berfort-Duarte (2010) também ressaltam que há um interesse crescente na aprendizagem do português por razões acadêmicas e trabalhistas, pois o Brasil tem recebido uma quantidade considerável de trabalhadores e estudantes oriundos de outros países do bloco, que se concentram principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país.

Diante disso, ações voltadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fazem-se notadamente necessárias para que haja a efetivação das relações comerciais e uma integração a nível econômico, político e cultural. E o mesmo se aplica à língua espanhola, como veremos.

2.2.3 A Hispanofonia e o Espanhol no Mercosul

O espanhol é hoje a segunda língua com o maior número de falantes que a tem como língua materna (ver figura 3), todavia, ao contrário do português que se espalha por todos os continentes, sua presença está centrada no continente americano, com grandes avanços nos Estados Unidos e Canadá, países que recebem uma gama muito grande de imigrantes oriundos da América Latina. (WEBER, 2013)

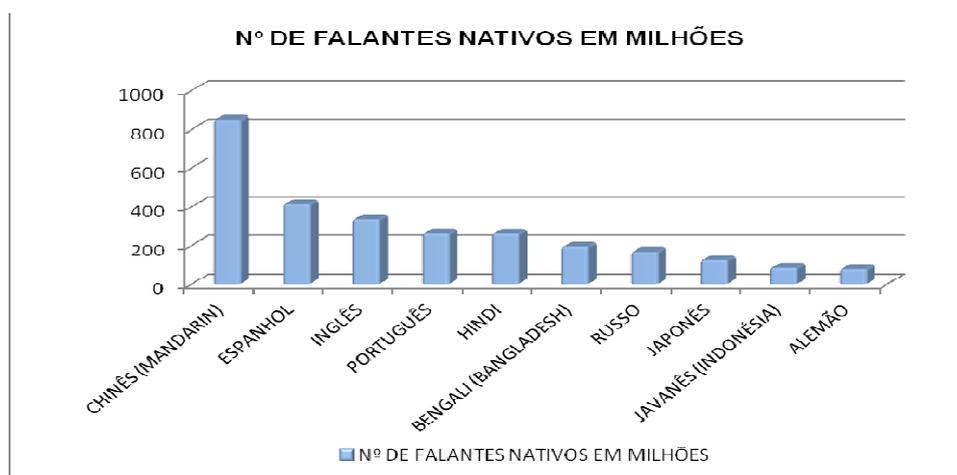


Figura 3- Nº de falantes nativos das línguas, no mundo, em milhões (em 2010).¹²

Em termos de número de falantes, México, Colômbia e Argentina são os três países que concentram o maior número de falantes da língua, respectivamente. A Espanha encontra-se em quarto lugar neste quesito. Porém, o panorama já é outro se pensarmos na questão da gestão da língua espanhola. Neste quesito, a Espanha ocupa o primeiro lugar entre os países hispano-falantes, concentrando através da Real Academia Espanhola (RAE) e do Instituto Cervantes (IC) quase que a totalidade das ações em prol da promoção e da difusão da língua. (ibidem)

Conforme Oliveira, G. (2013) a Espanha concentra praticamente toda a ação sobre a língua espanhola, criando uma política de língua forte, caracterizada pela orientação mercadológica. Essa política engendrada pela Espanha, segundo Lagares (2010), contribuiu muito para a criação e a difusão do imaginário de uma língua unitária e homogênea, o que não aconteceu com o português em razão de a língua estar fragmentada entre a norma americana e a europeia. Mas, se por um lado isso facilitou a entrada do espanhol no mercado global, ao possibilitar, em grande escala, a oferta de produtos na língua, por outro, isto concentrou as ações sobre a língua nas mãos das instituições espanholas, enquanto que os países latino-americanos ficaram excluídos desse processo.

¹² Fonte: site do Observatório da Língua Portuguesa

A partir da criação do Mercosul, contudo, a relação entre o Brasil e os países latino-americanos tem sido fortalecida, o que, de certa maneira, criou uma barreira de contenção à expansão do espanhol peninsular e ao imaginário de uma língua neutra e homogênea, como aponta Fanjul (2011) :

(...) na medida em que o Mercosul logra avanços em seus propósitos integradores, a influência da Espanha sobre as diretrizes da língua tem sofrido declínios. A intensificação de ações que favorecem o contato e o ensino de línguas no Mercosul, por meio do intercâmbio cultural, educativo e migratório contribuíram para frear o avanço da ideia de um espanhol neutro, assentado na proposta do pan-hispanismo, em terras brasileiras. (FANJUL apud WEBER, 2013).

Logo que instituída a oferta obrigatória de ensino de espanhol no Brasil, através da lei 11.161/2005, a Espanha fez diversas tratativas com o Brasil para fornecer materiais didáticos e cursos de formação de docentes. Mas, isso gerou uma grande indignação por parte das Associações de professores de espanhol e de universidades que reivindicaram para si estas funções (PARAQUETT, 2006). A partir de então, as políticas integracionistas do Mercosul, assim como os ideais de criação de uma identidade e cidadania regionais ganham ainda mais força.

Dentro do espaço de enunciação do Mercosul, o espanhol é a língua oficial de todos os países membros plenos do bloco, exceto do Brasil. Mais que isso, é a língua oficial de grande parte dos países americanos. Segundo Oliveira D. (2013), o espanhol conta hoje com mais de 450 milhões de falantes e é a língua oficial de 22 países, estando presente de maneira mais significativa na Europa e América. É também considerada a segunda língua comercial do planeta, só perdendo para o inglês.

No Brasil, a presença da língua espanhola nessas terras data desde a chegada dos imigrantes espanhóis ao país, a presença do espanhol fez-se mais expressiva, principalmente nas regiões sul e sudeste (FERNÁNDEZ, 2005). Conforme dados da pesquisa de Fernández, em São Paulo havia 88.000 espanhóis e descendentes, cerca de 65% do total de imigrantes que vieram para o país na época.

Quanto à presença histórica de outros países falantes de espanhol, o autor destaca os contatos pessoais e comerciais estabelecidos na fronteira com o

Paraguai, Argentina e Uruguai, contatos estes, que deram espaço à criação do Mercosul. É este fato, uma das principais razões, segundo o pesquisador, para o atual prestígio da Língua espanhola no Brasil. No entanto, o autor ainda menciona outros fatores.

(...) ¿Por qué el español se ha prestigiado? ¿Cuál es la razón de que se hace tan sólo diez años apenas se demandaran cursos de español en centros públicos y privados y hoy presenten crecimiento exponencial? La respuesta ha de recoger tres hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país, a saber: la creación del MERCOSUR, la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 19)¹³

Diante do exposto, observamos claramente que as línguas portuguesa e espanhola, por seus valores econômicos dentro do mercado linguístico, por suas origens, por estarem ligadas à produção de conhecimento, etc. exercem protagonismo dentro do espaço enunciativo do Mercosul, ocupando espaços maiores, ampliados e deixando espaços reduzidos às demais línguas, como o guarani, que atualmente vem lutando para ter seu espaço ampliado.

Dada a importância das línguas para a consolidação das políticas de mercado e para o desenvolvimento econômico e social da região, em 1992, em uma reunião do II Conselho do Mercado Comum realizado na cidade de Las Leñas, na Argentina, do qual participaram todos os chefes de Estado dos países- membros do Tratado, foi aprovado o Plano Trienal para a Educação no MERCOSUL, que prediz ações para o ensino das línguas portuguesa e espanhola.

Implementar o ensino da língua espanhola e da língua portuguesa nas instituições de diferentes níveis e modalidades do sistema educativo para melhoria da comunicação entre os países que formam o MERCOSUL. (DURÃO, 1998, p. 11)

A partir de então, começam a ser desenvolvidas diversas políticas linguísticas voltadas à língua portuguesa e à língua espanhola. Muitas destas

¹³ Tradução: (...) Por que o espanhol adquiriu prestígio? Por qual razão as demandas de cursos de espanhol, surgidas apenas há dez anos nos centros públicos e privados, hoje apresentam crescimento exponencial? A resposta deve partir de três fatos de notável importância na vida econômica, social e cultural do país, são elas: a criação do Mercosul, a presença de grandes empresas de origem espanhola e de laços comerciais com a Espanha, sobretudo a partir de 1996, e o peso da cultura hispânica em geral.

partindo da iniciativa das duas principais economias do Mercosul, Brasil e Argentina.

É relevante mencionar que a relação entre estes dois Estados não surgiu com/pela criação do Mercado Comum do Sul. O fato de serem os dois maiores países em extensão territorial e as duas maiores economias da América do Sul, acabou por intervir e enfatizar a relação entre estes dois países frente à relação com os outros países do MERCOSUL, pois embora esse tratado tenha sido firmado somente em 1991, a integração comercial entre Brasil e Argentina já datava de muito antes através dos vários acordos comerciais assinados pelas duas nações.

Destacamos a Declaração de Iguazu, *destinada a promover uma aliança estratégica entre Argentina e Brasil* (Arnoux, 2013, p.38), o primeiro passo em direção ao Mercosul. Segundo a autora, a Declaração frisa a vontade política de se acelerar o processo de integração bilateral e, ao final, conclama as demais comunidades nacionais na busca por um *espaço econômico latino-americano*.

Este espaço econômico latino- americano, assim como o espaço linguístico, pós- Guerra Fria, como vimos em 1.1, esteve potencialmente dominado pelo inglês. Sobre isso, afirma Guimarães (2002):

O espaço de enunciação latino-americano caracteriza-se por uma disputa pela palavra regulada por uma distribuição de papéis que coloca brasileiros e latino-americanos dos demais países como falantes que excluem a língua do outro e incluem o inglês como língua franca. (...) Neste espaço, trabalhar o ensino de português do Brasil nos países vizinhos e do espanhol no Brasil é um modo de redividir o espaço para torná-lo cada vez mais sul-americano e cada vez menos norte-americano ou europeu (...) (GUIMARÃES, 2002, p.20)

Esta passagem de Guimarães introduz o que veremos no próximo capítulo, as políticas linguísticas e educacionais engendradas por Brasil e Argentina na busca por este espaço latino-americano. Como vimos os dois países são protagonistas em muitas ações de integração, portanto, não é surpresa que nos dias de hoje, as iniciativas enquanto políticas linguístico- educativas relacionadas à língua espanhola e a língua portuguesa partam destes dois países. E estas políticas poderão ser observadas e analisadas em sua materialidade linguística na textualidade dos documentos que estudaremos no tópico seguinte.

3 BRASIL E ARGENTINA: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES

A relação travada entre Brasil e Argentina é marcada por períodos de afastamentos e aproximações e isso acaba influenciando nos avanços ou retrocessos de políticas voltadas à língua portuguesa, na Argentina, e à língua espanhola no Brasil. Por muito tempo as reminiscências históricas que vão desde as lutas coloniais entre Espanha e Portugal imperaram e nutriram a rivalidade entre os dois países, chegando a constituir, *ao nível subjetivo, um estereótipo ideológico* (BANDEIRA, 1998, p. 305). A duras penas, como veremos mais adiante, os dois países reconheceram que a integração entre os dois países e o restante da América do Sul era o caminho para o desenvolvimento de uma maior autonomia de decisão nas políticas econômicas dos países. Desta forma, Brasil e Argentina tornaram-se os pioneiros na adoção de ações e políticas de integração entre os países latino-americanos. Podemos citar como exemplo a *Declaração de Iguazu*, firmada entre os dois países em 30 de novembro de 1985 (ARNOUX, 2008) e que, mais tarde, motivando a participação de outros países, originou o Mercosul. Outro exemplo, e este, sem dúvida, é bastante significativo para o nosso trabalho é que Brasil e Argentina são os únicos países do Mercosul que instituíram leis de obrigatoriedade do ensino do espanhol e de português como línguas estrangeiras em seus sistemas escolares. Procurando, então, delimitar o nosso trabalho, nos ateremos, neste capítulo, a delinear um quadro das políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas pelos dois países no que se refere à promoção e ao ensino das línguas portuguesa (na Argentina) e espanhola (no Brasil). Mas, antes disso, a fim de compreendermos um pouco da história e dos fatos que definiram as relações entre Brasil e Argentina, passaremos a um breve percurso que vai desde os períodos conflituosos ao período de maior integração vivenciado hoje pelos dois países.

3.1 Das tensões e conflitos político-econômicos à integração

De acordo com Bandeira (1998), as relações entre Brasil e Argentina se caracterizavam pela ambivalência, em que tendências para a cooperação ou para o conflito se manifestavam, conforme as articulações econômicas e políticas das correntes que eventualmente detivessem o poder em cada um dos países. Isso se dava porque, segundo o autor, os dois países dependiam, devido às distintas características de seus produtos de exportação, do comércio bilateral com potências rivais, que competiam pela conquista dos mercados da América Latina.

Neste tópico, então, pretendemos analisar a conjuntura que determinou as relações entre Brasil e Argentina para que assim possamos entender como se fundamentaram as bases para a integração entre os dois países atualmente.

Começamos em 1864, ano em que se deu a Guerra da Tríplice Aliança, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Era do interesse do Uruguai e do Paraguai, que precisava de uma saída para o mar, unificarem-se em um só Estado, ao qual as províncias argentinas de Entre Ríos e Corrientes também se juntariam. Esta unificação, no entanto, era contrária aos interesses do Brasil e da Argentina. Buscando conter este plano, o Brasil interveio militarmente no Uruguai, onde apoiou a instalação de um governo favorável aos seus desígnios. Em represália e esta ação, o Paraguai invadiu o Brasil e a Argentina, a fim de avançar pelo território do Rio Grande do Sul, desencadeando o conflito denominado como *Guerra da Tríplice Aliança*. (ibidem)

Segundo o autor, o Brasil em nada ganhou com a vitória sobre o Paraguai, que ficou economicamente arrasado em decorrência de dívidas da guerra. A economia do Brasil sofreu uma dura queda também, enquanto que a Argentina saiu fortalecida econômica e politicamente do conflito. Assim, de 1870 a 1880, a Argentina passa por um período de consolidação do Estado Nacional Argentino, o que incluiu a organização do Exército Nacional, uma campanha de extermínio de indígenas e de dissidências federalistas.

Já estruturada como Estado Nacional a Argentina passa a competir com o Brasil, unificado bem antes, pois herdara toda a estrutura administrativa, política e militar de Portugal, pela liderança na América Latina. Mas, ao contrário do que se pode pensar, os conflitos e tensões entre os dois países iam muito além da mera competição pela liderança na América Latina, mas refletiam também *suas conexões*

econômicas internacionais com potências diferentes, que disputavam os mercados da América Latina (ibidem).

Ainda conforme o autor, em 1882, ocorre a ameaça de um conflito entre os dois países devido à disputa pelos territórios das Missões. Na iminência do conflito, a Argentina, então, começa a comprar material bélico e a aumentar os efetivos da Marinha e do Exército. Os governantes dos países, na época Júlio A. Roca (Argentina) e Dom Pedro II (Brasil) se reúnem e, em 1889, assinam um Tratado no qual se comprometiam em submeter o dissídio em torno das Missões à arbitragem do presidente dos Estados Unidos. No mesmo ano, o Brasil, única monarquia do continente, passa a ser República, o que, segundo o autor, diminuía as tensões entre os países, uma vez estabelecida a homogeneidade institucional nas Américas.

Em 1891, um incidente com um navio Chileno no porto de Valparaíso afeta as relações entre Argentina e Chile, o que leva o ministro das relações exteriores Estanislau Zaballos a propor ao governo dos EUA colaborar com uma intervenção armada no Chile, em troca de territórios ao sul do país. O Brasil, então, manifesta neutralidade em um possível conflito entre Argentina e Chile. No entanto, as condições econômicas dos dois países, aliada ao temor argentino de que o Brasil viesse a apoiar o Chile, e de que o país tivesse que lutar em duas frentes, o que os levaria à derrota, fez com que a Argentina recuasse, fazendo com que o temor do conflito desse lugar a uma paz momentânea.

Porém, os conflitos não cessaram. De acordo com o pesquisador, os litígios em torno de disputas territoriais cederam espaço às disputas comerciais. Assim, muitos dos desentendimentos entre as duas nações se davam devido à interdição de navios brasileiros, na Argentina, e da interdição de navios argentinos na costa brasileira. Mas, o autor faz a ressalva de que por trás destas disputas, estavam, além de grandes potências como Estados Unidos e Inglaterra, as grandes usinas de aço e de armamentos bélicos da Europa que, com o intuito de vender e lucrar, estimulavam e exploravam a rivalidade da Argentina com o Chile e com o Brasil.

Ainda conforme Bandeira (1998), entre 1908 e 1909, Brasil e Argentina vivem novamente a tensão de um possível conflito armado, pois Zaballos falsifica um telegrama em nome do Barão do Rio Branco para colocar o Chile contra o Brasil e, assim, criar uma ofensiva dos dois países contra o Brasil. O plano de Zaballos foi

descoberto e ele deixou o Ministério das relações exteriores da Argentina.

Porém, aproveitando o fato de o Brasil estar aguardando a chegada de seus novos navios de guerra da Europa e de, portanto, se encontrar em uma situação vulnerável, a Argentina persisti no plano de atacar e só recua quando os Estados Unidos anunciam seu apoio ao Brasil, em razão de seus interesses comerciais nesse país.

Passadas as tensões, Barão do Rio Branco propunha uma união entre Brasil, Argentina e Chile, através da criação de uma Tríplice Aliança. Logo, em 1915, Brasil e Argentina assinam o Tratado conhecido como *ABC* (Argentina, Brasil e Chile), mas sem o caráter de Aliança. A relação entre os dois países começa, então, a mudar. Brasil e Argentina concordam em limitar seus armamentos e renunciam a compra de novos navios de guerra. E, em 1981, as duas nações assinam um Tratado manifestando o interesse em estabelecer um regime de intercâmbio livre, que permitisse uma união aduaneira aberta à adesão de outros países limítrofes.

O clima amigável só mudaria no período da Segunda Guerra Mundial, quando militares nacionalistas assumem o poder na Argentina, através de um golpe de Estado, em 1943. Os EUA, então, recorrendo a diversas formas de pressão, tentam convencer o Brasil a atacar a Argentina, o que, segundo Bandeira (1998), não passava de um pretexto para combater as resistências nacionalistas e erradicar os interesses britânicos na Bacia do Prata. O Brasil, todavia, resistiu a todas as manobras que visavam levá-lo à guerra com a Argentina.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma grande queda do predomínio britânico sobre a Argentina, os investimentos no país já haviam caído 80%, conforme Estados Unidos e Grã-Bretanha iam perdendo o poder sobre o Brasil e a Argentina respectivamente, as tendências para o conflito iam diluindo-se, dando espaço para as ideias de integração, em consonância com as novas necessidades de internacionalização dos sistemas produtivos capitalistas.

Em 1960, é criada a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC). Mas, os avanços integradores sofrem um grande retrocesso nos anos subsequentes. Durante as décadas de 70 e 80, Brasil e Argentina, assim como outros países da América Latina, passam por um período de ditadura militar e nessas circunstâncias, conforme afirma Bandeira (1998):

(...) os governos da Argentina e do Brasil, ambos autoritários e sem legitimidade, não podiam avançar nos esforços de integração, uma vez que, interna e externamente bastante desgastados, não inspiravam confiança a nenhum dos povos e sofriam crescentemente oposição da sociedade civil (ibidem, p. 322).

Além da ditadura militar e de um conseqüente processo econômico-social interno deteriorado, em 1982, a Argentina entra em conflito com a Inglaterra pela posse das Ilhas Malvinas, o conflito fica conhecido como a Guerra das Malvinas. A Argentina recebeu o apoio diplomático de quase todos os países latino-americanos, destacando-se o Brasil (RAPOPORT e MADRID, 1998).

Na década de 80, os países latino-americanos passam por uma grave crise social e econômica, marcada por estagnação econômica e crescente endividamento. Por este motivo, segundo os autores, esta década é denominada de *a década perdida*. Neste contexto, então, os países do Conesul vão abandonando, paulatinamente, seus regimes autoritários, substituindo-os por governos democráticos.

Frente a uma nova realidade política, econômica e social e às novas tendências da economia mundial, caracterizada pela informação instantânea, intensificação dos fluxos econômicos e transnacionalização dos processos produtivos, etc. Brasil e Argentina começam a firmar, em 1985, uma série de acordos buscando uma efetiva integração regional, pois seus governos reconheceram a necessidade de se ampliar a autonomia de decisão dos países da América Latina e de adquirir uma inserção internacional mais vantajosa, que lhes permitisse superar a estagnação econômica e, ao mesmo tempo, conquistar competitividade no plano mundial. (ibidem)

Desse modo, o dinamismo das ações bilaterais entre Brasil e Argentina possibilitou a participação de outros países, como Uruguai e Paraguai, e em 26 de março de 1991, em Assunção, os chefes de Estado dos quatro países assinaram o Tratado que criou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

3.2 Brasil e Argentina: as políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas no âmbito do Mercosul

Mesmo se tratando de um bloco que surge para atender aos propósitos políticos e econômicos da globalização, como vimos, o Mercado Comum do Sul acabará também por lançar propostas voltadas à educação que vão influenciar diretamente na relação entre as línguas oficiais e as demais línguas que compartilham deste espaço enunciativo e os seus sujeitos falantes.

Segundo Reich (1995), nestas propostas o Mercosul leva em conta a educação como o elemento dinamizador da integração econômica entre os países-membros, visando à contribuição que esta poderia dar ao desenvolvimento das políticas do Mercado. Além disso, de acordo com a autora, a educação contribuiria para a superação das disparidades regionais, para a consolidação da democracia e para o desenvolvimento regional. E, podemos dizer que, no âmbito destas políticas educacionais, estão as políticas linguísticas voltadas à língua portuguesa e espanhola, uma vez que estas se materializam, em grande parte, por via das políticas educacionais.

Assim, o Conselho do MERCOSUL realizou em dezembro de 1991 uma reunião com os Ministros de Educação dos países membros, na qual foram tratados projetos educacionais que tinham por objetivo básico, conforme Reich (1995):

1) A integração regional- suporte a projetos de estudos e pesquisas e ações de interesse imediato para o desenvolvimento econômico e comercial comum e possibilitando a inter-relação da Educação com as áreas da Cultura, da Ciência e da Tecnologia.

2) Cooperação e Intercâmbio Educacional: apoio a projetos que levem à melhoria da qualidade da educação e ao desenvolvimento científico e tecnológico dos países membros.

Percebemos, portanto, que apesar de ser um tratado motivado por razões políticas e econômicas, o Mercosul também vai gerar ações voltadas para a Educação, tendo-a em vista como elemento fundamental para a integração.

De acordo com Viana (2008), para que a integração ocorra em outras áreas (política, comercial, etc.) é necessário que *se estabeleçam antes os caminhos para*

uma concepção e atitudes mais amplas de integração que passam pelo reconhecimento, pela compreensão e pela aceitação da língua e da cultura do outro (VIANA, 2008, p.12). Compartilhando desta ideia, em 1997, vinculado ao Setor Educacional do Mercosul (SEM), é criado o *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas* (GTPL) no Mercosul. Este grupo seria encarregado de elaborar propostas de políticas de línguas para a região.

Atualmente, o GTPL transformou-se no Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL)¹⁴, o que demonstra a importância das políticas linguísticas para Mercosul, em especial, por sua estreita relação com as políticas educacionais, sendo o sistema educacional a via de ampliação da oferta do ensino das línguas do bloco e sua conseqüente maior circulação nos meios sociais, culturais, comerciais, turísticos etc.

Este fato só comprova o que postula Guimarães (2001), que a globalização não causa somente efeitos na área das relações econômicas, para ele esta globalização também interfere nas relações entre as línguas, na medida em que cria um novo espaço de produção linguística, pois amplia o espaço enunciativo de línguas não só nacionais.

Considerando que os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, são espaços políticos configurados por sujeitos falantes; “políticos” porque neste contexto as línguas estão constantemente em disputa, *se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam*. (GUIMARÃES, 2002, p. 18) Torna-se evidente que as políticas linguísticas advindas do Mercosul acabam por configurar novos espaços para a circulação da língua portuguesa e da língua espanhola.

Porém, para o autor, não é suficiente que se criem novos espaços de circulação para ambas as línguas, para ele, para que de fato haja uma integração é necessário que ambas dividam e compartilhem do mesmo espaço. Assim, o autor afirma que um novo espaço de produção linguística dar-se-ia através de uma política de línguas que promovesse *minimamente um bilinguismo*:

¹⁴ Informações obtidas no site do Mercosul Educacional: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/instancias.html>

(...) é preciso trabalhar a ampliação dos espaços de enunciação destas línguas (no caso o Português e o Espanhol). Não no sentido de que cada uma deve envolver mais falantes. No sentido, isso sim, de que se deve trabalhar para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra. Isto corresponde a projetar minimamente um bilingüismo (...) (GUIMARÃES, 2001, p. 09)

Logo, o Mercosul não deve propiciar somente uma integração a nível político-econômico entre os países participantes, mas também abrir espaço para uma integração mais ampla e unificadora. Quanto a isso Zoppi-Fontana e Celada afirmam:

Todo proceso de integración regional, aunque sea provocado por iniciativas políticas y responda principalmente a motivaciones económicas, incide fuertemente en la configuración de nuevas relaciones de sociabilidad. Estas relaciones afectan los procesos de identificación-subjetivación a partir de los cuales se constituyen los sujetos en su identidad lingüística y cultural dentro del espacio en juego. (ZOPPI-FONTANA e CELADA, 2009, p. 161)¹⁵

Levando em consideração o que afirmam as autoras, as ações voltadas para a educação firmadas entre Brasil e Argentina mostram certamente a configuração de uma nova relação de sociabilidade que foge da convenção das relações estritamente comerciais, como veremos.

Destacamos, então, cinco ações desenvolvidas por Brasil e Argentina no que tange à promoção de suas línguas no espaço de enunciação do Mercosul: 1) Convênio de Cooperação Educativa firmado entre as duas nações (1997); 2) Protocolo assinado entre os Ministérios da Educação dos dois países (2005); 3) Criação da Lei 11.161, que institui a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio brasileiras (2005); 4) Criação da Lei 26.468, que prevê a obrigatoriedade da criação de uma proposta curricular para o ensino de português nas escolas secundárias da Argentina (2008); 5) Declaração Conjunta entre Brasil e Argentina que reforça a criação de mecanismos para a formação de professores de português e espanhol e os programas de mobilidade acadêmica (2011).

Em 1997, seis anos após o Tratado de Assunção dar origem ao Mercosul, partindo da *vontade mútua das partes de aprofundar as ações de cooperação entre*

¹⁵ Tradução: Todo processo de integração regional, embora seja provocado por iniciativas políticas e responda principalmente a motivações econômicas, incide fortemente na configuração de novas relações de sociabilidade. Estas relações afetam os processos de identificação- subjetivação a partir dos quais se constituem os sujeitos em sua identidade linguística e cultural dentro do espaço em jogo.

os sistemas educacionais de ambos os Estados (Convênio de Cooperação Educativa, Lei 25.181, 1997) , Brasil e Argentina firmam um Convênio que previa um série de medidas que promoveriam a língua espanhola e a Língua portuguesa nos respectivos países. Tem-se, então, o início de uma série de políticas linguísticas, materializadas via políticas públicas, voltadas à língua portuguesa, na Argentina, e à língua espanhola, no Brail. Como apontam os fragmentos deste documento oficial:

Artículo IV- Cada una de las Partes promoverá: a) **La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la outra Parte;**b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado o cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado;c) La creación de cursos de especialización, de progrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de larealidad económica, política, social y tecnológica de la outra Parte;d) **La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las Universidades argentinas,** y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas.e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos. (ARGENTINA, Ley 25.181, 1997. grifos nossos)¹⁶

(...)

Artículo V- Las Partes estimularán la planificación y el desarrollo conjuntos de actividades relacionadas con las áreas de extensión universitaria y de **formación y capacitación docente.** (ARGENTINA, Ley 25.181, 1997. grifos nossos)¹⁷

Como podemos observar, este Convênio já previa o a oferta obrigatória do ensino de português no ensino fundamental ou médio, além de disciplinas de língua portuguesa e cultura brasileira no ensino superior e a formação e capacitação de docentes para atuarem com o ensino de língua portuguesa na Argentina. É importante frisar que o Brasil deverá fazer o mesmo quanto à língua espanhola no país, porém, destacam-se no documento somente ações voltadas à língua

¹⁶ Tradução: Artigo IV- Cada uma das partes promoverá: **a) A inclusão nos conteúdos dos cursos da educação básica e/ou média, do ensino do idioma oficial da outra parte;** b) A criação de cursos de especialização, cursos de pós-graduação ou disciplinas específicas sobre literatura, história e cultura nacional do outro Estado; c) A criação de cursos de especialização, pós-graduação, ou cursos específicos que colaborem para melhorar o conhecimento da realidade econômica, política, social e tecnológica da outra parte; **d) A criação de disciplinas de português e cultura brasileira nas Universidades argentinas, e de espanhol e cultura argentina nas universidades brasileiras;** e) A inclusão de conteúdos referentes à integração regional em seus distintos aspectos e diferentes níveis educativos.

¹⁷ Tradução: Artigo V- As partes estimularão a planificação e o desenvolvimento conjuntos de atividades relacionadas com as áreas de extensão universitária e de **formação e capacitação docente.**

portuguesa na Argentina, porque esta é a versão veiculada no país vizinho. A versão difundida no Brasil está em Língua portuguesa.

Conforme Mota (2010), as ações acordadas no Convênio deverão ocasionar diversas implicações, condizentes ao planejamento, como coloca a autora:

Tais implicações envolvem vários planos, dos quais destacamos: o currículo, os órgãos gestores, a formação docente e o material didático. A lei pressupõe mudanças curriculares nos três últimos níveis da educação argentina, já que a entrada de uma disciplina antes não existente altera a grade curricular das instituições de ensino. Igualmente, para que possa ser implantada nas escolas, é necessário que os órgãos gestores do sistema educacional disponham de diretrizes para guiar o currículo da disciplina. Outra questão implicada é a da formação docente, pois é preciso garantir que haverá docentes habilitados para que a disciplina seja ministrada nas escolas. Além disso, devem existir materiais adequados ao seu ensino na Argentina, que considerem suas especificidades. (MOTA, 2010, p. 11)

Para atender as demandas do Convênio de Cooperação Educativa, em 2005, é assinado um Protocolo entre os Ministérios da Educação dos dois países. Este protocolo, segundo a autora, tem a função de formalizar as intenções quanto ao cumprimento do que foi estabelecido no Convênio, verificar o que está sendo feito e o que ainda pode ser feito, enquanto ações, para atender aos objetivos firmados na Lei 25.181.

Segundo Almeida e Belfort-Duarte (2010), o protocolo prevê, entre outros aspectos:

a) Implementação dos Programas de Formação de Ensino de Espanhol e de Português como Segunda Língua; b) lançamento do Programa Bilateral de Intercâmbio de Assistentes de Idiomas; c) fomento de Convênios Interinstitucionais entre universidades argentinas e brasileiras para formação conjunta de ofertas acadêmicas, com dupla certificação, para o ensino do espanhol e do português como segunda língua; d) fomento de associações de empresas editoriais argentinas e brasileiras para a edição de livros de textos destinados para o ensino e a formação de docentes de espanhol e de português; e) ampliação dos exames para a obtenção dos Certificados de Espanhol Língua e Uso (CELU) e do Certificado de Proficiência da Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros (CELPE-Bras), nos respectivos países. (ALMEIDA e BELFORT-DUARTE, 2010, p. 20, grifos nossos).

A partir dos aspectos apresentados, inferimos que o protocolo configura um plano de ação para se atingir as demandas da integração educacional e cultural proposta no Convênio de Cooperação firmado entre as duas nações. O protocolo

versa sobre a formação de docentes de português e espanhol, o que inclui o Programa de Intercâmbio de Assistentes de Idiomas.

Este programa possibilita a troca de experiências entre docentes argentinos e brasileiros sobre o ensino de suas respectivas línguas. Através dele, professores brasileiros de português podem atuar no país vizinho auxiliando os docentes argentinos no tocante ao ensino da língua e o mesmo acontece, no Brasil, com o ensino do espanhol.

Além disso, o protocolo prevê ações para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino das línguas portuguesa e espanhola e a ampliação de postos aplicadores do CELPE-Bras e do CELU, exame de Proficiência da Língua Portuguesa do Brasil e exame de Proficiência em Língua Espanhola da Argentina respectivamente.

No mesmo dia em que este protocolo é assinado, tem início também o Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira¹⁸ (PEIBF) que tem por objetivo, de acordo com Almeida e Belfort-Duarte (2010), aproximar estudantes e professores brasileiros de estudantes e professores dos países vizinhos, propiciando a “quebra” da fronteira e uma maior integração que amplie a oportunidade do aprendizado da língua e da cultura do outro país. O projeto partiu de uma ação Bilateral entre Brasil e Argentina, contudo, hoje outros países também fazem parte dele. No Brasil, atualmente, o PEIBF tornou-se “programa”, passando a contar com recursos próprios.

Além das propostas mencionadas no Convênio e no Protocolo, frisadas aqui, uma das ações mais recentes e objeto principal da atenção deste trabalho de dissertação é a aprovação da lei 11.161, no Brasil, e da lei 26.468, na Argentina.

Segundo Rodrigues (2009), é em 05 de agosto de 2005 que o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a lei 11.161, resultado de um projeto de lei enviado à Câmara pelo Deputado Átila Lira. Esta lei enuncia a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

¹⁸ Hoje, o programa não é mais bilíngue, pois conta com a participação de outras fronteiras, além da fronteira Brasil-Argentina, como o caso da Tríplice fronteira em Corumbá, que inclui mais de duas línguas faladas. Assim, para abranger a realidade de outras regiões, que não são apenas bilíngues, o Programa passa a ser chamado Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF).

Em consonância com esta lei aprovada no Brasil, na Argentina, no dia 17 de dezembro de 2008 é sancionada a lei 26.468 que estabelece que todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional, incluirão de forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.

A ação mais recente apontada por Almeida e Belfort- Duarte (2010) consiste na Declaração Conjunta assinada entre as duas nações, em que ambas confirmam a necessidade de fortalecer os mecanismos de cooperação educativa através da formação de professores de português e espanhol. Além disso, o documento também prevê a aumento da oferta em programas de intercâmbio para estudantes e professores universitários que queiram estudar e atuar no país vizinho.

Antecipamos já que, mais adiante, realizaremos uma proposta de análise da textualidade das leis (11.161/2005 e 26.468/2008) com o objetivo de tecer algumas considerações quanto ao status que as duas línguas adquirem através das demandas da integração regional e da globalização mundial. Antes disso, de forma a colaborar com análise das leis e com o objetivo do presente trabalho, traçaremos um percurso do ensino de espanhol no Brasil e do ensino do português na Argentina.

Este percurso nos ajudará a entender algumas questões que parecem intrínsecas ao ensino como, por exemplo, como este está ligado a objetivos de todas as ordens (políticos, econômicos, religiosos, etc.) e também será importante para entendermos como um percurso tão marcado por ausências (da língua espanhola e portuguesa no Brasil e na Argentina respectivamente) começa a ganhar novas perspectivas a partir dos anos 90.

3.3 Ensino de espanhol no Brasil e de português na Argentina: delimitando um percurso

A história da língua espanhola, no Brasil, e da língua portuguesa, na Argentina parece assumir contornos semelhantes, considerando que somente a partir de 1940 as duas línguas começam a ganhar espaço, como línguas estrangeiras, nos currículos escolares dos dois países. É recorrente nos discursos a respeito dos estudos sobre a língua espanhola no Brasil a afirmação de que

tardamente nosso país despertou para a necessidade de se estudar a língua de nossos vizinhos hispano-americanos. Celada e González (2000) atribuem esta falta de interesse pelos estudos da língua hispânica a uma suposição de conhecimento baseada na crença de que a língua espanhola é muita parecida com a portuguesa. Mas, sabemos também que o currículo escolar sempre favoreceu a oferta de outras línguas estrangeiras, como o francês e o inglês, por questões culturais e geopolíticas, como veremos mais adiante. Neste tópico, portanto, pretendemos delimitar, através de fatos históricos e das legislações voltadas ao ensino das línguas, um percurso, do passado ao presente, do ensino de espanhol no Brasil e do ensino de língua portuguesa na Argentina. Sendo assim, nosso olhar volta-se, agora, para dentro do sistema escolar. Um espaço que, segundo Lagorio (2011), representa um marco regulador em que se desenvolvem as práticas sociais de natureza pública.

La actividad escolar es un de los espacios fundamentales en que se despliega el arsenal ideológico no solo em relación a las lengua – sea en la defensa estratégica de la lengua escogida como oficial, sea en la enseñanza de segundas lenguas de otros Estados, sino también en el silencio en torno a lenguas que hicieron parte de la configuración histórica de las sociedades y que se encuentran em situación de riesgo. (LAGORIO, 2011, p. 27)¹⁹

A escola pública que antes servia ao “ideal romântico” da formação de uma identidade nacional, que difundia uma variedade de língua com o status de língua nacional, deixando de lado as variedades linguísticas diferentes da variedade institucionalizada, apagando o sujeito e homogeneizando os padrões culturais e linguísticos, dentro do panorama da globalização, passa a atender às exigências do funcionamento mundial dos mercados.

3.3.1 O ensino de espanhol no Brasil através da legislação brasileira

¹⁹ Tradução: A atividade escolar é um dos espaços fundamentais em que se desprende o arsenal ideológico não só em relação às línguas, seja na defesa estratégica da língua escolhida como língua oficial, seja no ensino de segundas línguas de outro estados, como também no silêncio em torno das línguas que fizeram parte da configuração histórica das sociedades e que se encontram em situação de risco.

A História do Espanhol no Brasil caminha junto com a história da legislação voltada para o ensino de Línguas estrangeiras e para o próprio ensino da língua espanhola no país. Como tudo que diz respeito ao ensino deve estar regulamentado, pode-se dizer que a história do espanhol, portanto, confunde-se com a própria história da legislação que regulamenta seu ensino.

Nesse sentido, este relato começa em 1890, ano em que, de acordo com Rodrigues (2009), é assinado o Decreto 981, a primeira legislação educacional que regulamentava o ensino primário, secundário e a formação de professores no Distrito Federal, nesta época, o Rio de Janeiro. A partir deste decreto, o currículo das escolas primárias do Rio de Janeiro passava a contar com o ensino de uma língua estrangeira, o francês. Na escola secundária, conforme a autora, as línguas estavam presentes nos cinco primeiros anos, estudava-se latim, francês, grego e inglês ou alemão (de caráter opcional).

Antes disso, segundo Leffa (2008), no período colonial, a ênfase era no estudo das línguas clássicas, o grego e o latim. Essa realidade só começaria a mudar com a chegada da Família Real (1808), com a fundação do Colégio Pedro II (1837) e com a primeira Reforma do ensino (1855), quando o currículo passa a dar mais atenção ao ensino das línguas estrangeiras modernas.

Em 1931, no governo provisório de Getúlio Vargas, a criação do Decreto 19.890 lança uma nova política nacional de educação (mais precisamente voltada ao ensino médio e superior) que centralizava as normas em relação à educação. Segundo Rodrigues (2009), com isso, o ensino secundário passou a ser dividido em duas etapas. A primeira, de cinco anos, nomeada *fundamental*, previa o ensino do francês e do inglês a partir do 2º ano, e do latim e do alemão (como facultativo) no 4º e 5º anos. Para segunda etapa, chamada *complementar*, a legislação impunha essas mesmas línguas estrangeiras, porém com um caráter e um valor mais instrumental.

O que se percebe nitidamente é a ausência da língua espanhola (ilustrada na tabela a seguir) nas grades curriculares e nas legislações desta época. Conforme Paraquett (2006), a primeira institucionalização do espanhol como língua estrangeira ocorre em 1919, no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, no entanto, a língua espanhola era ofertada como opcional e foi mantida como disciplina optativa até 1925. Devido a isso, a falta de uma legislação que regulamentasse seu ensino.

Tabela 1- O ensino de línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo²⁰

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total
1890	12	8	12	11 ou	11	–	–	43
1892	15	14	16	16	15	–	–	76
1900	10	8	12	10	10	–	–	50
1911	10	3	9	10 ou	10	–	–	32
1915	10	–	10	10 ou	10	–	–	30
1925	12	–	9	8 ou	8	2F	–	29
1931	6	–	9	8	6F*	–	–	23

* F = Facultativo

A autora ressalta ainda, que em 1934, é criada a Gramática de Espanhol para Brasileiros, de Antenor Nascentes, baseada na análise contrastiva entre o português e o espanhol. Para Celada e González (2000), o material foi um grande difusor da visão equivocada a respeito da aprendizagem da língua, pois colaborou com o imaginário de “facilidade”, originado pela proximidade entre a língua portuguesa e a espanhola.

Mais adiante, em 1941, a língua espanhola aparece no currículo de disciplinas do curso de línguas Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente ao italiano e o francês. Conforme Paraquett (2006), era a primeira vez que o espanhol era ensinado em um curso de formação de professores. Entretanto, é no ano seguinte, em 1942, com o Decreto- lei 4.244 da Reforma de Capanema, que lançava novas diretrizes para o ensino secundário, que o espanhol aparece como língua obrigatória, compondo então, o primeiro texto jurídico que expressa a obrigatoriedade de seu ensino nas escolas secundárias do país.

Porém, para Rodrigues (2009) esse aparecimento do espanhol na grade curricular das escolas é simplesmente simbólico, se levado em consideração a carga horária destinada ao ensino desta língua estrangeira e a de outras como o inglês e o francês, o que leva a autora a supor tal fato como resultado do imaginário de

²⁰ Tabela adaptada de um estudo de Vilson J. Leffa. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>

facilidade da língua, visão errônea veiculada pelo primeiro instrumento de ensino de espanhol para estrangeiros.

De acordo com Paraquett (2006), a partir de 1958, vários projetos de lei foram apresentados à câmara propondo novas bases para o ensino do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras, no entanto, nenhum foi aprovado. Além disso, em 1961 e 1971, são assinadas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB's) e nestas, não constava nenhuma referência ao ensino de língua espanhola, deixava livre a escolha de uma língua estrangeira moderna, o que segundo a autora, facilitou a hegemonia do ensino de língua inglesa nas escolas do Brasil.

Na perspectiva da autora, pode-se encontrar explicação para esta hegemonia no (falso) caráter utilitário que esta língua movimenta no imaginário da classe média brasileira, alimentado ainda pelo discurso ideológico e econômico que surgiu a partir da metade do século XX. Sendo assim, para Paraquett (2006), a massiva presença do ensino de inglês, em detrimento de outras línguas, se dá muito mais por uma questão de ordem sociolinguística do que por uma questão de obrigatoriedade.

Na tabela abaixo, adaptada de um estudo de Vilson J. Leffa, sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, percebe-se claramente a inexpressiva carga horária destinada à língua espanhola, frente às demais línguas estrangeiras, a permanência do número de horas destinado ao ensino da língua inglesa, a retirada do latim do currículo e a diminuição do francês, após 1931.

Tabela 2 - O ensino de línguas após 1931

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total de horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9*

* O número 9 justifica-se por ser, segundo a LDB de 1971, apenas uma língua estrangeira obrigatória, portanto a escola deveria escolher entre o Inglês ou o Espanhol.

A partir da década de 90, com a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991, o discurso de inclusão da língua espanhola nas escolas brasileiras ganha novo fôlego, o que resulta em 2000 na criação do Projeto de Lei (PL)

3.987/2000, que mais tarde originaria a lei que temos hoje, 11.161/2005, de obrigatoriedade do ensino de espanhol.

Sendo assim, de 1890 a 1931 tem-se a total ausência do ensino de língua espanhola nas escolas do Brasil, ao passo em que se verifica a hegemonia do ensino da língua francesa. Segundo Soares (1996), em seu estudo sobre os livros didáticos, esse fato se explica porque a escola, nesta época, atendia a alunos de uma classe social economicamente privilegiada que tinham como referência a sociedade e a cultura europeia, mais precisamente a francesa. Dessa maneira, estudar a língua francesa se fazia extremamente necessário, já que desejavam a inserção nessa cultura.

Após 1931, o ensino do Francês vai perdendo espaço, enquanto que o ensino do Inglês se conserva e vai conquistando um espaço mais privilegiado frente ao espanhol e as demais línguas estrangeiras. Segundo Marzzari e Figueiredo (2012), isso se explica em razão do poder econômico que a Inglaterra adquiriu, a partir do século XIX, com o advento da Revolução Industrial. Não se pode deixar de lado também, que após a II Guerra Mundial e a Guerra Fria, os Estados Unidos, com sua soberania político-militar, revelou-se uma grande potência mundial. Assim, esses países passaram a exercer uma enorme influência cultural e econômica e a língua inglesa foi escolhida como a língua da comunicação no mundo globalizado.

Como já mencionado, o espanhol vai aparecer como uma disciplina obrigatória, no currículo, apenas em 1942, com a Reforma de Capanema. Cabe lembrar que este aparecimento é considerado, por vezes, simbólico devido à insignificante carga horária atribuída à disciplina. Segundo Cardoso e Oliveira (2010), o ensino nunca teve uma função social e política tão explícita como nesta época. De acordo com os autores, a Reforma de Capanema se pautava em uma educação classista que se orientava por princípios do populismo fascista e nacionalista e estava voltada para a criação de lideranças e para a construção de uma identidade brasileira.

A partir da década de 60, com criação da Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu como obrigatória apenas uma língua estrangeira, o ensino da língua espanhola passa por um novo período de apagamento, pois a língua estrangeira escolhida como obrigatória pelos estabelecimentos de ensino passou a ser o inglês,

dado o prestígio que a língua adquiriu após os fatos já mencionados aqui.

Essa questão, a da escolha do inglês em detrimento do espanhol, reacende uma problemática amplamente discutida por Chervel (1990), pesquisador da área da História das Disciplinas Escolares, a problemática das reais finalidades do ensino. Percebe-se que a cada época mudam-se as finalidades do ensino. O ensino parece estar a serviço de finalidades de todas as ordens: religiosas, sócio-políticas, culturais, etc. Quanto a isso o autor afirma:

O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p. 188)

No entanto, o autor questiona se todas essas finalidades impostas ao ensino são “finalidades reais”, ou seja, finalidades passíveis de serem alcançadas e que estejam dentro da real necessidade do contexto escolar.

No Brasil, vivemos imersos em um contexto que está muito mais próximo do contexto de países latino-americanos hispano-falantes. Partindo, portanto, de necessidades mais reais e concretas, dever-se-ia ter o espanhol como disciplina obrigatória, em nossos currículos, já muito antes. Todavia, só se despertou para essa necessidade a partir da década de 1990, com a globalização das relações econômicas e a consequente criação do Mercosul.

A Lei 11.161/2005 se efetiva, logo, para concretizar uma política de integração entre o Brasil e os países latino-americanos. Sendo assim, hoje sob o discurso da globalização e da integração, vemos o ensino da língua espanhola ganhar novo fôlego, antes considerado desnecessário, e hoje considerado relevante, no que diz respeito à relação do Brasil com os vizinhos hispano-americanos e com o mundo globalizado.

3.3.2 O ensino de português na Argentina

De acordo com Canteros (2008), o ensino de língua portuguesa na Argentina,

tem início em decorrência de uma visita do Presidente Getúlio Vargas ao país, em 1935, por ocasião do conflito, travado entre Paraguai e Bolívia, chamado *Guerra do Chaco*. Nesta visita, Vargas deixa clara a importância da aproximação entre os países da América do Sul e da resolução dos conflitos dentro do próprio continente.

Segundo o autor, as tensões entre os países exigiam negociações e acordos que visassem à aproximação e à cooperação entre os países, afastando assim o temor de um possível conflito bélico. É nesta conjuntura que Brasil e Argentina assinam diversos Acordos de Cooperação. E um destes fazia referência à necessidade de se promover intercâmbios entre professores e alunos para que houvesse, entre as duas nações, um conhecimento mútuo de suas culturas e de suas realidades.

Dessa forma, em 1935, tem-se, então, a criação do Instituto Argentino Brasileiro de cultura, dedicado à difusão da língua e da cultura do Brasil e, em 1936 é criado o primeiro curso de formação de professores de língua portuguesa, o *Curso para Professores de Português e Literatura Brasileira*, na cidade de Buenos Aires. Antes disso, as línguas inglesa, francesa e italiana predominavam no sistema educacional nacional, nas palavras do autor: *eram as únicas línguas reconhecidas como objeto de ensino de aprendizagem.* (CANTEROS, 2011, p.86)

Embora surgidas na década de 1930, as ações voltadas ao ensino de Língua portuguesa, na visão do autor, a história do ensino de português na Argentina só começa a ganhar, de fato, um novo contorno após 1940, quando a primeira lei que menciona o seu ensino é criada.

Nesta lei, a lei 12.766 de 1942, o português aparece, pela primeira vez, no currículo do ensino secundário como língua optativa. Além disso, a lei também instituía a criação de cursos de licenciatura em Português Língua Estrangeira (PLE). Embora sem ocupar um espaço significativo, a língua portuguesa passa a ser pensada de outra forma e, assim, ações voltadas a ela começam a surgir.

Conforme o pesquisador, a década de 50 é marcada pelo desenvolvimento de dois projetos pioneiros na área de PLE, o de formação de professores de português no *Instituto de Ensino Superior Línguas Vivas* e outro, voltado à promoção da língua e da cultura do Brasil, no Centro de Estudos Brasileiros (CEB), criado na mesma década. Ambos são desenvolvidos na capital do país.

Mas, na concepção do autor, a partir da década de 70, ações voltadas à língua portuguesa começam a se fortalecer no país vizinho, marcando um novo período na história do PLE. Em suas palavras:

Mas é a partir da década de setenta que parece acabar a letargia em que tinha caído o ensino do PB (português do Brasil): na capital federal, ele foi incorporado como segunda língua optativa em algumas escolas de segundo grau; na cidade de Rosário, uma das maiores do país, o CEB, através de um convênio com a Universidade Nacional de Rosario (UNR), destina professores para ensinar na Faculdade de Humanidades e Artes; na cidade de Santa Fe, é criado, por iniciativa de um grupo de particulares, o Instituto Luso-brasileiro encarregado da difusão da língua e da cultura brasileira entre os argentinos que queriam conhecer o país vizinho (CANTEROS, 2008, p. 3).

A integração econômica, política, social e cultural entre os dois países é o fato que se destaca na década de 80 e 90. A volta da democracia ao país permitiu a retomada das relações, que estavam estagnadas, entre os países.

Em 1985, Brasil e Argentina assinam a Declaração de Iguazu, criando uma comissão mista para a integração e a cooperação econômica na área de energia, transporte, comunicações, ciência e tecnologia. Com a assinatura da Declaração de Iguazu e com a criação do Mercosul mais tarde, abre-se caminho para ações mais enfáticas no que se refere ao ensino da língua portuguesa, o que culminaria, mais adiante, com a criação da lei da obrigatoriedade do ensino de português nas escolas secundárias argentinas.

Porém, ao contrário do que se pode pensar, na década de 90, precisamente em 1997, uma normativa que estabelecia uma política educacional para todo o país, acaba por travar todos os avanços desenvolvidos na área de PLE.

Esta normativa, designada *Documento A-15*, propunha, de acordo com Canteros (2008) a *pluralidade linguística e cultural, respeitando o papel de cada língua, através da promoção de processos de ensino, de aprendizagem e de aquisição efetivos* (p. 10), propondo assim uma oferta curricular plurilíngue e multicultural quando esta fosse possível.

O documento delegava às províncias, a partir de suas necessidades e realidades, a escolha de uma ou mais línguas estrangeiras. O Estado, por sua vez, delegou às escolas e à comunidade em que ela desenvolve suas atividades a responsabilidade de decidir sobre a real possibilidade de uma oferta plurilíngue

quando houvesse a disponibilidade de verbas para este tipo de oferta. A falta de recursos, portanto, resultou em uma massiva oferta do inglês como língua estrangeira, sob a justificativa de esta ser uma língua de comunicação internacional.

Nesse sentido, em termos de oferta no sistema escolar, em primeiro lugar estaria o inglês e, em segundo lugar, o português como língua de vizinhança e comunitária, como aponta o autor:

(...) em primeiro lugar estaria o inglês como língua de comunicação internacional, em segundo lugar, o português, como língua de vizinhança e língua comunitária e finalmente, o francês e o italiano. Portanto, enquanto o plurilinguismo é abertamente declarado no discurso oficial, na prática real a presença das línguas estrangeiras no geral, e do português em particular, é reduzido (CANTEROS, 2008, p. 06).

Segundo Varela (2010), atualmente, o quadro das línguas estrangeiras no sistema educacional argentino apresenta diversas carências, dentre os quais, a tendência da oferta única da língua inglesa como língua estrangeira (LE). Embora passando por uma fase de ascensão atualmente, a oferta do ensino de língua portuguesa nas escolas primárias e secundárias da Argentina forma um cenário bastante heterogêneo.

De acordo com uma pesquisa elaborada pela autora, cerca de 90% do sistema educacional argentino oferece apenas a língua inglesa como língua estrangeira. As demais línguas como, Francês, Português, Italiano estão incluídas no currículo da maioria das províncias e na oferta de cursos acadêmicos, no entanto, cada província busca atender as suas particularidades.

Sendo assim, as províncias que fazem fronteira com o Brasil ou que fazem parte da *Rota do Mercosul* contam com uma oferta significativa, e em considerável aumento, de português, já as demais, optam pela oferta de outras Línguas estrangeiras.

Este fato também é ressaltado na pesquisa realizada por Canteros (2008). Segundo o autor, em províncias como *Santa Fé* e *Córdoba* há um número muito restrito de instituições públicas e privadas que ofertam a língua portuguesa, já em províncias como *Entre Ríos* há um panorama de maior difusão do português. Isso só reforça ainda mais a heterogeneidade do quadro de ensino de língua portuguesa e de ações voltadas à língua no país.

Embora a situação descrita pareça desfavorável ao ensino de PLE, hoje, segundo o autor, devido às políticas advindas do Mercosul, existem vários projetos voltados ao ensino da língua portuguesa. Depois de ter atravessado uma das maiores crises de sua história, no começo do século XXI, reflexo de uma política neoliberal que valorizou os acordos com o ALCA em detrimento dos acordos com o Mercosul, os laços entre Brasil e Argentina renasceram na visão do autor.

Assim, durante os anos de 2006 e 2007, diversos projetos de lei voltados ao ensino da língua portuguesa foram apresentados. Todas as propostas foram reunidas, então, em um único projeto, resultando na lei 26.468/ 2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas secundárias do país.

Em resumo, o que percebemos é que, assim como no Brasil, também na Argentina, tardiamente o poder público e os sistemas educacionais se voltaram para a necessidade de se conhecer e de se estudar a língua e a cultura do país vizinho, neste caso, o Brasil. Os espaços privilegiados no sistema escolar, durante um bom tempo, se destinaram ao ensino das Línguas francesa e inglesa. Particularmente, na Argentina, devido a grande presença da colonização italiana, a língua italiana também se fazia marcante no sistema escolar.

Tudo isso reflexo de uma prática na qual o currículo escolar está sempre a serviço de ideais políticos. Conforme postula Bittencourt (2003), a presença ou ausência de cada disciplina escolar no currículo, *não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional.* (BITTENCOURT, 2003, p. 10)

Desse modo, grande parte das reformas educacionais parte de mudanças no currículo escolar, pois, na visão de Tomaz Tadeu da Silva :

O currículo é o espaço onde se centram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". (TOMAZ TADEU DA SILVA, apud Berenblum, 2003, p. 107)

De acordo com Berenblum (2003), as políticas capitalistas e neoliberais determinaram muitas das reformas educacionais acontecidas na América Latina, principalmente a partir dos anos 80. Estas reformas, muitas delas encabeçadas por organizações internacionais, como: UNESCO e Banco Mundial, etc., reforçavam uma educação voltada para a profissionalização e para a formação de trabalhadores, relacionando o papel da educação ao crescimento econômico. Talvez por esta razão, muitas das disciplinas pertencentes à área das ciências humanas, e isto inclui o ensino de línguas, deram espaço a outras disciplinas consideradas mais importantes na formação de trabalhadores.

Isto reflete também a relação de subordinação vivenciada pelos países latino-americanos em relação às organizações internacionais. Através de diversos acordos e convênios internacionais, o United States Agency for International Development, organização norte-americana de ajuda internacional que atuava basicamente nos países subdesenvolvidos, financiou diversas reformas educacionais acontecidas no Brasil. (CRUZ, 2006).

Ações como esta favoreceram a hegemonia do ensino de inglês no Brasil e nos países da América Latina. Assim, como vimos anteriormente, o modelo de ensino de base francesa cedeu lugar ao modelo norte-americano e neste caso, conforme aponta Cruz (2006), não somente a variedade norte-americana da língua inglesa foi imposta, como também o seu modelo educacional.

A partir do traçado deste percurso do ensino de espanhol no Brasil e do ensino de português na Argentina, percebemos que ao mesmo tempo em que a história do ensino de línguas nos dois países gera aproximações contextuais também gera afastamentos se pensarmos em todos os anos em que vivemos sob um *mútuo desconhecimento gerado pela perspectiva errônea de se olhar mais para a Europa ou para América do Norte do que para nossos próprios vizinhos* (CANTEROS, 2011, p.86). Cabe ressaltar que esta “perspectiva errônea”, como é nomeada pelo autor, não surge do acaso, sempre esteve fundamentada em acordos e ideais político-econômicos, apontando para uma questão geopolítica, conforme vimos nos parágrafos anteriores.

3.4 Português e Espanhol: línguas nacionais, transnacionais, estrangeiras ou línguas da integração regional?

Antes de passarmos para o desenvolvimento de nosso dispositivo teórico-analítico, pareceu-nos interessante e de especial relevância, já que nos propomos a analisar o *status* que as línguas portuguesa e espanhola adquirem através da textualidade das Leis 11.161 e 26.468, desenvolvermos, neste capítulo, um tópico que abrangesse as definições de *língua nacional*, *transnacional*, *estrangeira* e *língua da integração regional*.

De acordo com Guimarães (2007), a língua nacional está ligada à identidade de seus falantes, é a que dá a eles a relação de pertencimento a um povo. Essa ideia de identidade e pertencimento é produzida por meio de um imaginário de unidade da língua. Segundo Orlandi (1990) a língua nacional é um dos produtos da língua imaginária, sendo a *língua imaginária aquela que os analistas fixam com suas sistematizações*, o contrário da *língua fluída*, língua que não se deixa imobilizar, língua de movimento e mudança contínua, ou seja, a língua que mobilizamos em nosso dia a dia, presente na realidade discursiva.

Sendo assim, por seu caráter estável e homogeneizador, para Payer (2007), a língua nacional é:

Um elemento central através do qual o Estado Nacional realiza seu ideal de unidade jurídica, propagando a unidade linguística e realizando a homogeneização da língua e do sujeito, ao instalar a forma de convivência social da cidadania, que tem a propriedade de se apresentar nas formas da universalidade (igualdade). (PAYER apud DINIZ, 2010, p. 35)

É importante deixarmos claro que língua nacional não é o mesmo que *língua oficial*. A *língua oficial* é a língua do estado, que é obrigatória nas ações formais deste (GUIMARÃES, 2007), ou seja, nas relações entre os cidadãos e o Estado e na relação deste com aquele (DINIZ, 2010). Para tornar a diferença entre língua nacional e língua oficial mais evidente, Diniz (2010) lembra que a língua portuguesa se constitui enquanto língua nacional do Brasil somente no final do século XIX. É com a Independência, em 1822, e com a Proclamação da República, em 1889, que a língua de Portugal é entendida pelos dirigentes estatais como a língua de

representação da nação (WEBER, 2012), embora já fosse considerada desde o início da colonização como língua oficial.

Quando estas línguas nacionais passam a circular em espaços ampliados, originados através de Tratados políticos, econômicos, culturais e educativos, como o Mercosul, estas podem ser pensadas enquanto línguas transnacionais, pois um *novo espaço geopolítico transnacional* é criado para sua circulação (ZOPPI-FONTANA, 2007), espaço este que ultrapassa as fronteiras do território nacional.

O conceito de língua transnacional é proposto por Zoppi-Fontana em seus estudos sobre a instrumentalização do português brasileiro. Segundo a autora, é por mobilizações e ações surgidas através do Mercosul que português brasileiro passa de uma língua nacional para uma língua transnacional, passando a circular em espaços enunciativos ampliados. Neste caso, a autora se detém à realidade da língua portuguesa do Brasil, no entanto, o mesmo poderia ser aplicado à língua espanhola, já que igualmente sendo uma das línguas oficiais do Mercosul, esta também passa a circular por novos espaços enunciativos.

Enquanto línguas estrangeiras, o português e o espanhol se caracterizam por ser a língua do "outro". Conforme Revuz (1998), *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*, pois temos de nos expressar em uma outra língua e, sendo assim, o *eu* da língua estrangeira jamais, completamente será o *eu* da língua materna. Para a autora, então, a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência a língua materna. Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Guimarães (2004), considera a língua estrangeira como uma língua cujos falantes são o povo de uma Nação ou Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência, ou seja, um outro povo, uma outra nação e uma outra língua.

No entanto, estudos de Barrios (1999), Hamel (2003) consideram as línguas portuguesa e espanhola não como línguas estrangeiras, mas sim, como *línguas da integração* e da *participação regional*, tendo em vista que, através do Mercosul, estas criam uma nova identidade regional. Sobre esta integração, afirma o autor:

Lo interesante es que esta integración se plantea, no sobre la base de una sola lengua de comunicación e identificación como en la francofonía, sino sobre el fundamento de un sistema de comunicación bilingüe que comprende

dos lenguas a la vez nacionales, regionales e internacionales en igualdad de condiciones.²¹ (HAMEL, 2003, p. 21)

Dessa forma, a nova relação que emerge entre o espanhol e o português, enquanto línguas da integração regional, no Mercosul, reflete uma orientação que pretende ampliar e potencializar os espaços enunciativos de ambas as línguas e criar um bilinguismo e plurilinguismo gradual (HAMEL, 2003). Todavia, o autor alerta para o fato de que uma política linguística deste âmbito não pode basear-se nas tradicionais políticas homogeneizadoras do Estado Nacional, isto é, esta nova política linguística terá de se sustentar no conceito de interculturalidade e de comunicação em espaços heterogêneos, admitindo a diversidade de dialetos, sociodialeto, registros e línguas, o que inclui reconhecer as línguas indígenas, de imigração e de fronteira.

²¹ Tradução: "o interessante é que esta integração se baseia, não sobre a base de um só língua de comunicação e identificação, como na francofonia, mas sobre o fundamento de um sistema de comunicação bilíngue que compreende duas línguas, por vezes nacionais, regionais e internacionais em igualdade de condições."

4 OS DISCURSOS SOBRE AS LÍNGUAS NA TEXTUALIDADE DAS LEIS

Iniciamos este capítulo reafirmando nosso objetivo nesse trabalho de dissertação, que é propor uma análise a respeito das leis que instituem o ensino de língua portuguesa, na Argentina, e de língua espanhola, no Brasil, no âmbito da integração, considerando que ambas passam por uma mudança no seu *status* enquanto línguas do processo de integração regional. Para realizarmos esta análise, no entanto, precisamos antes definir nosso corpus e a metodologia que usaremos para analisá-lo. Neste capítulo, portanto, apresentaremos e contextualizaremos o nosso corpus, que é composto por duas leis, a lei 11.161/2005 e a lei 26.468/2008 e posteriormente descreveremos nossa metodologia de análise, que parte, como bem mencionamos, de uma perspectiva teórica e metodológica dos Estudos Enunciativos. Dessa maneira, propomos uma Análise Enunciativa da textualidade das leis, ou seja, nos reportamos a uma questão semântica da língua e não meramente formal. Sendo assim, como procedimento de análise, nos reportamos ao funcionamento semântico de *implantar* e *implementar* e nas suas reescrituras, *implantação* e *implementação*, em sequências enunciativas recortadas das referidas leis. Para fundamentarmos nossa análise usamos como referência a obra *Cidadania: história e política de uma palavra*, da autora Sheila Elias de Oliveira. Nesta obra a autora analisa o funcionamento semântico da palavra *cidadania* em diferentes textos.

4.1 Apresentando e contextualizando o corpus

Desde os tempos mais remotos, as Leis, os Decretos e normativas de outras naturezas sempre representaram formas de intervenção das instâncias governamentais no decurso das línguas. Em 1757, por exemplo, Marquês de Pombal decreta a língua portuguesa como a língua oficial do Brasil (Burke, 2010),

expulsa os jesuítas e, assim, reprime o uso das línguas indígenas que aqui eram faladas. Na Era Vargas, através de Decretos-lei, o então presidente Getúlio Vargas institui que todo ensino escolar seria ministrado em língua portuguesa, impedindo, desta maneira, o ensino nas línguas de imigração (Parcianello, 2011).

Apresentamos estes exemplos para mostrar como as leis, os decretos e as demais normativas representam políticas linguísticas que atuam no decurso das línguas das formas mais diversas. No caso das leis aqui estudadas, estas não atuam de modo a proibir ou coibir, mas sim, promover o ensino/uso das línguas espanhola e portuguesa. Contudo, proibindo ou promovendo o uso de determinadas línguas, a verdade é que as políticas linguísticas acabam interferindo na relação entre as línguas e seus sujeitos falantes (STURZA, 2012). E é esta questão que nos interessa nessa pesquisa.

Nosso corpus é formado por dois documentos oficiais, a lei 11.161 de 2005 e a lei 26.468 de 2008 (ambas em anexo). A primeira, sancionada no Brasil, institui a língua espanhola como língua obrigatória nas escolas de Ensino Médio brasileiras e a segunda, sancionada na Argentina, prevê a obrigatoriedade de uma proposta curricular para o ensino de Língua portuguesa nas escolas secundárias argentinas. Brasil e Argentina são os únicos países do Mercosul que possuem leis específicas para o ensino das línguas espanhola e portuguesa, por esta razão justificamos a escolha de nosso corpus.

Segundo o Manual de Redação Oficial da Presidência da República (2002), dentro do quadro dos atos normativos, estas duas leis são consideradas *Leis ordinárias* e são definidas como atos normativos primários que contêm, em regra, normas gerais e abstratas. De forma a esclarecer certos *termos* que podem vir a aparecer em nossa análise, tratamos de explicitar como estão organizadas as leis e como são definidas e caracterizadas suas partes.

Estas leis são formadas por duas partes básicas: a *ordem legislativa* e a *matéria legislada*. A *ordem legislativa*, por sua vez, é composta da parte preliminar e do *fecho da lei*. Na parte preliminar temos a *epígrafe*, a *ementa* e o *preâmbulo*. A *epígrafe* é a parte do ato que o situa no tempo, por meio da data, numeração e denominação. Por exemplo: *LEI 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005*.

A *ementa* é a parte que sintetiza o conteúdo da lei, permitindo o conhecimento imediato da matéria legislada, aparece logo abaixo da epígrafe: *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Após a ementa encontramos o *preâmbulo*: *O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei(...)* O preâmbulo contém o nome da autoridade no âmbito do cargo em que se acha investida e a atribuição constitucional em que se funda para promulgar a lei e a ordem de execução desta.

Depois destas partes dá-se sequência à *matéria legislada*, que nada mais é do que o corpo da lei, o texto. Para finalizar o ato normativo, temos o *Fecho da lei*, parte na qual se convencionou fazer a referência a dois acontecimentos marcantes na história do Brasil, a Independência e a Proclamação da República. A título de exemplo, destacamos o fecho da lei 11.161: *Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República*.

Segundo Rodrigues (2009), em 05 de agosto de 2005 o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei 11.161, resultado de um projeto de lei enviado à Câmara pelo Deputado Átila Lira. Porém, conforme a autora, o projeto de inclusão do espanhol nas escolas brasileiras já tramitava na Câmara dos Deputados desde 1958, e entre o ano de 1958 e 2000, uma totalidade de 17 projetos com este mesmo objetivo foram arquivados, o que demonstra que a tentativa de aproximação do Brasil com os países da América Latina já vinha de muito antes.

De acordo com Rodrigues (2010), a grande parte dos projetos não foi aprovada devido à inconstitucionalidade. Eles previam a *inclusão obrigatória do ensino de língua espanhola*, o que não estava de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei maior da educação nacional, que previa a inclusão de uma língua estrangeira moderna no Ensino Médio, cabendo à comunidade escolhê-la.

Sendo assim, o termo *inclusão obrigatória*, conforme a autora, tornou-se uma *intransponível barreira* para a aprovação desses projetos, visto que a LDB, como lei maior, não pode ser alterada por nenhuma outra lei isoladamente. Esse fato só é modificado a partir do PL 3.987/2000, que origina a lei 11.161. Sobre isso afirma Rodrigues (2010):

(...) também decorre a sucessão de tentativas e fracassos na inclusão do espanhol como língua a ser ensinada nas escolas brasileiras, até que o PL

2000 consegue romper esse ciclo, finalmente, por meio de uma alteração no sintagma (..) (RODRIGUES, 2010, p. 217)

O termo *inclusão obrigatória* é, então, substituído por *oferta obrigatória* pela escola, supondo a matrícula optativa por parte do aluno, se desfazendo a inconstitucionalidade encontrada nos demais projetos. Assim o PL é aprovado na Câmara, tornando-se a lei que hoje faz parte do nosso corpus de análise.

A lei 11.161/2005 (em anexo) conta em sua totalidade com sete artigos que dispõem sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas da rede pública e privada do Brasil e a matrícula facultativa para o aluno. Como consta no 1º artigo: *Art. 1º O ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio* (BRASIL, Lei 11.161, 2005).

Em seus próximos artigos, são apresentadas certas condições para a implementação da lei, como: o prazo a ser concluído o processo de implementação; o horário em que as aulas de espanhol serão ministradas, se em horário regular ou através de atividades extracurriculares; as particularidades da implementação nas redes públicas e privadas, etc. Além disso, é delegada aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a tarefa de emitir as normas necessárias para o cumprimento da lei de acordo com as particularidades de cada estado.

Em consonância com a lei 11.161/2005, na Argentina, no dia 17 de dezembro de 2008 é sancionada a lei 26.468 que estabelece que todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional incluirão, de forma obrigatória, uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, como podemos ver no primeiro artigo:

ARTICULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario. (ARGENTINA, Lei 26.468, 2008)²²

²² Todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional, em suas distintas modalidades, incluirão de forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira em cumprimento da lei nº 25.181. No caso das escolas localizadas em províncias fronteiriças com a República Federativa do Brasil, sua inclusão corresponderá desde o nível primário. (ARGENTINA, Lei 26.468, 2008).

Esta lei, segundo Mota (2010), é oriunda do Projeto de Lei 105/ 2007 que alterado transformou-se na lei sancionada.

A lei argentina (anexo II) é composta por dez artigos e, diferentemente da lei brasileira, que não faz referência a nenhuma outra legislação, ela faz referência ao Convênio de Cooperação Educativa (lei 25.181), firmado entre as duas nações em 1997. Este convênio, conforme já aludido no segundo capítulo deste trabalho, já previa o ensino de espanhol no Brasil e o ensino de português na Argentina.

Sendo assim, em várias passagens da lei é feita a referência a este Convênio, registrado sob a lei 25.181. Além disso, a lei 26.468 sugere diversas ações que visam à implementação do ensino de português e o desenvolvimento de uma política de línguas para a região, como veremos mais adiante, na análise da referida lei.

Estando apresentadas e contextualizadas as leis que tomamos como corpus de nosso trabalho de dissertação, passamos agora para a descrição da metodologia de análise.

4.2 Por uma análise enunciativa das leis: construindo o procedimento analítico

Antes de passarmos para a análise, consideramos relevante traçarmos um plano metodológico que vai desde a escolha da categoria de análise até a forma como o trabalho analítico será realizado.

Ao nos filiar-mos à perspectiva teórica dos Estudos Enunciativos, entendemos as duas leis que formam nosso corpus enquanto textualidades e propomos, então, uma análise enunciativa destas textualidades. Conforme Guimarães (1998), em *Textualidade e Enunciação*, analisar enunciativamente um texto não é considerá-lo no momento e lugar em que foi produzido, mas sim considerá-lo como afetado por uma memória do dizer que faz funcionar a linguagem em um presente, ou seja, é ver como o exterior da enunciação constitui sentidos, significa no presente.

Isso implica dizer que analisaremos a leis não somente nos momentos e lugares em que foram produzidas, isoladas de todos os acontecimentos que

resultaram em sua criação, mas em todo o seu contexto de produção, como bem apresentamos nos capítulos anteriores, no contexto da globalização, da criação dos blocos econômicos, das relações entre Brasil e Argentina, etc., em um movimento que vai desde o passado ao presente, apoiando-nos na ideia de que o presente e o futuro do acontecimento só funcionam por um passado que os faz significar. (GUIMARÃES, 2002)

Enquanto textualidades, as leis compreendem unidades complexas de significação integradas por enunciados (idem, 2011). Quando os sentidos dentro de um texto estão em movimento, se constitui a textualidade. E é por este movimento de sentidos que o texto está aberto à interpretação (idem, 1998). Conforme Guimarães (2011), ser integrado por enunciados é o que faz o texto ser texto e constituir sentido. Por sua vez, o enunciado é, então, um *elemento linguístico que tem sentido, integra o texto, enquanto forma, e é constituído por certos elementos (sintagmas)*. (ibidem)

Ainda conforme o autor, os enunciados apresentam duas características fundamentais: eles possuem uma consistência interna e uma independência relativa em relação às sequências linguísticas que com ele integram o texto. Esta última característica é o que nos permite fazer recortes de sequências enunciativas para realizarmos a análise do corpus. Entretanto, ressaltamos novamente que uma análise enunciativa não é uma análise de enunciados tomados separadamente.

Nesse sentido, para realizarmos uma análise enunciativa, nos deteremos ao funcionamento semântico das palavras *implantar* e *implementar* e suas derivadas nas leis que compõem o nosso corpus, procedimento utilizado por Oliveira, S. (2006), em *Cidadania: história e política de uma palavra*. Levamos em conta que o uso de uma ou outra produz diferentes sentidos ao mesmo tempo em que predica algo sobre as línguas, ou seja, revela um dizer, um discurso sobre as línguas portuguesa e espanhola.

Para isso, em um primeiro momento buscamos esclarecer a diferença entre *implantar* e *implementar* recorrendo às designações dos dicionários bem como retomando o conceito de implementação à luz de estudos na área de políticas linguísticas. Em um segundo momento, analisaremos a lei 11.161 (lei brasileira) e a lei 26.468 (lei argentina) separadamente a fim de, posteriormente, com o que

constatamos através da análise individual de cada uma das leis, realizarmos uma comparação entre os dois documentos oficiais. Para a análise, escolhemos algumas sequências enunciativas (SEs) de cada uma das leis, estas SEs estarão numeradas conforme a ordem linear em que aparecem nos textos.

4.3 Um gesto de interpretação a respeito das leis

A razão pela qual escolhemos este título encontra-se na afirmação de Guimarães (1998:3): (...) *o texto está inapelavelmente aberto à interpretação*. Como semanticista, o autor considera que a interpretação envolve aspectos que vão além da estrutura composicional (sintática) da frase ou da interpretação que o destinatário faz do que alguém diz. A consideração da interpretação, para ele, leva em conta os aspectos particulares em que cada enunciado é empregado, a situação, o sujeito da enunciação, etc. A interpretação é, portanto: (...) *uma atribuição de sentido que o analista faz aos enunciados e ao texto levando em conta a relação de integração que constitui o texto e sua relação com a exterioridade*. (GUIMARÃES, 2011, p. 33)

Baseando-nos em tal afirmação, o que propomos neste capítulo é a realização de um gesto de interpretação a respeito da textualidade das leis, buscando, através do funcionamento semântico das palavras *implantar* ou *implantação* e *implementar* ou *implementação*, verificar o status atribuído às línguas portuguesa e espanhola no contexto da globalização e da integração.

Conforme afirmado no item 4.2, é fundamental que, antes de tudo, nos dediquemos a definir e diferenciar os sentidos das palavras em questão. Palavras estas que não são sinônimas e que apresentam uma diferença considerável, embora sutil. Escolhemos, para isso, 1 (um) dicionário de língua portuguesa e 1 (um) dicionário de língua espanhola. O Dicionário da Língua Portuguesa- *Houaiss Conciso* (2011) apresenta as seguintes definições:

Implantar: 1) plantar (se) [uma coisa] em outra; enraizar (se); 2) promover a inserção e o desenvolvimento (de); estabelecer (se); 3) fazer implante (de). ~ Implantação *s.f.* (p. 518)

Implementar: 1) suprir de implementos; 2) pôr em prática (um plano, projeto, etc.). ~ implementação *s.f.* (p. 518)

O Dicionário de Língua Espanhola da Real Academia Española (RAE)²³, edição de 2014, define implantar e implementar da seguinte maneira:

Implantar: 1) plantar, encajar, injertar; 2) establecer e poner en ejecución nuevas doctrinas, instituciones, prácticas o costumbres; 3) realizar un implante.

Implementar: poner en funcionamiento, aplicar métodos, medidas, etc. para llevar algo a cabo.

No âmbito das políticas linguísticas, resgatamos do capítulo 3, item 3.2, o conceito de implementação proposto por Savedra (2009) e Sagaz (2013). Para Savedra (2009), a *implementação* é o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística. Compartilhando de ideia semelhante, Sagaz (2013) discorre que a *implementação* é o processo que transforma o conjunto de planos e estratégias em AÇÃO. *Implementar*, neste caso, seria desenvolver e executar uma política linguística, o que vai além de simplesmente implantá-la ou estabelecê-la.

Ainda com o sentido de esclarecer as diferenças entre *implantar* e *implementar*, exploramos a origem de ambas as palavras. Implantar origina-se de *plantar* e implementar tem origem na palavra *implemento*. No que se refere a estas palavras, o Dicionário Houaiss (2011) apresenta as seguintes definições para elas:

²³ Disponível em: <http://www.rae.es/>

Plantar: 1) *introduzir* (semente ou muda) na terra, para criar raízes e se desenvolver; 2) fincar verticalmente em (...); 3) colocar, pôr; 4) cultivar, semear; 5) fazer nascer, desenvolver-se; 6) ficar parado, estacionado. (p. 731, grifos nossos)

Implemento: 1) o que é necessário para a **execução** de algo, complemento; 2) cumprimento de algo firmado anteriormente (de lei, de contrato). (p. 518, grifos nossos)

A origem das palavras implantar e implementar só reforçam a ideia de que implantar funciona no sentido de introduzir, iniciar algo, para que posteriormente isso se desenvolva, crie raízes. Já implementar funciona no sentido de executar, cumprir algo, utilizando-se dos meios necessários para isso. Claramente percebemos, portanto, que apesar da semelhança na grafia, estas palavras possuem um significado distinto.

Diante do exposto, ao compararmos as definições dos dicionários e da área de políticas linguísticas, observamos que elas apresentam determinada concordância a respeito do que é implantar/implantação e implementar/implementação. Todavia, no primeiro caso, temos uma definição que é puramente linguística e, no segundo, temos uma definição que ultrapassa o sentido estritamente linguístico e leva em conta todo um contexto de políticas e ações de implementação. Dessa maneira, utilizando os conceitos aqui explanados, passaremos agora para a análise das Leis, considerando o funcionamento semântico das palavras implantar e implementar, nas suas diversas formas, a partir de sua reescritura no texto.

4.3.1 A Lei brasileira 11.161/2005

Na lei 11.161/2005 (em anexo), não há ocorrência da palavra *implementar* ou *implementação*, mas de *implantar* e *implantação*. Há, no total, quatro momentos em que *implantar/implantação* aparecem na textualidade da referida Lei. Destacamos estes momentos nas sequências enunciativas a seguir:

SE1- O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno, *será implantado* gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

A SE em destaque compõe o Artigo 1º da Lei. Nela, percebemos a utilização do sintagma verbal (SV) *será implantado* que está determinado por ensino, quase como constitutivo de um sintagma, projetando algo a ser cumprido, através do uso do tempo futuro. Neste SV, *implantado* funciona com o sentido de *inserido*. Neste caso, recorrendo ao processo de reescrituração, *será inserido*, seria uma forma de redizer, reescrever este SV, levando em conta os sentidos operados dentro da própria textualidade.

A reescrituração é o modo pelo qual um elemento é 'reescrito', por exemplo, por anáfora ou por substituição. É um processo compreendido, portanto, como um processo de derivação de sentidos (MACHADO, 2011), no qual os significados nunca serão os mesmos. Desta forma, palavras diferentes podem funcionar com sentidos semelhantes, mas jamais serão as mesmas palavras com suas significações.

Passamos agora para a análise de nossa segunda SE:

SE2- O processo de *implantação* deverá estar concluído no prazo de cinco anos a partir da *implantação* desta lei.

Na SE2, percebemos que a palavra *implantação* aparece em dois momentos, determinando o sintagma nominal (SN) o *processo* e o sintagma adverbial (SA) *a partir de*, indicativo de tempo. Na primeira ocorrência, *implantação* funciona como *inclusão/ inserção* e, na segunda, a palavra funciona com o sentido de *estabelecimento*. Portanto, utilizando-se da reescrituração, a textualidade de SE2 permite que o *processo de implantação* seja reescriturado e opere como o *processo*

de *inclusão/inserção*. Da mesma forma, *implantação desta lei* poderá funcionar como *estabelecimento desta lei*.

SE3- Os sistemas públicos de ensino *implantarão* Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

A SE3 forma o Artigo 3º da Lei. Nesta SE, verificamos o uso de *implantarão*, projetando uma ação futura que os sistemas públicos de ensino deverão realizar. Neste caso, *implantarão* funciona semanticamente como *criarão ou estabelecerão*. Nesse sentido, a textualidade de SE3 permite que *criarão* ou *estabelecerão* reescreva *implantarão*.

A partir da análise das SEs, da recorrente utilização dos termos *implantar* e *implantação*, bem como, pelos sentidos mobilizados por estas palavras consideramos que a lei brasileira está calcada na questão da *implantação*, ou seja, projeta o sentido de *plantar, dar início, estabelecer, inserir* o ensino de espanhol no currículo, mas não explica como fazê-lo, o que diz respeito à *implementação* desta política linguística.

A responsabilidade de execução da lei é delegada aos Estados federados e, portanto, segundo a Lei, cabe aos Conselhos Estaduais de Educação emitir normas que vão ao encontro da *implementação* desta política linguística. Sobre esta questão, destacamos duas SEs que serão analisadas.

SE4- Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à *execução desta Lei*, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

SE5- A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na *execução desta Lei*.

Nas SE4 e SE5, destacamos o funcionamento da palavra *execução*. Se, conforme Sagaz (2013), implementar é desenvolver e executar uma política linguística, criando os mecanismos necessários para isso. Nestas SEs está se falando em implementação, na medida em que, pela reescrituração, *execução* pode reescrever *implementação*.

Sendo assim, a Lei brasileira não apresenta ocorrências das formas implementar/ implementação, mas apresenta *execução* funcionando com o sentido de *implementação*, ou seja, com o sentido de colocar em prática o que foi planejado. Todavia, como mencionamos anteriormente, esta execução é confiada à responsabilidade dos estados da federação. A Lei 11.161, portanto, institui a língua espanhola como obrigatória, mas não apresenta meios de como fazer esta inclusão de maneira significativa, indicando o número de horas adequado, os objetivos do ensino, a perspectiva metodológica, etc., a fim de que esta inclusão atenda, de fato, aos objetivos da integração.

Para complementar nossa pesquisa, procuramos, então, algum documento oficial emitido pelos órgãos estaduais que trate da implementação da Lei, já que esta é posta sob a responsabilidade dos estados. Os Conselhos Estaduais de Educação, na sua função de emitir as normas necessárias à execução da lei, conforme o Artigo 5º da mesma, emitem Pareceres para orientar os sistemas estaduais de ensino no que tange à inclusão da língua espanhola no currículo. Tomando o Parecer 734/2009, do CEED/RS (Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Rio Grande do Sul), como exemplo, constatamos que há recomendações sobre a carga horária a ser cumprida, destacamos aqui o tópico que faz menção a esta questão:

19- Embora não haja na legislação de ensino definição quanto à carga horária a ser cumprida na língua estrangeira moderna, obrigatória ou optativa, este Colegiado recomenda a oferta da Língua Espanhola no currículo escolar, incluindo, no mínimo, dois períodos semanais em um dos anos do ensino médio. Cabe destacar que, para um bom domínio de língua estrangeira, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de frequentá-la com uma carga horária significativa e continuada ao longo do curso. (CEED/RS, Parecer 734, 2009).

Não, há menção, porém, aos demais aspectos relacionados à implementação, não há alusão aos objetivos de ensino, à perspectiva metodológica, à formação

continuada e formação de novos docentes, à elaboração de material didático, etc. O Parecer volta-se mais para as questões curriculares, o que fazer se o espanhol já é a língua obrigatória no currículo, o número mínimo de línguas estrangeiras modernas que a escola deve oferecer ao aluno, entre outras, o que só confirma a nossa ideia de que a língua espanhola é somente estabelecida como obrigatória, não havendo um planejamento para sua implementação.

4.3.2 A Lei argentina, 26.468/ 2008

Na Lei 26.468 (em anexo), há três momentos em que as palavras *implementação* ou *implementar* aparecem, no artigo 5º, 7º e 8º. *Implantar* ou *implantação* não constam na textualidade do documento. Destacamos, então, nas SEs que expomos e analisamos a seguir, os três momentos em que *implementar/implementação* funcionam na textualidade da Lei 26. 468.

SE6- El Instituto Nacional de Formación Docente (...) elaborará e *implementará* un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués (...)

A SE6 faz parte do Artigo 5º da Lei e nela percebemos o uso do SV *implementará*, que articulando-se com o SV *elaborará*, implica que o Instituto Nacional de Formação Docente além de organizar um plano plurianual para a formação de professores de português também deverá colocá-lo em prática. Nesse sentido, *implementará* funciona enquanto *aplicação* ou *execução de uma ação*, que é o plano plurianual de formação de professores de português. Desta maneira, pela reescrituração, *implementará* opera com os sentidos de *aplicará* ou *executará*. Interessante mencionar que este Artigo da Lei trata da formação de docentes de língua portuguesa, o que já o instaura dentro da questão da implementação, visto que a implementação de uma língua estrangeira no currículo predica, dentre tantas

outras ações, a formação de novos docente e a formação continuada, a elaboração de material didático, etc. A formação docente é, então, assunto primordial para a aplicação da Lei enquanto uma política linguística. Passamos, agora, para a análise da SE7 e SE8.

SE 7- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá *implementar* un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la *aplicación de la presente Ley (...)* (grifos nossos)

SE8- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su *implementación (...)*

Na SE7 temos o uso do SV *deberá implementar*, funcionando semanticamente enquanto ação que deverá ser colocada em prática ou em funcionamento, pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia. Chamamos à atenção para o fato de que nesta SE, a palavra *implementar* está linguística e semanticamente vinculada à aplicação da lei, não significa aí a aplicação da lei propriamente dita, mas funciona como a execução de uma ação que propicia a aplicação da lei.

Na SE8 percebemos a ocorrência do SN *su implementación* que funciona determinando a execução da lei. Nesta SE, novamente *implementación* aparece diretamente vinculada à aplicação da lei, porém, desta vez, reescrevendo-a dentro da própria textualidade do documento. Su *implementación*, nesta SE, reescreve *aplicación de la presente ley*.

Mas, nestas duas SEs, um outro fator também deve ser ressaltado, enquanto um outro sentido que a textualidade do documento projeta, em ambas fica claro que a responsabilidade por criar os mecanismos necessários à aplicação da Lei, ou seja, à implementação desta política linguística que visa ao ensino de português, é do Governo Federal, através do Ministério de Educação Ciência e Tecnologia. Como

vimos, em 4.3.1, na análise da Lei brasileira, isso não ocorre. A implementação é deixada de lado e relegada à responsabilidade dos estados.

A Lei 26.468, da Argentina, parece voltar-se com maior atenção para a questão da implementação, pois faz referência, na textualidade do documento, à formação continuada e à capacitação de docentes (Artigo 5º), à certificação dos alunos (Artigo 4º), à realização de intercambio de docentes entre Brasil e Argentina (Artigo 7º), à organização de seminários sobre políticas de ensino das línguas portuguesa e espanhola (Artigo 7º), à incorporação de docentes de outros países do Mercosul (Artigo 7º), à criação de um grupo de trabalho para o desenvolvimento de uma política de idiomas na região (Artigo 7º).

Embora não contendo a palavra *implementar* ou outra de suas formas de funcionamento, as SEs que revelam as ações citadas acima merecem ser mencionadas por tematizarem questões que estão diretamente ligadas à implementação de uma política linguística. Além disso, este detalhamento de ações ultrapassa o sentido estritamente linguístico, significando na própria textualidade da lei uma posição política adotada em relação ao português e ao modo como ele deve ser incluído no sistema escolar argentino.

Ao final desta análise, consideramos, portanto, que temos uma bipolaridade instaurada, a textualidade da lei brasileira funciona basicamente através do sentido da implantação e, a da lei argentina, através do sentido da implementação. Afirmamos isso, não em razão da textualidade da lei brasileira apresentar somente a palavra implantar ou implantação, e a textualidade da lei argentina apresentar o uso de implementar ou implementação, chegamos a esta consideração em razão dos sentidos que os dois textos projetam, a partir do funcionamento semântico das palavras e de todo um contexto que revela a maneira pela qual as línguas portuguesa e espanhola estão sendo incluídas nos sistemas de ensino.

4.3.3 Estabelecendo relações entre as leis: conclusões preliminares

Nosso objetivo, neste tópico, é unir as reflexões que fizemos ao final da análise das Leis que formam o nosso corpus, estabelecendo convergências ou divergências entre estes dois documentos oficiais. Acreditamos que isso nos ajudará a chegar a nosso objetivo geral: definir o status que as línguas portuguesa e espanhola adquirem na textualidade das leis, levando em conta o panorama da globalização e da integração regional.

Observamos, pelas análises, que a Lei brasileira é vaga e superficial quando se trata de esclarecer as medidas que deverão ser tomadas para a inclusão eficaz da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio brasileiras. A Lei argentina, por outro lado, trata da inclusão do ensino de língua portuguesa de forma mais detalhada, mencionando algumas ações direcionadas à sua implementação.

Isso nos sugere que a Lei brasileira pode estar fundamentada em uma política nacional que prima pela objetividade e homogeneidade e, nesse sentido, não há lugar para as singularidades e especificidades, e isto inclui considerar o ensino de língua espanhola e de língua portuguesa enquanto uma política regional.

Embora a lei brasileira delegue aos estados a função de emitir as orientações necessárias para a devida inclusão da língua espanhola no ensino, o que poderia nos sugerir um ensino da língua voltado para os contextos mais específicos, como as regiões fronteiriças, a leitura do Parecer 734/2009, do CEED/RS (citado em 4.3.1), comprova que isso não ocorre. O Parecer, como já observamos, tem como foco as questões curriculares gerais e, dentro das particularidades, apenas descreve situação da oferta do ensino de espanhol em algumas escolas estaduais do Rio Grande do Sul:

9- Muitas escolas do Rio Grande do Sul já vêm ofertando a Língua Espanhola como disciplina obrigatória para atender o disposto no Inciso III do Artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/2006 (LDB), por decisão da comunidade escolar, tendo em vista a posição geográfica de fronteira com países de fala espanhola. (CEED/RS, Parecer 734, 2009)

Já a Lei argentina, busca atentar para os contextos regionais, determinando, por exemplo, a inclusão do ensino de português a partir do Ensino Fundamental, nas regiões de fronteira, como consta no Artigo 1º da Lei:

ARTICULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una

propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. **En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.** (ARGENTINA, ley 26.468, 2008, grifos nossos)

Além disso, como podemos observar no *Artículo 1º*, a Lei 26.468 faz referência ao Convênio de Cooperação Educativa (Ley 25.181), firmado entre Brasil e Argentina, em 1997, tentando resgatar os ideais da integração propostos neste documento e a própria história de aproximação dos dois países por projetos que visavam promover as línguas.

Assim, ao contrário do que consta na Lei argentina (26. 468), na lei brasileira (11.161) não aparece qualquer referência à integração regional ou ao Mercosul. No entanto, se encararmos o Projeto de lei (PL 3.987) como parte da lei, visto que a constitui, veremos que muitas são as referências ao Mercosul e à integração regional. Neste caso, considerando-o como elemento fundamental para a construção dos sentidos sobre as línguas espanhola e portuguesa e a integração, apresentamos alguns fragmentos da *justificação* do PL que gerou a lei 11.161.

A justificação é a parte do PL na qual o autor expõe os motivos pelos quais defende a aprovação de seu projeto e tenta convencer os legisladores através de argumentos que comprovem a relevância de sua proposta (RODRIGUES, 2010). Na justificação do PL 3.987, o autor destaca, primeiramente, a importância da língua espanhola no contexto mundial. Como mostram os dois fragmentos abaixo:

A importância da língua espanhola, hoje, no **contexto mundial** é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nesta língua. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001. Projeto de lei 3.987, grifos nossos)
(...)

Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como **elemento de comunicação do comércio internacional**. (op. cit. grifos nossos)
(...)

Segundo o autor do PL, a consolidação do Mercosul, apenas aumenta uma necessidade que já se impunha de antemão. Nos próximos trechos, em destaque, verifica-se a ideia da “integração” através do ensino da língua:

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. **O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha**, neste contexto. (op. cit. grifos nossos)
(...)

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que: "A República Federativa do Brasil buscará a **integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina**, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações", reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois **a integração passa pela compreensão recíproca**, e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas. (op. cit. grifos nossos)
(...)

Espero que os nobres Pares apoiem a minha iniciativa que procura sanar uma lacuna regimental. E cientes da **importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países**, unam-se pela urgência de aprovação deste projeto. (op. cit. grifos nossos)

De acordo com o que está no PL, o Brasil, em meio a tantos países hispanofalantes, tornou-se uma *ilha*, ou seja, ficou isolado devido a uma barreira imposta pela língua. Ensinar e aprender a língua espanhola é uma forma de transpor essa barreira e alcançar a integração com os países da América Latina e do mundo, já que a língua espanhola, como mostram os argumentos do PL, adquiriu grande importância nas trocas do mundo globalizado.

Segundo Rodrigues (2010), a *integração* aí não é entendida como um meio para se chegar a um fim. Ela é a própria finalidade. Parte-se do princípio de que não há um processo de integração em andamento, pois o processo de integração passa, primordialmente, pela *compreensão recíproca*, isto é, pela língua. O ensino de espanhol é, portanto, o meio para se alcançar a integração e a inserção no mundo globalizado.

Salientamos que não apresentaremos o PL que gerou a lei 26.468 neste tópico, assim como fizemos com o PL que gerou a 11.161, porque há poucas alterações que o diferenciam do texto da lei 26.468. Além do mais, o PL 105 não apresenta justificção por escrito como apresenta o PL 3.987.

Como observamos, o PL nos traz grandes revelações a respeito de como a língua espanhola e a integração estão sendo entendidas. Todavia, há um grande descompasso entre o discurso materializado no PL e o discurso materializado na textualidade da Lei 11.161.

Todos os fatos explanados neste trabalho, os diversos acordos bilaterais entre Brasil e Argentina, a criação do Mercosul e as ações linguístico-educacionais advindas deste, a criação das Leis aqui analisadas, nos levam a crer que as línguas portuguesa e espanhola devem ser interpretadas enquanto línguas da integração e da participação regional como sugere Hamel, citado no capítulo 2, item 2,4. No entanto, enquanto línguas da integração regional, estas devem ter seus espaços enunciativos potencializados ao ponto de determinarem a criação de um bilinguismo ou plurilinguismo (HAMEL, 2003). Baseando-nos nisso, nos fazemos a seguinte pergunta: as leis que aqui analisamos cumprem com esse propósito? E nos perguntamos ainda: qual é o sentido de se ensinar português e espanhol a não ser pelo fato de haver uma lei de obrigatoriedade?

A lei brasileira apenas institui a obrigatoriedade do ensino de espanhol, mas não o recomenda, não explica o porquê de sua importância, nem oferece subsídios para torná-lo uma realidade dentro da escola. A lei argentina, por sua vez, apresenta maiores detalhes a respeito de como se dará a implementação da língua portuguesa, propõe ações e medidas para o ensino da língua, mas também não o recomenda e nem se direciona à questão da relevância de se estudar a língua portuguesa no país.

Há, portanto, uma ruptura entre os discursos da integração e os discursos materializados na textualidade das leis. E essa ruptura é ainda mais evidente na lei 11.161. Para entendermos como funciona o processo de ruptura, nos reportamos à *Análise do Discurso*, de linha francesa, que tem como maior representante, no Brasil, Eni P. Orlandi. Segundo a autora, a ruptura causa um deslocamento no processo de significação, dando origem a um novo dizer, a um novo sentido. Ainda sobre isso, ela afirma:

Se o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos, nem dos sentidos. Por isso, a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem o discurso já estão prontos e acabados, eles estão sempre se fazendo (...) (ORLANDI, 2005, p.36-37).

Esse deslocamento no processo de significação instaurado na textualidade das Leis leva-nos a entender as línguas portuguesa e espanhola, não como línguas da integração regional, mas como línguas estrangeiras do ponto de vista das Leis.

Embora a Lei argentina deixe mais evidente a relação entre o ensino da língua portuguesa e o processo de integração, seria errôneo afirmarmos que, na textualidade da lei 26.468, a língua portuguesa é pensada enquanto língua da integração regional, visto que em um processo de integração deve haver reciprocidade, ou seja, este processo deve passar pelas duas línguas, caso contrário, não há integração e conseqüentemente, não há língua(s) desse processo.

Mas, o fato é que há, através das diversas políticas linguísticas e educativas desenvolvidas entre Brasil e Argentina, como mostramos no capítulo 2, tópico 2.2, uma integração mais ampla e unificadora que hoje ultrapassa os contatos meramente comerciais. Todavia, os discursos das Leis aqui analisadas não evidenciam isso a ponto de considerarmos, através deles, o português e o espanhol enquanto línguas da integração regional. Inclusive, o discurso da lei brasileira, na busca por ser “neutro” e “objetivo”, apaga toda a história das relações entre os dois países e o Mercosul.

CONCLUSÃO

Refletindo a respeito da globalização, descobrimos que esta pode ser definida e abordada por diferentes áreas do conhecimento, sendo que o nosso foco foi abordá-la a partir de uma visão linguística e enunciativa, enquanto um fenômeno que ressignifica a relação entre as línguas e os seus sujeitos falantes. Percebemos, então, que a globalização não gerou efeitos somente nas relações políticas e econômicas, mas também afetou as relações sociais, culturais e linguísticas, na medida em que ampliou os contatos e os espaços de circulação e enunciação das línguas.

A partir da globalização e da criação do MERCOSUL (em 1991), criou-se um novo espaço para a circulação das línguas portuguesa e espanhola, instituídas inicialmente como as línguas oficiais do bloco. No entanto, em 2006, a hegemonia das duas línguas é quebrada a partir da entrada do Guarani como língua oficial do bloco. Contudo, observamos que a oficialização do Guarani deixou ainda mais evidente a divisão hierárquica e a distribuição desigual das línguas dentro do espaço de enunciação do Mercosul. O português e o espanhol, por seus valores econômicos dentro do mercado linguístico, por suas origens, por estarem ligadas à produção de conhecimento, etc. continuam a exercer o protagonismo dentro do espaço enunciativo do Mercosul, ocupando espaços maiores, ampliados, deixando espaços reduzidos para as demais línguas, como o guarani, que atualmente vem lutando para ter seu espaço ampliado.

Nosso foco, portanto, delimitou-se dentro do espaço de enunciação do Mercosul, espaço este onde Brasil e Argentina são os países pioneiros na adoção de políticas de integração. Os dois países firmaram, a partir da criação do bloco, diversas ações linguístico-educacionais, na tentativa de promover o ensino das línguas portuguesa e espanhola. Desatacamos em nosso trabalho, a criação da lei 11.161/2005, no Brasil, e a criação da lei 26.468/2008, na Argentina. Leis que instituem a inclusão obrigatória do ensino de espanhol e de português nos respectivos países e que formam o nosso corpus de análise.

Retomando a história do ensino de língua espanhola, no Brasil, e do ensino de língua portuguesa, na Argentina, evidenciamos que, apesar do Mercosul ter alavancado as políticas voltadas ao ensino de português e espanhol, há ainda muito o que ser feito para que se supere ideias errôneas como a de que por serem línguas semelhantes, originadas da mesma raiz, do Latim, não se é necessário aprender a língua do outro. Como vimos no capítulo 2, os sistemas de ensino do Brasil e da Argentina, por muito tempo, voltaram-se para o ensino da língua inglesa e das línguas europeias como o francês. Hoje, contudo, nos deparamos com uma nova realidade econômica, social e cultural, o que influi na redistribuição das línguas dentro dos espaços enunciativos, aqui definidos enquanto espaços políticos em que se estabelecem as relações entre as línguas e os sujeitos falantes (GUIMARÃES, 2002).

Situando-nos na perspectiva teórica dos Estudos Enunciativos e na ótica da Política Linguística, nosso referencial teórico está marcado por noções que permeiam estes dois campos de estudo. Da Teoria da Enunciação mobilizamos os conceitos de enunciação, sujeito, político, espaço de enunciação e cena enunciativa. Dentro da Política Linguística, operamos os conceitos de política linguística, planejamento, status e implementação, conceitos originados a partir da perspectiva sociolinguística.

Com isso, entendemos as duas leis, a lei 11.161/2005 e a lei 26.468/2008, como políticas linguísticas, tendo em vista que representam uma ação de intervenção, advinda do Estado, sobre as línguas e seus sujeitos falantes, na medida em que instituem a obrigatoriedade do ensino do ensino de português e de espanhol. Tomando-as, então, como corpus de nosso trabalho de dissertação, buscamos analisá-las através do funcionamento semântico das palavras *implantar* e *implementar* e de suas outras formas de funcionamento (implantação, implementação).

Para alcançar nosso objetivo central, chegar ao status adquirido pelas línguas portuguesa e espanhola dentro do contexto da globalização e da integração, primeiramente, desenvolvemos os conceitos de língua nacional, transnacional, estrangeira e de línguas da integração regional. Baseando-nos em Hamel (2003) que, apoiado-se nos estudos de Barrios (1996), define o português e o espanhol

como línguas da integração regional, considerando que a relação entre as duas línguas cria, a partir do Mercosul, uma identidade regional e reflete uma orientação que pretende ampliar e potencializar os espaços enunciativos de ambas as línguas, pensamos, então, a língua portuguesa e espanhola enquanto línguas da integração regional, em razão de todas as políticas linguísticas e educacionais advindas do Mercosul apontarem para isso.

Todavia, a textualidade das leis nos revelou uma ruptura com o discurso da integração, o que nos leva a entender as línguas portuguesa e espanhola, não como línguas da integração regional, mas como línguas estrangeiras do ponto de vista das Leis. Isso ocorre porque a textualidade das leis projeta um discurso que está centrado em instaurar a obrigatoriedade, mas não em recomendar ou implementar o ensino das línguas.

Segundo Hamel (2003), no nível das políticas educativas e linguísticas, os acordos firmados entre as instâncias políticas apontam para uma integração regional que vai além da integração econômica. Porém, o problema está no nível da implementação destas políticas. Para o autor, faltam os recursos necessários e o ritmo da implementação é tão lento que muitos observadores duvidam da vontade dos governos de promover uma verdadeira integração cultural.

Conforme vimos, na lei brasileira a ruptura com o discurso da integração é ainda mais evidente uma vez que ela não apresenta meios de como incluir o espanhol no sistema escolar, ou seja, não apresenta meios para a implementação do ensino da língua, delegando esta função aos Estados.

Dessa forma, pelo funcionamento semântico das palavras *implantar* e *implementar* na textualidade das leis, e por toda a conjuntura política, histórica e social que as faz significar, chegamos ao status adquirido pelas línguas portuguesa e espanhola e ao modo como a integração está sendo interpretada.

Consideramos que há integração, e esta perpassa pela questão linguística, no entanto, isso não está projetado na textualidade das leis, o que também nos revela certas resistências e inércias históricas oriundas de uma política baseada no monilinguismo e na homogeneização cultural, como aponta Hamel (2003): *No resulta, como no lo es tampoco en la Unión Europea y en otras latitudes, transitar de la*

planificación de una identidad nacional fundada en una lengua, hacia una identidad regional sustentada en la integración de varias culturas. (p. 20)

Nesse caso, acreditamos que esta integração ainda necessita de avanços, se o objetivo é criar uma identidade regional orientada para a promoção de um bilinguismo português-espanhol ao qual se somam outras línguas e variedades sócio-dialetais. (HAMEL, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALÁ-RODRÍGUEZ, Carolina. Terminologia Sociolinguística e Nacionalismo: Análise das Análises do Estatuto da Língua Guarani no Paraguai. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **História das Idéias Linguísticas no Brasil**. Campinas, 2001a, v., p. 257-271.

_____. O Sentido público no espaço urbano: a questão da língua. **Relatos**, HIL/UNICAMP jun., n.7, 2001b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html> Acesso dia 12/11/2013.

ALMEIDA, Patrícia Maria e BELFORT-DUARTE, Andrea Lima. Ensino do Português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n.2, p.13-35, 2010.

ARNOUX, Elvira N. Desde Iguazú: Mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián Pablo e CASTELA, Greice da Silva (Orgs.) **Línguas, Políticas e Ensino na Integração Regional**. Cascavel- PR: Assoeste, 2011.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BANDEIRA, L. A. Moniz. As relações regionais no Cone Sul: iniciativas de integração. In: RAPOPORT, Mario e CERVO, Amado Luiz. **História do Cone Sul**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BARBISAN, Leci B. e FLORES, Valdir. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da Linguística. In: NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

BARRIOS, Graciela. Construcciones y reconstrucciones discursivas. Repertorio lingüístico fronterizo y enseñanza de portugués. In: MARSELLO, Laura (Org.) **Portugués Lengua Segunda y Extranjera em Uruguai**- Actas del Primero Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Universidad de la República- Departamento de Publicaciones: Montevideo, 2008.

BEHARES, Luis Ernesto. Educação fronteiriça Brasil/ Uruguai, Línguas e Sujeitos. In: **Pro- Posições**, v. 21, n.3, p. 17 a 24. Campinas/ SP, 2010.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BERENBLUM, Andrea. **A Invenção da palavra oficial**- identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria. F. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38, 2003.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CALVET, Louis- Jean. **As Políticas Linguísticas**. Parábola: São Paulo, 2007.

CANTEROS, Adrián G. O Ensino do português na Argentina. Dimensões históricas, institucionais, políticas e pedagógicas. In: **Revista Platô**. 2008.

_____. A formação de professores de português como língua estrangeira na Argentina: origens e perspectivas contemporâneas. In: FANJUL, Adrián Pablo e CASTELA, Greice da Silva (Orgs.) **Línguas, Políticas e Ensino na Integração Regional**. Cascavel- PR: Assoeste, 2011

CARDOSO, João Escobar e OLIVEIRA, Luis Eduardo. A Reforma de Capanema e a hegemonia do ensino de Literatura. In: **HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil)**. Revista da Universidade de Brasília. Edição ano 4- nº 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:a-reforma-capanema-e-a-hegemonia-do-ensino-de-literatura&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13> Acesso em: 23/11/2013.

CELADA, María Teresa e GONZÁLEZ, Neide Maria. Los Estudios de Lengua Española en Brasil. In: **Anuario brasileiro de estudios hispánicos**, suplemento El Hispanismo en Brasil. n.1. Madrid, 2000.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (orgs.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006.

DINIZ, Leandro Alves. **Mercado de Línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

DURÃO, Adja B. A. La Enseñanza de español y de portugués en los países miembros del Mercosur. In: **Boletim/** Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina: UEL, n. 34, p. 9-15, jan./ jun. 1998.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIGUEIREDO, Allan Fontoura e MARZZARI, Gabriela Quatrin. A Língua Inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global. In: **Anais do SEPE** (Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão). UNIFRA, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. **Textualidade e Enunciação.** In: Escritos, nº 2. Laberurb-UNICAMP, São Paulo, 1998. Disponível em : <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>> Acesso em: 11/06/2014

_____. Política de Línguas na América Latina. **Relatos**, HIL/UNICAMP jun., n.7, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html> Acesso dia 02/11/2013.

_____. **Semântica do Acontecimento-** Um Estudo Enunciativo da Designação, SP: Pontes, 2002.

_____. Enunciação e Política de Línguas no Brasil. In: **Letras**, n. 27, Jul./Dez. 2003. Santa Maria: PPGL, 2003.

_____. Civilização na Lingüística Brasileira no Século XX. In: **Matraga**, 16. Rio de Janeiro, UERJ, 2004. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a12.pdf>> Acesso em: 10/06/2014.

_____. Política de Línguas na Linguística Brasileira- Da abertura dos cursos de Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política Linguística no Brasil.** São Paulo: Pontes, 2007.

_____. Enunciação e História. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **História e sentido na linguagem, incluindo texto de Michel Bréal.** Campinas: Editora RG, 2008.

_____. **Análise de Texto:** Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas, Editora RG, 2011.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Iztapalapa** (Políticas de lenguaje en América Latina), n. 29, p. 5-39, 1993.

HAMEL, R. E. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? Tradução de —Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South Americall. In: **Languages in a Globalising**. World. Maurais, Jacques & Morris, Michael A. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 111-142. Disponível em: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>. Acesso em 19 nov. 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. Instituto Antônio Houaiss (organizador), São Paulo: Moderna, 2011.

WEBER, Andrea. **Política de Língua e Mídia no Mercosul**: um estudo enunciativo de Jornais da Fronteira. 2013, 227 f. Tese (Doutorado em Letras/ Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LAGARES, X. C. Ensino do Espanhol no Brasil: uma complexa questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2013.

LAGARES, X. C. A ideologia do pan-hispanismo e o ensino de espanhol no Brasil. **Políticas Lingüísticas**. Año 2, Volumen 2, octubre 2010. Disponível em: http://politicasinguisticas.org/revista/pdf/vol002/rdpl_art06_2010.pdf. Acesso em: 02/12/2014.

LAGORIO, Consuelo A. Políticas Lingüísticas: Historia, Estado y Región. In: FANJUL, Adrián Pablo e CASTELA, Greice da Silva (Orgs.) **Línguas, Políticas e Ensino na Integração Regional**. Cascavel- PR: Assoeste, 2011.

LEFFA, VILSON. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. In: **Revista Contexturas**. APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACHADO, Tania Regina M. **O Exame Celpe-Bras e o funcionamento do sentido sobre a brasilidade**. 2011, 127f. Dissertação (Mestrado em Letras/ Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MARAFIOTTI, Roberto. Integración Regional y Política Lingüística. In: **Anais do encontro sobre Políticas Linguísticas**. UFPR, 1995.

MARIANI, Bethania S. C. As Academias do Século XVIII- Um certo discurso sobre a história e sobre a língua do Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) **Língua e Cidadania- O português no Brasil**. Pontes: São Paulo, 1996.

MOTA, Sara dos S. A Entrada do português como segunda língua na Argentina e algumas implicações: o percurso de uma história recente. In: **Interdisciplinar**, v.12, ano 5, p. 7-18, 2010.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.observatorio-ip.sapo.pt/pt>. Acesso em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Dean G. A influência da língua espanhola no âmbito educacional: um enfoque sobre o Mercosul. In: **Anais do V Encontro Interdisciplinar de Educação**. Universidade Federal do Paraná. Campo do Mourão, 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/geo/trabscompletos/geo07616115926.pdf> Acesso em: 23/05/2014.

OLIVEIRA, G.M.; DORNELLES, C. Políticas internacionais del portugués. Lengua y Cultura, **Real Instituto Elcano**, ARI n. 135/2007, p. 1-6 , 2007. Disponível em http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/ARI2007/ARI135-2007_Müller_Dornelles.pdf. Acesso em. 21 nov. 2013

OLIVEIRA, Gilvan M., de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Parábola: São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Sheila E. , de. **Cidadania: história e política de uma palavra**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões- políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços Lingüísticos. Resistências e expansões**. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PARCIANELLO, Juciane F. **O Dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. 2011, 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras/ Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Manual de Redação da Presidência da República**, 2ª Edição, Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm> Acesso em: 17/06/2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2013.

RAPOPORT, Mario e MADRID, Eduardo. Os países do Cone Sul e as grandes potências. In: RAPOPORT, Mario e CERVO, Amado Luiz. **História do Cone Sul**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

REICH, Sílvia Tereza. Formação de Professores de Espanhol e Português diante da demanda do MERCOSUL: o que existe e o que pode ser criado. In: **Anais do encontro sobre Políticas Linguísticas**. UFPR, 1995.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Linguagem e Identidade**. Campinas/ São Paulo: Mercado das Letras/ Fapesp, 1998.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. O discurso Legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei. In: **Signo y Señá**, n.20, jan/2009. Buenos Aires, 2009.

RODRIGUES, Fernanda S. Castelano. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010, 342 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAGAZ, Márcia Regina P. **Projeto Escolas (interculturais) Bilíngues de Fronteira**: análise de uma ação político-linguística. 2013, 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2013.

SAVEDRA, Mônica M. G. O Português no Mercosul. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, nº 39, p. 175-184, 2009.

SIGNORINI, Inês. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, Magda. Um Olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, nov./dez., p. 53-63, 1996.

STURZA, Eliana, R. **Políticas Lingüísticas e Políticas Universitárias: Pesquisa, Ensino e Extensão**. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

STURZA, Eliana, R. Política Linguística: lugares teóricos, práticas de pesquisa e modos de atuação. In: FIGUEIREDO, Débora de C. et. al. (Orgs). **Sociedade, Cognição e Linguagem**- Apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012.

ZOPPI-FONTANA, Monica. A Língua brasileira no MERCOSUL. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 10. **Actas 1...** Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Apli- cada, 2007. p. 1316-1321.

ZOPPI-FONTANA, Monica e CELADA, María Teresa. In: Sujetos desplazados, lenguas em movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. In: **Signo y Señá**, n.20, jan/2009. Buenos Aires, 2009.

_____. A arte do Detalhe. In: **Discursividade**. Revista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Edição nº9, janeiro/2012 a maio/2012. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/atual/Arquivos/zopi.pdf>> Acesso em: 15/12/2013.

VARELA, Lia. Construyendo una política de Lenguas extranjeras para El sistema educativo argentino. In: **Foro de Lenguas de ANEP**, 2010.

VIANA, Nelson Viana. Língua, Cultura e Integração. In: MARSELLO, Laura (Org.) **Portugués Lengua Segunda y Extranjera em Uruguai**- Actas del Primero Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Universidad de la República- Departamento de Publicaciones: Montevideo, 2008

DOCUMENTOS OFICIAIS:

ARGENTINA, **Ley 25.181**- Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil, de 10 de novembro de 1997.

Disponível em:

<<http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/leyes/25181.html>> Acesso em: 25/02/2014.

ARGENTINA, **Ley 26.468**, de 17 de dezembro de 2008. Disponível em:

<<http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/leyes/26468.html>> Acesso em: 22/11/2013

BRASIL. **Lei 11.161**- dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm> > Acesso em: 22/11/2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001. **Projeto de Lei 3.987**, de 2000 (do Sr. Dep. Átila Lira). In: Diário da Câmara dos Deputados- Suplemento. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7430736C6AAD43CFBD70C65ECA7816ED.node1?codteor=1118898&filename=Avulso+-PL+3987/2000> Acesso em: 13/12/2013.

Decisão 35/2006- Disponível em:

<<http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2006/mercosul-cmc-dec-no-35-06/mercosul-cmc-dec-no-35-06/> > acesso em: 01/12/2013.

Protocolo de Ouro Preto Disponível em <www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/protocolo-de-ouro-preto-1> Acesso em: 01/12/2013.

Tratado Assunção- Disponível em <www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1> - Acesso em: 01/12/2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 734/2009**- orienta o sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul quanto à inclusão da língua espanhola no currículo do ensino médio, a partir do ano letivo de 2010. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <[HTTP://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1257513969pare0734.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1257513969pare0734.pdf)> Acesso em: 05/03/2015.

ANEXO I

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

[LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.](#)

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO II

Ley 26.468

Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181.

Sancionada: Diciembre 17 de 2008

Promulgada de Hecho: Enero 12 de 2009

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

ARTICULO 2º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, teniendo en consideración lo dispuesto por los artículos 87 y 92, inciso a), de la Ley N° 26.206 —de Educación Nacional—.

ARTICULO 3º — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.

ARTICULO 4º — Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

ARTICULO 5º — El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley N° 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.

ARTICULO 6º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por intermedio de los organismos citados por los artículos 101 y 102 de la Ley Nº 26.206, promoverá el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente. Las personas tendrán acceso al aprendizaje y a la acreditación en los términos del artículo 4º de la presente ley.

ARTICULO 7º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la aplicación de la presente ley, en el marco de la Ley Nº 25.181, que contemple especialmente los siguientes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementarios;
- c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR;
- d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil;
- e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas;
- f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región.

ARTICULO 8º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, para alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016.

ARTICULO 9º — A los efectos del cumplimiento de la presente ley, los créditos presupuestarios que se ejecuten en el orden nacional, se afectarán a las partidas presupuestarias de la Jurisdicción 70, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, conforme las definiciones del plan plurianual establecido en el artículo precedente.

ARTICULO 10. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES,
A LOS DIECISIETE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL OCHO.

— REGISTRADO BAJO EL Nº 26.468 —

JOSE J. B. PAMPURO. — EDUARDO A. FELLNER. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.