

VOLUME 4 • 2º SEMESTRE DE 2019

# INTERSEC CIONES

REVISTA DA APEESP

Número Especial: 35 anos da APEESP



Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo

## Expediente



Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)

### Gestão 2018-2020

Presidente: Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Vice-presidenta: María Teresa Celada

1a. secretária: Chayenne Mubarack

2o. secretário: Benivaldo José de Araújo Júnior

1a. tesoureira: Camila De Lima Gervaz

2a. tesoureira: Neide Therezinha Maia González

### Conselho Fiscal

Juliana Brito de Oliveira (Presidenta)

Isabel Contro Castaldo

Andrea Pizzutiello

Sheila Galvão da Silva (suplente)

### Conselho Consultivo

Fernanda Castelano Rodrigues (Presidenta)

Raul Dias

Silvia Amancio de Oliveira

Fábio Lima (suplente)

## Sumário

Expediente .....	2
Apresentação do editor – <b>Jorge Rodrigues de Souza Júnior</b> .....	3
Fala de abertura do Simpósio da APEESP 35 anos – <b>Jorge Rodrigues de Souza Júnior</b> .....	5
À Fátima, palavras sentidas – <b>Maite Celada</b> .....	9
Embates de la “nueva economía”. Reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas otras – <b>Elvira Arnoux</b> .....	11
Apeesp: um gesto (gloto?)político sob o signo da resistência, em meio a um espaço de disputas – <b>Neide T. Maia González</b> .....	37
Pequeno resgate da história da Apeesp: a parte que ‘me’/‘nos’ cabe – <b>Fátima A. T. Cabral Bruno</b> .....	47
Apeesp 35 anos: o espanhol no Brasil - histórico e perspectivas – <b>Antônio R. Esteves</b> .....	56
Apeesp 35 años: aprender del pasado para planear el futuro – <b>Gretel Eres Fernández</b> .....	70
<b>Sessão Anais</b>	
Formação inicial do professor de língua espanhola para atuação na educação virtual: uma análise de currículo – <b>Carina Mendes Barbosa</b> .....	85
A construção do tempo narrativo em <i>Algún amor que no mate</i> – <b>Mayra Martins Guanaes</b> .....	92
A certificação das línguas estrangeiras no campo glotopolítico latino-americano. Uma breve aproximação aos casos DELE, CELP-BRAS e CELU – <b>Denise Pistilli Rodrigues</b> .....	101

## Apresentação do editor

A publicação do quarto volume da *Intersecciones* – revista da Apeesp se dá por um motivo especial: a publicação de textos decorrentes de apresentações de trabalho, mesas redondas e conferências do III Simpósio da APEESP 35 anos. Realizado em dois dias, em 15 e 16 de junho de 2018, reunimos importantes figuras do hispanismo em nosso país para discutirmos sobre o histórico da nossa associação e também sobre temas relevantes daquele momento, como a reforma do Ensino Médio e o crescente conservadorismo político, esse último promovedor de censuras ao saber e à arte. Reunimos, naquele momento, apresentações de comunicações orais que trataram de temas como o funcionamento linguístico da língua espanhola, o ensino dessa língua para brasileiros e textos literários em língua espanhola.

Como memória da realização do simpósio e para a compreensão do ato político que foi a realização de tal evento, publicamos a fala de abertura do presidente da associação naquele momento (e também atual presidente da Apeesp), Prof. Jorge Rodrigues de Souza Júnior.

Entre o recebimento dos textos deste volume e a publicação dele, infelizmente tivemos o falecimento da Profa. Dra. Fátima Cabral Bruno, uma das fundadoras desta associação, vice-presidenta da APEESP na gestão 2007-2009 e importante figura do nosso hispanismo. Docente da USP, desenvolvia um importante trabalho na formação de professores e na reflexão sobre a língua espanhola ensinada a brasileiros. A atual vice-presidenta da associação e colega de departamento da Profa. Fátima, Profa. Maite Celada, nos brinda um texto em homenagem à professora, o qual publicamos neste volume. É significativo que um dos últimos textos escritos pela Profa. Fátima Bruno, decorrente de sua participação numa mesa-redonda do nosso evento, também esteja publicado neste volume. À Profa. Fátima Cabral Bruno rendemos nossas homenagens.

Além do texto da Profa. Fátima, são textos decorrentes das conferências e das mesas redondas os elaborados pelos professores Antônio Esteves (UNESP) e Neide González (USP), sobre o histórico da nossa associação. Também publicamos os artigos elaborados pelas duas professoras que

ministraram conferências no III Simpósio da Apeesp 35 anos, o da Profa. Isabel Gretel Eres Fernández (USP) e o da Profa. Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires). Completam o volume textos elaborados por participantes do Simpósio, que submeteram o seu trabalho à publicação: os artigos de Carina Mendes Barbosa, Mayra Guanaes e Denise Rodrigues.

Para finalizar, convidamos os interessados em publicar seus artigos ou propostas didáticas na Intersecciones a enviar seus trabalhos, escritos em português ou espanhol, para o nosso endereço eletrônico: [apeesp@gmail.com](mailto:apeesp@gmail.com). A proposta mais detalhada da revista e suas normas de publicação estão no site da APEESP ([www.apeesp.com.br](http://www.apeesp.com.br)).

Desejo, em nome da APEESP, uma ótima leitura.

Jorge Rodrigues de Souza Junior  
Presidente da APEESP  
Gestão 2018-2020

## Fala de abertura do Simpósio da APEESP 35 anos

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Presidente da APEESP – Gestão 2016-2018 / IFSP

Coube a nós, da gestão 2016-2018, estar à frente de um importante momento da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP): o cumprimento de seu aniversário de 35 anos. Efeméride que não apenas se destaca pelo fato de haver passado mais de três décadas de sua fundação, mas também pelo fato de que a associação manteve, ao longo desses 35 anos, os ideais expressos por seu sócio-fundador, o já saudoso Prof. Mario Miguel González:

Cabe também às APEs manter uma atitude crítica no processo de implantação do ensino do Espanhol no ensino básico, apontando a usurpação de funções, as falácias, a necessidade de atuação do estado (os municípios, os estados e o poder federal) para que esse processo seja conduzido visando ao interesse público.<sup>1</sup>

Mormente ter passado por situações que momentaneamente a desviaram dos ideais expressos pelo querido fundador de nossa associação, a APEESP, através das várias ações realizadas pelas últimas gestões, logrou cumprir com o seu papel, fortemente expresso em seu atual estatuto. Cito, dentre eles, o de I. congregar os professores de Língua Espanhola e matérias conexas da Estado de São Paulo; VI. trabalhar para uma inserção do ensino de espanhol e matérias conexas no sistema educacional brasileiro em uma perspectiva de plurilinguismo e atenta às especificidades regionais e VII. agir em defesa dos interesses profissionais do conjunto de seus membros.<sup>2</sup>

Neste momento, em que passamos por uma forte desmobilização social, por ataques a movimentos sociais e coletivos e ao empreendimento de uma política educacional de desmonte da educação pública, altamente vinculada ao

---

<sup>1</sup> Entrevista com o Prof. Mario Miguel González ao Boletim da APEESP (jul/2007).

<sup>2</sup> Estatuto da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo: [http://www.apeesp.com.br/?page\\_id=808](http://www.apeesp.com.br/?page_id=808).

mercado, é importante pensar no legado de uma associação representativa de estudantes, professores e pesquisadores de língua espanhola e disciplinas correlatas, principalmente depois da revogação da chamada Lei do Espanhol (Lei federal 11.161/2005)<sup>3</sup>.

Dessa forma, cremos que as associações de professores de espanhol (APE's) desempenham um importante papel nesse contexto, ao amalgamar interesses comuns em todo o território nacional, convertendo-se em uma frente de resistência a políticas públicas que tem ameaçado a educação brasileira como um todo.

Não nos furtamos, enquanto associação, a negar esse passado. A APEESP tem atuado, conjuntamente com filiados, com professores da educação básica e de ensino superior, além do intenso diálogo com outras associações, sejam elas de outras línguas ou de espanhol de outros estados, para defender aquilo que consta em seu estatuto como seu papel: lutar para salvaguardar a formação dos docentes de espanhol e agir em defesa tanto dos interesses profissionais do conjunto de seus membros quanto dos interesses da educação.

Para corroborar essa posição organizamos o III Simpósio da APEESP 35 anos, mantendo a tradição iniciada na comemoração dos seus 25 anos em 2008 e realizada a cada cinco anos. Com apresentações de trabalho, oficinas, mesas redondas e conferências, o simpósio se constituirá em um espaço de reflexão sobre o papel da APEESP e sobre as ações realizadas ao longo dos seus 35 anos, além de uma importante discussão sobre as ações que nortearão a sua vocação daqui por diante.

No aniversário de 35 anos da APEESP, a atual gestão olha o passado com especial atenção e legitima o legado histórico dessa associação através da consideração das ações realizadas pelas gestões anteriores, alçando-as como prática norteadora e reflexiva a serem realizadas pelas próximas gestões. A

---

<sup>3</sup> A implantação da chamada Lei do Espanhol suscitou pesquisas e relatos de experiência, a partir das diversas formas em que essa lei foi implantada nos estados. Após sua revogação, movimentos isolados têm lutado pela retomada do ensino de espanhol nos estados brasileiros. Para mais detalhes sobre o processo de implantação dessa lei, consultar BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG.

realização do *III Simpósio da APEESP 35 anos* e a publicação do volume 3 da revista *Intersecciones* são ações que reforçam este entendimento.

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, a segunda mais antiga de nosso país, fundada em 1983, vê-se diante de um panorama de forte desconstrução de mobilizações coletivas e sociais, resultantes do difícil contexto político instaurado em nosso país após a saída da presidenta Dilma Rousseff, em um processo arbitrário e discutível classificado por muitos como golpe de Estado. Dessa forma, pensar o futuro da educação e do ensino de espanhol em nosso país, neste momento, é uma tarefa de difícil realização e que gera incertezas sobre nossas ações.

Um dos processos decorrentes desse contexto foi a revogação da Lei 11.161/2005, a Lei do Espanhol que, apesar das diversas dificuldades e incongruências que instaurou sobre a oferta dessa língua em nosso país, foi um marco significativo na criação de cursos superiores de formação de professores de espanhol por todo o Brasil e também no reconhecimento político da importância do ensino dessa língua em nosso país. Esse legado não há como desconsiderar, tampouco silenciar.

Iniciativas realizadas em outros estados nos inspiraram a tomar uma posição a favor da curricularização das línguas estrangeiras, disciplinas que comumente são excluídas dos currículos dos diversos sistemas de ensino. Protocolaremos, no próximo dia 26 de junho<sup>4</sup>, um projeto de lei que institucionaliza o ensino de língua espanhola na rede pública estadual de São Paulo. Porém, cientes dessa posição, temos o registro de que ela apenas corresponde à defesa do ensino de língua espanhola, o que seria uma contradição histórica de uma associação como a APEESP, a qual sempre esteve na defesa de um ensino plurilíngue, que atenda à diversidade linguística de nosso país. Diante desse panorama, também apresentaremos, conjuntamente com o gabinete da deputada Leci Brandão, uma Proposta de Emenda Constitucional à Constituição do Estado de São Paulo, cujo objeto será a defesa

---

<sup>4</sup> 26 de junho de 2018, data em que foi protocolado, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o projeto de lei 446/2018, de autoria da Deputada Leci Brandão, que instala a oferta da língua espanhola na rede pública estadual paulista.

de um ensino plurilinguístico. Esse objeto está em fase de construção e necessitaremos de debates e discussões para que possa ser algo significativo.

Consonante a essas iniciativas e cientes dessa posição, ressaltamos que a realização de uma audiência pública na casa legislativa do Estado de São Paulo, no ano passado, e as ações que dela decorreram, visam defender não apenas o ensino de espanhol na rede pública, como resposta às questões que levantamos sobre o ensino dessa língua na rede estadual no panorama atual, mas também defender uma política linguística que não relegue o papel das línguas estrangeiras ao lugar do extracurricular, do acessório e do específico. Consideramos a necessidade de uma efetiva oferta de um currículo de línguas estrangeiras para a formação cidadã do aluno da rede pública estadual de ensino diante das urgências culturais, sociais e políticas de nossa sociedade, a favor da ampliação das oportunidades e da responsabilidade do Estado frente a essas questões. Por isso, também defenderemos, via projeto de lei, a mudança do estatuto institucional dos Centros de Estudos de Línguas para uma política efetiva e permanente do governo do Estado de São Paulo, em consonância com os currículos das demais disciplinas que compõem o programa de ensino. cremos que esse é o papel que se espera de um estado cuja história foi formada pela imigração e cuja diversidade social está pautada por ela atualmente, o que reforça nossa crença na defesa de um ensino plurilinguístico e diversificado para o nosso estado.

Consideramos que o atual panorama, apesar de difícil (assim como muitas outras dificuldades que constituíram a história do ensino de línguas estrangeiras em nosso país e, em especial, a do espanhol) não será empecilho para o ensino de língua espanhola em nosso país – o espanhol resiste, permanece, está; ao mesmo tempo, instaura para a APEESP a necessidade de atuarmos em frentes distintas – frentes essas consonantes com a defesa de um ensino plurilinguístico e diversificado. Desta forma, cremos que olhar para o passado norteará nossas ações e dará alento para vermos que dificuldades como as atuais são passageiras e não obstaculizam o firme propósito de defender e salvaguardar o ensino de espanhol e de disciplinas correlatas em nosso país.

## À Fátima, palavras sentidas

Maite Celada

Universidade de São Paulo / APEESP

Estas palavras pretendem deixar registro de uma das homenagens possíveis à querida Fátima Cabral Bruno, docente e pesquisadora da Área de Espanhol da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Sua trajetória é conhecida por muitos professores de espanhol e passou, inclusive, pela experiência de ter atuado como Vice-presidenta desta Associação na gestão 2007-2009.

Como bem sabe o leitor, muitos poderiam ser os aspectos a desenvolver neste breve texto que se projeta como um modo de lembrar/comemorar seu trabalho. Vou apenas me concentrar numa das suas produções, por considerá-la um “acontecimento” no campo da elaboração de instrumentos de ensino da língua espanhola. Estou me referindo a “*Hacia el español. Curso de lengua y cultura hispánica*”, elaborado em parceria com Maria Angélica Mendoza e cuja primeira edição, em três volumes, é de 1998.

Para compreender o sentido disso que chamo de “acontecimento” é preciso observar que a década dos 90 foi marcada pelo surgimento de uma demanda do ensino de espanhol que respondia aos efeitos da assinatura do Tratado do Mercosul e a vários outros fatores vinculados ao processo de globalização. Neide González, num texto de 2000, afirmava que, na época, a prática de ensino-aprendizado dessa língua ocorria com certa “espontaneidade”, pelo fato de apoiar-se num “vazio de reflexão” ou num conjunto de reflexões fragmentárias, o que estimulava uma certa improvisação e precariedade. Nesse contexto, os gestos contrastivos (português/espanhol), de alguma forma sempre presentes nos instrumentos de ensino de espanhol no Brasil, em alguns casos terminaram passando por uma forte simplificação: a que reduzia as diferenças entre as duas línguas à contraposição entre duas listas de falsos cognatos. Esse gesto contribuía para produzir o que considero *um efeito de indistinção* entre ambas.

*Hacia el español* se inscreveu no processo que interrompia essas rotinas de trabalho, incorporando avanços da pesquisa que vinha sendo produzida nas universidades à luz das teorias linguísticas (e da qual a própria Fátima participava). Desse modo, contribuía para inovar nos modos de apresentar e significar a língua espanhola, se afastando de certas representações instaladas no senso comum e mostrando que não se tratava de uma continuidade do português do brasileiro: tratava-se de uma *língua outra*. Com conhecimento e sensibilidade, as autoras mostraram que a diferença passava por muitos aspectos que era preciso abordar de modo não superficial e, nesse sentido, não pouparam esforços. Confesso que ainda hoje seleciono capítulos dessa coleção didática como objeto da reflexão sobre políticas de língua que desenvolvo junto aos alunos de Letras, na USP; ou, então, mobilizo alguns dos quadros que, com acuidade e precisão, contribuem a representar determinadas formas do funcionamento do espanhol – especialmente no plano morfossintático – propiciando a produção da memória representada de que o aprendiz precisa para poder realizar a passagem que o leve a se constituir pela memória da língua e por ela “se dizer”. Cabe salientar ainda que a esse trabalho as autoras entrelaçaram o de produzir alguns gestos que contemplavam a diversidade das realizações discursivas do espanhol no amplo espaço habitado por essa língua na América e na Espanha.

A partir dessas considerações demarcamos o lugar de *Hacia el español*, obra que devemos à vontade e ao fôlego de suas duas autoras: a produção funcionou como um acontecimento, praticando uma clara intervenção no plano da prática “emergencial” que, dentro do já referido vazio de reflexão, surgia como resposta a uma demanda crescente. Aqui, tomada pela emoção que causa a sentida perda da Fátima, me concentro nela e nesse seu trabalho que encontrou diversos modos de expressão ao longo de seu fazer e de sua vida.

*Fátima, te recordamos con el respeto que te ganaste en el ejercicio de tu compromiso con la enseñanza pública y, por tanto, con la escuela brasilera. También te evocamos por tu apuesta en el estudio del complejo proceso de adquisición de esa lengua que, como sabés, pienso que es (cada vez más y por diversos motivos) singularmente extranjera.*

## Embates de la “nueva economía”. Reflexiones glotopolíticas acerca de la enseñanza de lenguas otras

Elvira Narvaja de Arnoux  
Instituto de Lingüística (UBA)

11

La reflexión sobre las razones de la enseñanza de la lengua -propia u otra- acompaña con mayor o menor intensidad la práctica docente y es uno de los temas recurrentes de los espacios colectivos como encuentros, eventos o publicaciones. Esto se debe al vínculo estrecho que tienen, incluso los aspectos pedagógicos, con los requerimientos de la sociedad en una determinada etapa. No es lo mismo la enseñanza del latín en el Renacimiento que en el siglo XIX, como no lo es tampoco la enseñanza del portugués en la Argentina de la década del cuarenta del siglo pasado que en la actualidad. Y esas diferencias influyen en los alcances y modalidades de la enseñanza de una u otra lengua.

En la enseñanza de lenguas extranjeras no solo incide la situación de la sociedad nacional en la que se va a implementar -sobre todo a partir de la puesta en marcha de los Estados nacionales- sino también las representaciones y estrategias dominantes en los países centrales que afectan tanto las valoraciones de la lengua como los criterios que se imponen en los espacios pedagógicos tanto formales como informales. En América del Sur, y tal vez en el planeta, es indudable el peso que tiene, por un lado, la enseñanza del inglés como principal y, en muchos casos, única lengua extranjera y, por el otro, la posición de defensa del plurilingüismo que sostiene la Unión Europea como expresión de la situación lingüística de esa integración regional “secundaria” y de su lucha por nuevos mercados y por reforzar los existentes. Si bien tanto la enseñanza del inglés como las ofertas plurilingües son legítimas y necesarias, en diferentes ocasiones (Arnoux, 2011; Arnoux y Bein, 2015) hemos señalado cómo han obturado la mirada sobre nuestra realidad en la medida en que no han permitido reconocer el estatuto especial que se debía asignar al español y al portugués en el proceso de integración de América del Sur ni tomar las medidas que esto exigía.

La integración, sobre todo en lo que implica el proceso de participación ciudadana en las decisiones políticas colectivas, ha dejado de tener para la mayoría de los gobiernos de la región la envergadura que había alcanzado con los gobiernos que se sucedieron en la primera década del nuevo siglo. El patrón neoliberal dominante, a pesar de algunas posiciones de resistencia, desdeña los espacios de integración que implican tomas de decisiones y obligaciones compartidas, lo que se expresó en la Unión Europea con el Brexit y, entre nosotros, en la destrucción de Unasur y en la interrogación sobre el destino del Mercosur, siguiendo la política neoproteccionista de Estados Unidos y sus intereses en la región.

En primer lugar, consideraremos algunos rasgos del neoliberalismo. Observaremos, luego, los cambios políticos producidos a partir de algunas referencias a los discursos de los presidentes en la Cumbre de las Américas en abril de 2018, que dio lugar al Grupo de Lima. La importancia actual de este espacio, subordinado a la política norteamericana, se evidencia marcadamente con el posicionamiento respecto de Venezuela. En el momento de la Cumbre, las presentaciones permitían ver ya los alineamientos mayoritarios y los cuestionamientos (en este último caso, sobre todo de Bolivia que adoptó netamente una postura contrahegemónica). Creemos importante vincular las medidas glotopolíticas con las representaciones políticas dominantes o contrahegemónicas, de allí que nos detengamos en los discursos que exponen o se resisten al alineamiento con Estados Unidos. En esas ideologías en juego anclan las lingüísticas y estas no pueden ser entendidas sin aquellas. Nos referiremos, en un tercer tramo, a algunas perspectivas de la sociolingüística crítica en relación con la enseñanza de lenguas, que tienen en cuenta aspectos globales a los que no somos ajenos: entre otros, el desarrollo del área de servicios en la “nueva economía”, la socialización de las elites en inglés, la difusión de esta lengua como fortalecimiento del neoliberalismo global, las migraciones de países periféricos a centrales. Recordaremos, en el apartado siguiente, la dimensión glotopolítica de la enseñanza del español y el portugués en nuestra región considerando los avatares sufridos por la enseñanza de las dos lenguas en las últimas décadas, desde el neoliberalismo de los noventa y el

progresismo de la primera década del siglo hasta la etapa actual marcada por el ingreso decidido de gobiernos de la región en la nueva versión neoliberal con amplio peso, como dijimos, de Estados Unidos. Y, finalmente, como cierre, pensaremos las posibilidades actuales de defensa de la enseñanza de las dos lenguas en Argentina y Brasil, en circunstancias en las que la voluntad de difundir las lenguas de la región no tiene apoyo estatal, enfrenta diferentes obstáculos, pero es sostenida por sectores que no aceptan los nuevos lineamientos ni los alineamientos políticos de sus respectivos gobiernos.

## 1. El patrón neoliberal

El neoliberalismo, que ha recorrido un largo camino, encuentra ahora posibilidades notables de expansión planetaria ya que se ha ido imponiendo sobre algunas resistencias. Estas habían sido generadas, en algunos casos por su propia dinámica anterior, como la integración económica de América del Sur, que intentó, más allá de la simple superación de las barreras nacionales (necesaria para el desarrollo del capitalismo en esa etapa), derivar en una integración política.

La imposición a nivel mundial se caracteriza por fenómenos comunes y trae aparejada una secuela de problemas políticos y económicos. En relación con los primeros, Stilwell (2012: 3) citado por Ricento (2015: 2) señala en una apretada síntesis:

[...] el desafío que plantea el poder de las corporaciones multinacionales, la tensión entre crecimiento económico y sustentabilidad ecológica, la inseguridad económica y la desigualdad intensificada por los cambios en la estructura económica contemporánea, la proliferación de las actividades financieras especulativas y las adversas consecuencias para la estabilidad económica y la productividad y los permanentes problemas para promover una economía equilibrada y el desarrollo social, especialmente en las naciones más pobres.

Estos procesos económicos a gran escala generan, entre otros, en diferentes realidades nacionales y, por supuesto, acentuadamente en los países periféricos, pobreza, déficit público, inflación, aumento desmesurado de las tarifas de servicios, búsqueda de inversiones que habitualmente se resuelven con ingresos de capitales no productivos sino especulativos, eliminación

progresiva de los derechos laborales y ataque a los previsionales. Respecto de la toma de decisiones globales, Ricento advierte que

las agendas y políticas del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio se determinan, en gran medida, por los gobiernos de los países originales del G-7, que están centrados en sus propios intereses, y que, a su vez, están enormemente influenciados por los mayores bancos y corporaciones, que en su totalidad buscan maximizar sus propios intereses en lo que se refiere a políticas de inversión y comercio.

En el plano discursivo, debemos destacar el avance del discurso económico a todos los espacios de la vida social, la reiteración de los discursos legitimadores del modelo, la producción de guiones globales para la discursividad política, la insistencia en que el camino neoliberal es el único posible, la intensa utilización de los medios hegemónicos, mayoritarios, y uso desmesurado de las redes sociales (lo que se incluye en los presupuestos nacionales) con la reiteración de las mismas representaciones acerca de los aspectos económicos y políticos y su adecuación a perfiles obtenidos por el procesamiento de amplias bases de datos. Gobin (2011) destaca el paso de una lógica política centrada en una cultura democrática a una lógica tecnocrática que conduce a la supresión de nuestro universo discursivo político en tanto espacio en el que el conflicto está presente. Es una lógica que rechaza el debate y la contradicción y niega ser portadora de una ideología política. Esto, que se manifiesta en numerosos sectores de la dirigencia política latinoamericana, lleva a la aparente aceptización, a la simplificación, la despolitización, la deshistorización y la desinformación.

Para que estos discursos logren su objetivo, es necesaria la aplicación de la doctrina del shock a la que Klein (2011) se refiere. Esta autora destaca los mecanismos que se ponen en marcha. En primer lugar, la generación de crisis, que deben ser percibidas como tales para desestructurar los modos de representación de lo social y de las formas habituales de reacción. En segundo lugar, profundizar las dinámicas del régimen de acumulación y de concentración de la riqueza gracias a acciones rápidas y estratégicas de los grupos de poder que aseguren los cambios necesarios para el fortalecimiento de su posición. Finalmente, impulsar, gracias al efecto psíquico traumático, la renuncia a valores y prácticas que tradicionalmente contribuyeron al ejercicio de la resistencia.

El avance de los nuevos gobiernos conservadores se ha expresado discursivamente con matices, dependientes de las diferentes situaciones nacionales, pero los núcleos fundamentales son comunes. Esto se muestra casi en forma caricaturesca en la mayoría de los discursos de la Cumbre de las Américas en Lima.

## **2. Exposición de los cambios políticos: la Cumbre de las Américas en Lima**

15

Las transformaciones en el espacio de las lenguas (y su enseñanza) responden, como dijimos, a los cambios políticos generales. Estos se expresan en gestos producidos en las instituciones estatales y en discursos proferidos en instancias colectivas como son las “cumbres” que convocan a presidentes.

Un dato importante es el retiro, en abril de 2018, de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Paraguay de la UNASUR. La explicación oficial es “la imposibilidad para designar un Secretario General por falta de consenso alrededor de un único candidato”. La medida es esencialmente política, como se evidencia en la justificación que hizo Jorge Faurie, el ministro de relaciones exteriores de Argentina: “Esto es lo malo de que un organismo que se creó a nivel regional para generar una mayor interconexión y una mayor integración física y energética, haya pasado a ser un escenario de discusión de posiciones políticas e ideológicas” (Telam, 6/5/2018). En realidad, se había creado justamente para darle una dimensión política a la integración sudamericana y en ese marco se pensaba la enseñanza de las lenguas de la región.

Las cumbres de presidentes, por su parte, permiten evaluar las orientaciones generales que dominan en un determinado momento (Arnoux et al., 2012). En esos ámbitos, los mandatarios deben ubicarse respecto de las alianzas estratégicas (y, cuando corresponde, de las integraciones regionales en marcha), la apreciación de las mismas, las acciones que priorizan y el sentido que les asignan. Las reuniones de presidentes permiten reconocer, asimismo, en los discursos de ellos o de sus representantes, ministros o diplomáticos, posiciones compartidas o enfrentadas y relaciones de fuerza.

En un trabajo anterior (Arnoux, 2018a), analizamos la V Cumbre de la CELAC, realizada en enero de 2017, muy próxima a la asunción del presidente norteamericano Donald Trump. Queríamos apreciar las transformaciones operadas y el posicionamiento frente a las políticas anunciadas por este. En esa cumbre nos encontramos, esquemáticamente, con un latinoamericanismo militante pero expresado por un grupo reducido de los participantes (dentro de los presidentes sudamericanos, Rafael Correa, Evo Morales, Nicolás Maduro) y por posiciones mayoritarias –en las que la ausencia de presidentes y su remplazo por funcionarios era significativa- que consideran el espacio como uno más dentro del abanico de organizaciones internacionales en las que intervienen las cancillerías y entre las cuales la OEA no se discute ni tampoco la economía de mercado. Estos discursos se caracterizan por el borrado de la conflictividad y el predominio del “discurso experto” de los organismos internacionales que está asociado a un contexto progresivo e intensivo de transnacionalización (Cussó y Gobin, 2008). Dominan fórmulas (Krieg-Planque, 2009) –“la erradicación del hambre y la pobreza”; “paz estable y duradera”- y argumentos recurrentes sostenidos en ideologemas<sup>5</sup> (la lucha contra el déficit fiscal) que reducen la diversidad de enunciados posibles.

Consideraremos, ahora, como ilustración de los cambios producidos, la última reunión importante de presidentes, que es la Cumbre de las Américas. Estas son reuniones periódicas realizadas bajo el auspicio de la OEA, la Organización de Estados Americanos. Recordemos que en ese marco se había presentado el ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas. Este había sido firmado en Miami en 1994 y debía entrar en vigencia en el encuentro (IV Cumbre) de Mar del Plata en 2005. Implicaba, entre otras, la expansión de las empresas multinacionales fuera de los mecanismos de control nacionales, formar cadenas globales de producción y circuitos financieros desregulados. Un paso importante fue la creación del NAFTA (unión de Estados Unidos, México y Canadá) en 1994. En Mar del Plata se opuso un grupo de presidentes liderados por Lula da Silva, Néstor Kirchner y Hugo Chávez, presidentes de Brasil, Argentina y Venezuela

---

<sup>5</sup> Angenot (2016: 203) los define como “pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad difusa en una *doxa* dada”.

respectivamente, que plantearon que implicaban menos empleo, más pobreza y la pérdida de las empresas nacionales. El ALCA desapareció como proyecto, pero las reuniones de la Cumbre de las Américas siguieron realizándose.

En la última, la VIII, realizada en Lima el 13 y 14 de abril de 2018, si bien Trump no asistió, se impuso en los discursos el guión establecido por Estados Unidos, lo que implicó que una parte importante de aquellos se centrara en los mismos aspectos. El guionado de los discursos, que establece puntual y esquemáticamente lo que puede y debe ser dicho, es una práctica del mundo empresarial que pasa al político. Muchos presidentes leyeron sus textos que, aunque con diferencias superficiales, respetaban el guión. La escena permite representar un consenso que en realidad es producto de una imposición previa generada en los espacios de la diplomacia.

En la política nacional, también nos encontramos con guiones que son preparados, en este caso, por asesores de imagen y expertos en políticas electorales. Permiten enfrentar los desafíos de la realidad o de los planteos mediáticos o los interrogantes amenazadores de diversos sectores sociales. En algunos casos se acompañan de entrenamientos que construyen la “natural” soltura de los políticos. Si bien tienen un éxito inmediato generan con su impasible reiteración el efecto de estar fuera de la realidad que incide en apreciaciones como “no sé en qué país viven”.

El tema de la reunión que enfocamos era “La gobernabilidad democrática frente a la corrupción”. Recordemos, como dato de color, que en febrero de 2018, el expresidente de Perú, Pedro Pablo Kuczynski, destituido justamente por corrupción, había revocado la invitación al presidente de Venezuela Nicolás Maduro. Sin embargo, no se pudo consensuar una declaración contra Venezuela y solo algunos países, entre los que se encontraban Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Guyana y Perú, firmaron un documento contra el “quiebre del orden constitucional en ese país”.

El vicepresidente de Estados Unidos expuso el guión. En primer lugar, el apoyo al ataque a Siria, lo que difícilmente podía asociarse con el tema (salvo si la “corrupción” de algún país latinoamericano justificara la intervención), y la obligación de que los países presentes acepten la política norteamericana y

condenen al régimen de Assad. Como en muchos momentos se busca alinear a nuestros países para sostener la política exterior norteamericana:

Insto a todas las naciones de este hemisferio de libertad a apoyar esta acción militar emprendida por Estados Unidos y nuestros aliados, y apoyarla públicamente, y también a agregar a ello su condena, expresada por casi todos los aquí presentes sobre el uso del régimen de Assad de armas químicas.

El último sintagma nominal, “el uso del régimen de Assad de armas químicas”, le permite hacer pasar como presupuesto un hecho cuya comprobación no es unánimemente admitida (y que fue cuestionado en el caso de Irak).

En segundo lugar, se exaltó el liberalismo interno (desregulación, reducción de impuestos, desprotección de los recursos naturales), que debe funcionar como modelo:

[...] este gobierno ha estado recortando regulaciones onerosas en un número récord, hemos estado liberando nuestros ilimitados recursos naturales, y recientemente el Presidente Trump firmó la reforma tributaria y de recortes de impuestos más grande de la historia de Estados Unidos.

También se valoró la lucha contra el terrorismo, que es el instrumento ideológico justificador de intervenciones de todo tipo que se aplica desde el 11 de septiembre y que tiene cultores en muchos de los gobiernos de la región. La designación “narcoterroristas marxistas” opera la amalgama que justifica la condena desde distintos puntos de vista:

Recién ayer, nos recordaron las amenazas que enfrentamos cuando los narcoterroristas marxistas en Ecuador mataron brutalmente a dos periodistas y su conductor. Y extendiendo las condolencias y las oraciones del pueblo estadounidense a las víctimas y sus familias y al pueblo de Ecuador.

La lucha contra la corrupción se ejemplificó con la lucha contra Cuba, cuyo bloqueo económico y la permanencia de la base de Guantánamo había sido cuestionada reiteradamente en las cumbres de Unasur y de la CELAC:

Y como también saben todas las naciones amantes de la libertad, la mayor corrupción del gobierno es cuando la gente pierde su voz, su voto, su libertad y sus derechos humanos básicos bajo la mano dura de la dictadura. [...] Mientras hablamos, un régimen comunista cansado sigue empobreciendo a su pueblo y denegando sus derechos más fundamentales en Cuba.

De allí pasó a Venezuela: “En Venezuela, como en Cuba, la tragedia de la tiranía está en plena exhibición. [...] Le está dando a los narcotraficantes y las organizaciones criminales transnacionales nuevas oportunidades para poner en peligro a nuestros pueblos.” La asociación entre política cuestionada y delincuencia internacional justifica tradicionalmente las posibles intervenciones. En ese marco se legitimó otra vez la exigencia de alinearse con Estados Unidos para sostener la lucha de la democracia contra las dictaduras: “Toda nación libre aquí reunida debe tomar medidas más enérgicas para aislar al régimen de Maduro”.

El discurso tenía una advertencia respecto de los intereses de Estados Unidos, intereses que en relación con sus respectivos países la mayoría de los asistentes no consideraron, como si hubiera un solo país que pudiera tener legítimamente intereses propios (y ejercer sin discusión el proteccionismo):

Pero bajo el Presidente Donald Trump, los Estados Unidos siempre pondrá la seguridad y la prosperidad de Estados Unidos primero. Pero Estados Unidos primero no significa Estados Unidos solo. Estados Unidos siempre ha apreciado a nuestros vecinos y amigos en esta región. Nuestras naciones están unidas por la geografía, pero también por la historia y por una aspiración perdurable de libertad. Nuestra aspiración siempre ha sido un hemisferio de libertad.

Las conveniencias nacionales están posiblemente en el retiro de Estados Unidos del Acuerdo Transpacífico de Cooperación Económica (2016), que integraban con otros, los países de la Alianza del Pacífico y que muestra la independencia que se asigna aquel Estado respecto de los acuerdos: van a ser respetados mientras le convengan.

La declarada defensa de la libertad económica, siempre que no afecte los intereses de Estados Unidos, se proyectó a la libertad política al servicio de los necesarios tonos emotivos impulsados por la reiteración léxica y las referencias a los próceres, unidos por el común amor a la libertad:

Este Nuevo Mundo, desde su mismo nacimiento, estaba destinado a ser un hemisferio de libertad. En los largos anales de nuestra historia compartida, nombres como Bolívar, San Martín y Martí, se erigen hombro con hombro junto a Washington, Jefferson y Lincoln como líderes de la libertad y grandes defensores de la libertad, la libertad con la que el Creador nos ha dotado a cada uno de nosotros.

Brasil y Argentina, como la mayoría de los países “alineados”, respetaron la mayoría de los tramos del guión (“la agenda hemisférica”), aunque resaltaran

algunos aspectos que les servían para su política interna. Condenaron, así, a Siria, los delitos “de carácter internacional” y la muerte de los tres periodistas en Ecuador, atacaron la corrupción en el marco de la relación entre corrupción, democracia y desarrollo sostenible, a partir de ello, descalificaron a Venezuela, defendieron retóricamente el diálogo y la cooperación y exaltaron la potencialidad del continente por sus recursos o su historia.

Macri se detuvo en la lucha contra la corrupción de los funcionarios, que le ha servido políticamente. Alentó, en el continente, mostrando la importancia que asigna a las cuestiones de seguridad, un “mayor nivel de cooperación entre nuestras agencias de seguridad y nuestros sistemas judiciales”. Anticipó la posición respecto del proceso electoral en Venezuela (“¡la Argentina va a desconocer cualquier elección que surja de un proceso de este tipo, eso no es una elección democrática!”). Y señaló acumulando las fórmulas reiteradas sin asumir ningún compromiso serio: “Promover la integración entre nuestros sistemas de producción y entre nuestra gente, en un marco de respeto y celebración de la diversidad, nos permitirá adaptarnos mejor a los desafíos del siglo XXI.”

Temer, notablemente si consideramos el proceso vivido por Brasil, además de lo establecido por el guión, exaltó las prácticas democráticas. Festejó la apertura económica y “las reformas modernizadoras” en su país:

En Brasil, además, gracias a que nos abrimos al mundo, hemos podido superar la mayor crisis económica de nuestra historia. La apertura y el rescate de la responsabilidad fiscal y social han sido nuestros instrumentos. Con la apertura y la responsabilidad transformadas en un ambicioso programa de reformas modernizadoras, hemos vuelto a crecer de forma sostenida y a generar empleos e ingresos. Estamos devolviendo a los brasileños, sobre todo los más pobres, las oportunidades que les habían sido arrebatadas.

Y afirmó la importancia del Grupo de Lima y de la OEA, en especial para atender el caso venezolano (recordemos que Maduro se refiere al primero como “el cártel de Lima”):

Por consiguiente, reitero que ya no hay cabida en nuestra región para alternativas a la democracia. Por esa razón, abordamos este tema en instancias como el Grupo de Lima. Y por eso también queremos una OEA cada vez más activa, una OEA que con su acervo de instrumentos de

protección de los derechos humanos, pueda ayudar al pueblo hermano de Venezuela a reencontrar la trayectoria hacia la democracia.

Entre los presidentes que se apartaron del guión, Evo Morales es el que lo hizo más enérgicamente. Si bien en este trabajo no analizamos las políticas respecto de las lenguas amerindias y del bilingüismo con el español, las intervenciones del presidente boliviano explican el carácter revolucionario de las políticas lingüísticas y educativas en ese país (Blanco, 2015) y nos impulsan a defender todas las lenguas sudamericanas.

Inició discutiendo el carácter formulario de discursos y resoluciones, resultado de un consenso vacío:

Nuestro deber es discutir temas fundamentales de la vida de nuestros pueblos. Por supuesto, que la lucha contra la corrupción es uno de esos temas. Pero sería superficial y un uso indebido de los recursos públicos que gastamos en reunirnos, para simplemente repetir frases como: “debemos mejorar algunas leyes” o “coordinar mejor nuestros esfuerzos”.

Denunció la finalidad política de la lucha contra la corrupción, asociándola interpretativamente a la lucha contra el comunismo, el narcotráfico y el terrorismo:

Alertamos que, así como en el pasado utilizaban el pretexto de la lucha contra el comunismo, la lucha contra el narcotráfico o la lucha contra el terrorismo; hoy pretenden utilizar una falsa lucha contra la corrupción para derrocar gobiernos legítimos y democráticos y para criminalizar los proyectos políticos de cambio.

Señaló la necesidad de que en la lucha contra la corrupción se hable de las causas:

Debemos discutir sobre las estructuras de la corrupción, desde dónde se alimenta, quién la tolera y la promueve. Cuáles son los mecanismos, incluso institucionalizados y legales, que son fuente o guarida de dinero corrupto. En tanto no emprendamos acciones concretas para eliminar los denominados paraísos fiscales; en tanto no existan controles internacionales eficaces y transparentes a las empresas transnacionales que en muchos casos promueven y fomentan la corrupción y la violación de los derechos humanos; en tanto no se materialice una genuina transformación del sistema financiero que promueve la especulación y alimenta la inmoral acumulación de la riqueza en manos de un pequeño grupo de individuos; en tanto no suprimamos el secreto bancario que aprovechan los delincuentes para el lavado de dinero; en tanto no democraticemos y convirtamos a instituciones, como el Fondo Monetario Internacional, en servidoras del bien común y no en instrumentos de sometimiento, nada de lo que digamos en esta Cumbre será suficiente. Hermanas y hermanos de la Cumbre, El verdadero desafío está en

desmontar el sistema mismo en el que prospera la corrupción: el Sistema capitalista.

En cuanto al modelo neoliberal destacó en un fragmento que aparece en la prensa, pero no en la página oficial:

Lo único que ha logrado es empobrecernos a costa del beneficio de pocos bajo el precepto de la competitividad y el incremento de las ganancias sin límites, bajo un supuesto de liberalización del comercio. [...] Mientras tanto, las potencias aplican un modelo neoproteccionista, que restringe el ingreso de nuestros productos agrícolas sanos y orgánicos, y defiende su producción transgénica en volúmenes desmedidos.

22

Expuso su solidaridad con Ecuador por el asesinato de los periodistas y felicitó al presidente Santos por el proceso de paz en Colombia. Respecto de los apoyos se alejó rotundamente del guión homenajando a Lula, reivindicando la causa de Malvinas y apoyando la autodeterminación de Puerto Rico. Expresó su solidaridad con el pueblo mexicano e hizo un “llamado a sus autoridades a que miren al Sur, a su casa Latinoamericana.” Asimismo, criticó el bloqueo a Cuba, la no devolución de la base de Guantánamo y la exclusión de Venezuela:

Bolivia condena categóricamente las sanciones unilaterales y las amenazas de invasión realizadas por el gobierno de Estados Unidos en contra de Venezuela. Nuestra región no es patio trasero de nadie. Lamentamos profundamente que nuestro hermano Nicolás Maduro no esté sentado junto con nosotros, producto de las presiones de Estados Unidos.

Y atacó al gobierno norteamericano, señalando la responsabilidad de su intervencionismo en guerras y crisis humanitarias: “La principal amenaza contra la democracia, contra la paz y la libertad, contra la Madre Tierra y contra el multilateralismo es el gobierno de Estados Unidos. No tengo miedo de decirlo de frente y públicamente.”

El contraste de posicionamientos muestra cómo dentro de la región, y también en el interior de los Estados, así como hay posiciones hegemónicas, en las que el neoliberalismo es política de Estado y el único proteccionismo admitido es el de Estados Unidos, hay otras que las enfrentan. En el caso especial de esta cumbre lo importante es que se consolidó el Grupo de Lima, que se conformó en agosto de 2017 en relación con la crisis en Venezuela. Lo integran Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Guyana, Honduras,

México (que en la actualidad tiene una posición independiente), Panamá, Paraguay, Perú y Santa Lucía.

Como hemos analizado en relación con la incidencia de la Alianza del Pacífico (que retomaremos en el apartado 4) y ahora con la Cumbre de las Américas, el peso de Estados Unidos lleva a la posición dominante del inglés. Esto se ha evidenciado con claridad en las medidas del gobierno brasileño, a las que nos referiremos más adelante. En relación con el lugar del inglés numerosos trabajos lo analizan desde diferentes perspectivas. Expondremos al respecto la síntesis que propone un sociolingüista crítico y luego haremos un recorrido por algunas perspectivas actuales acerca de la enseñanza / aprendizaje de lenguas, que deben ser consideradas cuando se elaboran estrategias glotopolíticas ya que suministran productivos temas de reflexión.

### 3. La sociolingüística crítica y el aprendizaje de lenguas

En relación con el papel actual del inglés, Ricento (2015) plantea que hay tres posiciones: la que lo considera una forma de imperialismo lingüístico, asentado en el proceso de globalización posterior a la segunda guerra mundial; la que lo piensa como un vehículo para la movilidad social y económica en países, sobre todo africanos y en sectores de bajos ingresos; y la que la ve como una lengua franca global, necesaria para un *demos* global en el que se pueda lograr justicia a nivel mundial.

Critica la primera porque no fundamenta cómo una “ecología de lenguas”, que es la propuesta alternativa, podría actuar frente a procesos de tamaña envergadura. En el caso de la segunda, sostiene que, si bien se pueden señalar casos aislados de movilidad social, no hay evidencias de que el aprendizaje del inglés reduzca la pobreza en esos países. Respecto de la tercera, señala que

minimiza las contradicciones que existen entre los valores y objetivos del neoliberalismo económico, que benefician en forma desproporcionada los intereses de las naciones ricas, y los valores y objetivos necesarios para promover un ‘orden mundial democrático’ significativo, en donde la justicia social y económica *únicamente* podría ser factible, si se revirtieran, o al menos, se modificaran drásticamente, los valores debilitantes y los evidentes efectos negativos del actual régimen neoliberal mundial. (32)

Por otra parte, duda de que una variedad internacional idealizada que nadie habla (ya que el inglés existe en innumerables formas y variedades muchas de las cuales son mutuamente ininteligibles) pueda ser la base comunicativa para discutir solidariamente la situación del planeta. No hay motivos tampoco para “creer que una lengua franca global sea neutral con respecto a los valores políticos, económicos, culturales y simbólicos dominantes” (32). Ni hay “mucho garantía de que los intereses de los grupos representados por los voceros que utilizan una variedad del inglés como segunda o tercera lengua puedan ser escuchados en forma equitativa, y mucho menos, que se actúe en consecuencia” (33). Sin embargo, el inglés se ha impuesto en muchos campos, algunos extremadamente sensibles respecto del desarrollo nacional como son los científicos y tecnológicos. Respecto del español, muchos de los que deberían ser los defensores de su presencia en los dominios de producción de conocimientos aceptan la posición dominante del inglés (Arnoux, 2018b)

Sin restringirse al caso del inglés, muchos trabajos desde la perspectiva de una sociolingüística crítica analizan, por un lado, la necesidad del aprendizaje de lenguas en las sociedades actuales en relación con las aspiraciones profesionales en un mundo laboral cada vez más reducido, el deseo de movilidad social, la preocupación por enfrentar la flexibilización laboral, o el propósito de inserción en las sociedades adonde han migrado o desean hacerlo. Esto supone la idea de que si se logra ese aprendizaje se acrecentará el capital cultural y social para enfrentar en mejores condiciones las exigencias del mundo actual.

También está presente la convicción de que se parte de un determinado capital, evaluado diferentemente según los espacios sociales. Este entra en juego cuando se aspira a determinadas ubicaciones e, incluso, cuando se propone el aprendizaje de una lengua. Atendiendo a ello, se ha desarrollado la categoría de “inversión”, que, si bien, por un lado, tiene en cuenta los valores que se les asignan a las lenguas y sus variedades en el “mercado de bienes simbólicos” (Bourdieu, 1982), por el otro, destaca que el beneficio que se busca no es solo económico ya que puede estar generado por el deseo de conocer espacios culturales que el aprendiente admira, participar en determinados emprendimientos colectivos o fortalecer las relaciones con determinados

grupos. Para algunos, “inversión” se diferencia de “motivación” (que atiende preferentemente a la actitud) porque puede asociarse más netamente con un capital tanto simbólico como económico.

Sin embargo, Duchêne (2016: 75) aclara que “no todos los individuos tienen las mismas posibilidades materiales de invertir en la lengua y esas posibilidades son –más allá de la voluntad individual del que aprende- igualmente dependientes de las estructuras y los actores que tienen la posibilidad de decidir acerca de la legitimidad o ilegitimidad no solo de la inversión sino también del tipo de inversión lingüística juzgada pertinente por los organismos que invierten”. Entre ellos, los sistemas educativos –sus planes y programas de estudio, los materiales que elaboran, la formación de los docentes, el momento en que se determina el inicio del aprendizaje de una u otra lengua extranjera, la intensidad que se le asignan- tienen influencia desde edad temprana hasta, por lo menos, la universidad orientando o imponiendo las “inversiones” que “legítimamente” deben realizarse. A pesar de la globalización, los Estados siguen siendo responsables de la educación pública. Por eso la importancia que tienen en las inversiones que se realizan las decisiones glotopolíticas que aquellos tomen.

La enseñanza reproduce la sociedad, aunque siempre hay propuestas alternativas que buscan transformarla. En uno y otro caso, debemos recordar que el aprendizaje de otra lengua no es ajeno a la construcción y reconstrucción de las identidades. En ese sentido, Bemporad (2016: 11) señala que el proceso de apropiación de lenguas compromete nuevas instancias de socialización y lleva a una reconstrucción y reconfiguración de las identidades del sujeto. También las identidades, en la medida en que implican posicionamientos respecto de lo social inciden en la apropiación o no apropiación de las lenguas y del conjunto de prácticas vinculadas, por cierto, a relaciones de poder.

Teniendo en cuenta los diferentes factores que intervienen, Darwin y Norton (2015) diseñan un modelo en el cual la inversión se ubica en la intersección entre identidad, ideología y capital. Intentan evaluar cómo los eventos comunicativos específicos, dentro del aula y fuera de ella, remiten a macroestructuras de poder y cómo los procesos institucionales y los patrones sistémicos de control construyen las prácticas comunicativas. Reconocer estos

fenómenos resulta fundamental para los docentes, así como para los responsables de políticas lingüísticas lo es el valorar la incidencia de los aspectos ideológicos e identitarios. No tenerlos en cuenta es causa del fracaso de propuestas sobre todo contrahegemónicas o realizadas desde lugares de poder inestables. En relación con la enseñanza del español y el portugués, los organismos que debían involucrarse en las orientaciones glotopolíticas derivadas del proceso de integración de América del Sur, no incidieron suficientemente en el estímulo de las “inversiones” en una y otra lengua ni tomaron conciencia de la importancia que eso tenía en la interpelación ideológica destinada a conformar nuevas subjetividades.

Por otra parte, diversos trabajos en el marco de la sociolingüística crítica enfocan las necesidades de la nueva economía, que requiere para el área de servicios y para las funciones comerciales un personal que aporte un capital lingüístico asentado en la capacidad de interactuar no solo en forma oral sino también escrita y/o en el manejo que como hablantes nativos tienen de otras lenguas. Es decir, que la competencia comunicativa constituye un recurso que las empresas no desdeñan, por lo que en algunos casos otorgan un suplemento salarial y, en la mayoría, esa competencia sirve a los que la poseen para simplemente conseguir un empleo.

Heller y Boutet (2006:10) designan como “obreros y obreras de la lengua” a aquellos cuyo trabajo consiste esencialmente en comunicar. Por ejemplo, los que se desempeñan en los centros de llamada, que es uno de los pocos sectores creadores de empleo: “no se trata solo de suministrar números de teléfono, sino también de dar consejos y argumentaciones; se trata de resolver problemas; de ubicar productos comerciales, para los cuales la forma comunicativa de la venta o el servicio posterior a la venta forma parte del valor de producto, sobre todo cuando se trata de productos con valor simbólico (como vacaciones)”. Esto implica, por parte de las empresas, políticas de control de la discursividad y espacios de entrenamiento. Asimismo, el acento es valorizado como una forma de autenticidad, susceptible de ser comercializada, que sirve para acercarse a la clientela o para dar un plus en el caso del turismo cultural ya que lo local es un valor en este campo. Esto explica, en parte, el éxito de la ideología del

plurilingüismo que reemplazó la voluntad monolingüe de la etapa de conformación de los Estados nacionales. Canut y Duchêne (2011: 7) consideran el cambio de paradigma como un “síntoma de un cambio de gobernabilidad y del debilitamiento de los Estados en beneficio de la macro gobernabilidad financiarizada”. Si bien esta ideología del plurilingüismo se impone globalmente por efecto de la nueva economía su sentido político varía. En el caso de la Unión Europea sirve para construir una identidad abarcadora debido a la diversidad de lenguas oficiales. En el caso de América del Sur obstaculiza el desarrollo de un bilingüismo español /portugués, que por supuesto no quiere decir dejar de lado las otras lenguas sino darles a aquellas un estatuto diferente. Asignarles importancia a las lenguas mayoritarias se justifica, incluso, por los requerimientos económicos ya que los intercambios entre los países hispanoamericanos y Brasil se han multiplicado desde la creación del Mercosur y todavía tienen un peso importante. A esto se refiere, por ejemplo, la justificación de la propuesta realizada en el Estado de Goiás respecto de la enseñanza obligatoria del español<sup>6</sup>. Se señala, además de la referencia a aspectos históricos, culturales y geopolíticos, la significativa relación comercial con los países hispanohablantes.

El neoliberalismo parece desdeñar el valor identitario de las lenguas en beneficio del valor comercial o busca sacar beneficios económicos de la identidad. Por supuesto que esto varía según la situación -central, secundaria o periférica- de los países y en el caso de los más poderosos ambos valores conviven. Estados Unidos, por ejemplo, si bien insiste en el valor nacional del inglés en el interior de sus fronteras, no puede dejar de considerar el español que, aunque subalternizado, constituye un mercado importante. Además, es consciente de que un inglés global, aunque sea una variedad desprendida de los rasgos nacionales en la medida en que debe simplificarse, lo beneficia económicamente ya que constituye no solo una fuente de negocios relacionados con la venta de productos pedagógicos y lingüísticos, sino que también activa el consumo de otros productos. En el caso del Canadá francófono, que ha sido protagonista de luchas en defensa de la lengua propia, Heller (2011: 29) destaca

---

6

<https://ficiaespanholgo.weebly.com/?fbclid=IwAR1O3NPYXJm2Schj46b06zSYXZ6HhpUW1m2SDAPihDcI4HqS0ARDnLA4NWA>

que la convivencia del *discurso solidario* de la nación política, basado en el “derecho” al uso de la lengua, y del *discurso neoliberal*, interesado por la lengua como “valor agregado”, “produce una serie de tensiones, a veces creativas y otras, difíciles de vivir”. Por su parte, los Estados de los países periféricos, si no toman medidas glotopolíticas de importancia, funcionan como meros contribuyentes y facilitadores de la nueva economía globalizada y abandonan “su papel de protectores de los mercados nacionales y de constructores de ciudadanos nacionales” (Heller, 2011: 23). En América del Sur dejan también de lado el fortalecimiento de los mercados regionales y la apuesta por una ciudadanía sudamericana. El liberalismo glotopolítico, que implica no intervenir en el espacio de las lenguas y dejar que el mercado decida y que el valor de las lenguas fluctúe a los ritmos de la economía como las divisas lleva a la difusión masiva del inglés.

#### **4. La dimensión política de las lenguas con referencia a América del Sur**

La reflexión glotopolítica atiende -aunque no deje de considerar los otros aspectos a los que nos hemos referido en el apartado anterior y que distinguen a las sociedades contemporáneas- a la importancia de las lenguas respecto de cuestiones de ciudadanía e identidades políticas ya que consideramos que aquellas intervienen en la modelación de las subjetividades y responden a la marcha de los procesos sociales e inciden sobre ellos. Es evidente que cuando Trump suspende la página en español de la presidencia norteamericana, lo que se presentó como momentáneo (ABC, 22/1/2017), está actuando políticamente en el espacio de las lenguas en concordancia, por un lado, con el nuevo proteccionismo, que esta vez, explícitamente, señala que Estados Unidos hará lo que le convenga para proteger la nación y, por el otro, con la subalternización y exclusión de los mejicanos, cuya expresión más contundente es el intento de fortalecimiento del muro. También, cuando se habla de “inversión” en relación con la enseñanza de lenguas, tanto en los aspectos económicos como simbólicos que se tienen en cuenta inciden las ideologías lingüísticas, aunque se presenten en el marco de estudios científicos. En ese sentido, Chiss (2018: 68) plantea que las ideologías lingüísticas “se difunden y se instalan en los

lugares en los que se fabrican y transmiten los saberes sobre las lenguas: la escuela, el periódico, el salón, así como la producción científica”. Y esa “fabricación” y transmisión no es ajena a los posicionamientos políticos. En ese sentido, el mismo autor señala (2018: 42) que “están determinadas por intereses de conocimiento que relevan de lo cultural y de lo político”.

En relación con América del Sur, cuya situación es excepcional por la extensión de un área con dos lenguas mayoritarias de notable importancia en la jerarquía de lenguas teniendo en cuenta el número de hablantes y de países en los cuales son lenguas oficiales, hemos planteado, cómo las ideologías lingüísticas, como zonas de las ideologías, determinan los alcances y limitaciones de las políticas lingüísticas en relación con el español y el portugués. De allí las diferencias entre la anterior embestida neoliberal, la actual y las propuestas de los llamados gobiernos progresistas de la región que acompañaron la primera década y media del siglo XXI.

Si bien en el Mercosur, creado por el Tratado de Asunción (1991), los aspectos educativos, lingüísticos y culturales fueron reconocidos tempranamente, no fueron implementados con el mismo vigor que los económicos. En la década neoliberal de los noventa se pensaba que el proyecto que iba a triunfar era el de la integración de todo el continente americano con cabeza en Estados Unidos (ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas) y que los aspectos lingüísticos y culturales en los que se debía insistir era en los de este país, lo que implicaba la enseñanza masiva del inglés, que fue en lo que realmente se avanzó, a pesar de las resoluciones del Mercosur educativo acerca del español y el portugués.

Con los cambios del nuevo siglo, que iban a cristalizar con el rechazo al ALCA (Mar del Plata, 2005), se tomaron medidas de envergadura como, en el plano político, la decisión de que el PARLASUR se integrara con representantes elegidos en forma directa a partir de 2011. En 2008 se firmó el Tratado Constitutivo de la UNASUR, que acentuaba la voluntad de integración política de los países de América del Sur. La CELAC se inició en 2011 como un espacio de intercambio más amplio entre los países de la región vinculados por el territorio, la cultura, la historia o el destino común. Esto estimuló medidas glotopolíticas

significativas. Debemos recordar, en primer lugar, las dos leyes de oferta obligatoria de la otra lengua mayoritaria, el español o el portugués, en la escuela secundaria, nivel habitualmente importante en la construcción de ciudadanía. Además de ello, se implementó la articulación de las escuelas primarias de uno y otro lado de la frontera, que implicó institucionalmente el conocimiento del otro. También se activó el intercambio de docentes y estudiantes en diferentes niveles de enseñanza, que dio lugar en la enseñanza superior a la realización del programa de Centros Asociados de Postgrado, que permitió la realización de investigaciones conjuntas. Asimismo, Brasil creó la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana) en Foz de Iguazú, a la cual asisten estudiantes de toda América del Sur y cuya enseñanza es bilingüe. Otra medida importante fue la elaboración y administración en uno y otro país de los exámenes de dominio lingüístico, el CELPE-Bras y el CELU. Finalmente, debemos destacar la resolución argentina que establece que la presentación de los trabajos finales de postgrado y su defensa pueden hacerse tanto en español como en portugués (Arnoux, 2016).

Con el triunfo de la nueva etapa neoliberal, los países del Mercosur se acercaron a la Alianza del Pacífico, creada en 2011 e integrada por México, Chile, Colombia y Perú. Este grupo de países defiende el liberalismo económico y su alineamiento con la política norteamericana es marcada. Desde el punto de vista glotopolítico los países de la Alianza del Pacífico tienden a asignar cada vez más importancia a la enseñanza del inglés como principal lengua extranjera. El inglés funciona como la lengua que permite socializar a las elites latinoamericanas para su transitar por el espacio global, a la vez que actúa sobre los otros sectores fortaleciendo el número de consumidores. En las escuelas públicas, esto último se evidencia en la poca calidad de esa enseñanza para la mayoría de las escuelas públicas, a pesar de que, como en el caso de Colombia, se propone el desarrollo de un “bilingüismo español / inglés” como política de Estado (Arnoux, 2018a).

Este modelo incidió en Brasil ya que el 22 de septiembre de 2016, se suspendió como medida provisoria la obligatoriedad de oferta de español en las escuelas secundarias brasileñas y, en la actualidad, el inglés se impone como

lengua obligatoria (estatuto que deseábamos para el español) a partir del sexto año de la Enseñanza Fundamental. Por otra parte, respecto de la UNILA (Universidad Federal de Integración Latinoamericana), el diputado federal Sergio Souza presentó, muy próxima temporalmente a la otra medida, una "enmienda" para modificar la ley (MP 785/2017) de creación y transformarla en la Universidad Federal del Oeste de Paraná. Si bien no prosperó, la UNILA está sometida a recortes presupuestarios que afectan su funcionamiento.

La situación actual en la Argentina, por su parte, muestra un triunfo relativo de la posición que ignora la importancia política de la enseñanza del portugués. Así, en el borrador del Plan Mestr@ (2017) presentado por el Ministerio de Educación de la Argentina no hay referencia a la ley 26468 de oferta obligatoria del portugués en las escuelas secundaria. El portugués solo es visible en el apartado 26 del capítulo 2 de las "metas", en el que se dice que en el año 2026 el 50% de docentes en actividad de gestión estatal sean bilingües en algunas de estas opciones: inglés, portugués y/o alguno de los idiomas de nuestros pueblos originarios. Se borra de nuevo el estatuto diferente del portugués.

Argentina y Brasil actúan diferentemente en el espacio de las lenguas, en el primer caso dejando actuar al mercado y en el segundo suprimiendo la legislación anterior con notable energía y rapidez. Pero en ambos domina la orientación glotopolítica propia de esta etapa.

## 5. Hacia adelante

Frente a esa situación, ¿qué podemos hacer los que valoramos las lenguas de la región y su enseñanza como forma de conocer al otro próximo y poder encarar tareas conjuntas que construyan sociedades más justas y equitativas?

Por un lado, necesitamos hacer una autocrítica a partir de lo que los procesos actuales nos enseñan. El que las políticas lingüísticas hayan sido asumidas por los presidentes en la etapa de apoyo a la integración política no era suficiente. Se necesitaba que fueran aceptadas por el universo de funcionarios y llegara a la población en su conjunto. Para eso era fundamental hacer visible su importancia para la integración regional del Sur y aportar

elementos en la lucha ideológica, desde un lugar que a pesar del apoyo gubernamental era minoritario. La indiferencia de algunos y el peso de Estados Unidos sobre los sectores económicos dominantes erosionaron las directivas glotopolíticas y afectaron su implementación. La ley de oferta obligatoria del portugués en las escuelas secundarias argentinas, por ejemplo, no se aplicó y lo que se desarrolló fue la ideología del plurilingüismo propuesta por la Unión Europea debido a sus propias condiciones pero que trasladada a América del Sur obstaculizaba, como dijimos, la reflexión sobre nuestra realidad en la que un bilingüismo español / portugués con diferentes modalidades era lo que iba a permitir realizar acciones políticas conjuntas.

El triunfo de las políticas de impronta gerencial ligadas a las multinacionales y a los intereses financieros se manifestó, como vimos, con inusitada rapidez como es el caso de la suspensión de la ley de oferta obligatoria del español, apenas asumido Temer. Mientras antes se temía, como en la Argentina, avanzar en las decisiones glotopolíticas (incluso cuando tenían la fuerza de ley) e insistir en la necesidad del consenso para aplicarlas, en lo cual no se implementaba ni la lucha ideológica ni una mínima sensibilización. Los nuevos sectores políticos dominantes, por el contrario, conscientes del peso de las lenguas en la construcción de los imaginarios y de las identidades políticas actuaron rápidamente o dejaron que, como en otros ámbitos, el mercado actuara. Y este siguiendo los lineamientos del neoliberalismo llevaba a la difusión del inglés con el doble objetivo de crear consumidores obedientes, para lo cual el nivel precario de la enseñanza basta y de desprender con la socialización en inglés a las clases dirigentes de su vínculo con los respectivos países, lo que les permite vivir en un universo otro, insensibles a las problemáticas de las mayorías y aferrados a sus discursividades guionadas internacionalmente.

Desde una relación de fuerzas muy desfavorable los que seguimos pensando en la Patria Grande como horizonte democrático y solidario, superador de asimetrías y desigualdades, debemos reflexionar sobre la defensa de la enseñanza de nuestras lenguas en el espacio sudamericano, en el marco de un neoliberalismo dominante pero también fuertemente cuestionado. En la medida

en que se carece, en gran medida, del apoyo gubernamental y se debilita su presencia en el sistema educativo, hay que elaborar estrategias variadas.

Por un lado, difundir y sostener declaraciones y decisiones que apoyan la enseñanza de la otra lengua, como en el caso de la Asamblea Legislativa de Paraíba que aprobó recientemente el Proyecto de Ley 1509/2017 (<https://apeepb1.files.wordpress.com/2019/01/projeto-de-lei-1509-2017-propositura.pdf> ) que dispone la implantación de la lengua española en el currículo de la Red Estatal de Enseñanza. El diputado Anísio Maia fundamentó la propuesta en la situación geográfica de Brasil y en la preferencia de los estudiantes por el idioma español:

Estamos en el centro de América Latina, rodeados por naciones que hablan la lengua española. Entonces no cabe que esa lengua no sea, como mínimo, la segunda del país, sin contar con los resultados de investigaciones que dicen que la mayoría de los estudiantes prefiere la lengua española a la lengua inglesa. Por eso es importante que el sistema de enseñanza introduzca la disciplina en el currículo para que pueda ser ofrecido a los estudiantes que se interesaren.

Otro avance importante, al que hay que darle mayor visibilidad, son las acciones del movimiento *#Fica Espanhol*, que cuestiona las decisiones gubernamentales en relación con los estatutos respectivos asignados al inglés y al español en el sistema educativo. En el marco de ese movimiento, propuestas cercanas a la de Paraíba se han dado, entre otros, en Estados como Río Grande do Sul, San Pablo y Santa Catarina que acompañan las movilizaciones de los profesores de español.

Por otro lado, es necesario concientizar a los políticos que participan en partidos con tendencia popular sobre la importancia política de las lenguas. Frente a la descalificación de la política y la exaltación de la economía de mercado no se puede, como señala Zaffaroni, “eludir la responsabilidad de discutir ideologías y políticas, para salvar y fortalecer los sistemas democráticos” (*El País*, 13/5/2018). Para ello deben evaluarse críticamente “los efectos de las políticas económicas neoliberales sobre el estatuto y utilidad tanto de las lenguas globales como el inglés como de las lenguas no globales” (Ricento, 2015).

Finalmente, retomando lo dicho en el apartado 3, se debe intervenir en la construcción de identidades en las que las lenguas de la región sean percibidas como dignas de una “inversión” individual y colectiva, dotadas de un capital

simbólico cuya apropiación sea deseable. Crear contextos en los cuales sean valoradas como parte de un proyecto político y cultural amplio, lo que implica hacer visible la importancia de una integración regional no sujeta a los designios de los grupos de poder internacionales.

## Bibliografía

ANGENOT, Marc (2016), “Hegemonias e dissidências discursivas”, en Luzmara Curcino, Vanice Sargentini y Carlos Piovezani (orgs.), *(In)subordinações contemporâneas. Consensos e resistências nos discursos*, San Carlos: EdUFSCar, 199-215.

ARNOUX, Elvira N. de (2010): “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”, en María Teresa Celada, Adrián Pablo Fanjul y Susana Nothstein (eds.), *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Biblos, 17-38.

ARNOUX, Elvira N. de (2011): “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”, en Adrián Fanjul y Castela, Greice da Silva (orgs.), *Línguas Políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 38-64.

ARNOUX, Elvira N. de (2016): Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas, en Eduardo Rinesi, Julia Smola, Camila Cuello y Leticia Ríos (eds.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento, 251-267.

ARNOUX, Elvira N. de (2018a), “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y **discursos** políticos”, *Publicación extraordinaria*, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en prensa.

ARNOUX, Elvira N. de (2018b), “De la ‘unidad en la diversidad’ al ‘español auxiliar internacional’ en discursos y dispositivos promocionales panhispánicos”, en Sebastian Greußlich y Franz Lebsanft, *El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica. Reflejos en los medios de comunicación masiva*, Vandenhoeck & Rupprecht / V & R Unipress, en prensa.

ARNOUX, Elvira N. de, Juan Eduardo Bonnin, Julia de Diego y Florencia Magnanego (2012): *Unasur y sus discursos. Integración regional / amenaza externa / Malvinas*, Buenos Aires: Ed. Biblos.

- ARNOUX, Elvira N. de y Roberto Bein (2015): "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas", en Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos, 13-50.
- ARNOUX, Elvira N. de y Daniela Lauria (2016): "Presentación" a E. Arnoux y D. Lauria (comps.), *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria, 21-40.
- BEMPORAD, Chiara (2016), "Apprendre les langues: jeux de pouvoir et enjeux identitaires », *Langage et Société*, 157, 9-17.
- BLANCO, Gonzalo (2015), «Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia», en Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos, 76-96.
- BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, París : Fayard.
- CANUT, Cécile y Alexandre Duchêne (2011), « Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », Introducción a *Langage et Société*, 136, 5-12.
- CHISS, Jean-Louis (2018), *La culture du langage et les idéologies linguistiques*, Limoges: Lambert-Lucas.
- CUSSO, Roser y Corinne Gobin (2008), « Du discours politique au discours expert: le changement politique mis hors débat ? », *Mots. Les langages du politique*, 88.
- DARVIN, Ron y Bonny Norton (2015), "Identity and a model of investment in applied linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36-56.
- DUCHENE, Alexandre (2016), "Investissement langagier et économie politique », *Langage et Société*, 157, *Langage et Société*, 157, 73-96.
- GOBIN, Corinne (2011), *Des principales caractéristiques du discours politique contemporain*, *Semen* 30, <http://journals.openedition.org/semen/9018> (4/8/2018).
- HELLER, Monica (2011), Du français comme « droit » au français comme « valeur ajoutée » : de la politique à l'économique au Canada », *Langage et Société*, 136, 13-30.
- HELLER, Monica y Josiane Boutet (2006), « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage et Société*, 118, 5-27.

KLEIN, Naomi (2011), *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*, Buenos Aires, Paidós.

KRIEG-PLANQUE, Alice (2009), *La notion de “formule” en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

RICENTO, Thomas (2015), « Political Economy and English as a ‘Global Language’ », en Thomas Ricento (ed.), *Language Policy & Political Economy. English in a Global Context*, New York: Oxford University Press.

## Apeesp: um gesto (gloto?)político sob o signo da resistência, em meio a um espaço de disputas

Neide T. Maia González

USP

A APEESP, da qual tenho o orgulho de ser a sócia de número 2, nasce em 1983, de certa forma alavancada pela criação da primeira associação de professores de espanhol no Brasil, a APEERJ, fundada em 1981, e que encampou uma forte luta pela obrigatoriedade do ensino do espanhol naquele estado.

O nascimento dessas associações, as quais depois inspiraram novas iniciativas, já era indício de que havia mudanças políticas importantes em curso no país assim como havia uma mudança em curso no que diz respeito à forma como se tratava a questão das línguas estrangeiras, e do espanhol em particular, neste país e em suas diversas regiões.

Fatos importantes, nesses primeiros momentos de organização daqueles que trabalhávamos já, alguns há um bom tempo, com o ensino do espanhol em várias partes do país, foram os dois primeiros congressos brasileiros de professores de espanhol: o primeiro, ocorrido em 1985, foi realizado na UERJ – RJ, organizado pela APEERJ, com o apoio da APEESP, e foi sem dúvida um acontecimento marcante em relação às políticas de incentivo ao ensino do espanhol no Brasil; o segundo, em 1987, realizou-se no espaço da FFLCH-USP, em São Paulo, capital, organizado pela APEESP, contou com o apoio da APEERJ e também da faculdade que o sediou. Entre outras coisas relevantes que ocorreram no segundo, cabe destacar a belíssima abertura feita pelo Professor Antonio Candido, que ressaltou a importância de que os países das Américas de línguas espanhola e portuguesa buscassem formas de olharem-se e reconhecerem-se, legitimando suas produções culturais e suas línguas, sem que para isso fosse necessário uma prévia legitimação de olhares europeus. Muitos outros congressos seriam realizados na sequência, de dois em dois anos, em diversas partes do país, já organizados pelas várias associações que foram se fundando nos anos seguintes à criação das duas primeiras. No momento em

que este texto é produzido, está prestes a ocorrer o 18º CBPE, que terá lugar em Manaus - AM, neste ano de 2019.

No que se refere à APEESP, cabe dizer que ela nasce com características muito próprias, que vão marcar para sempre suas atuações, e que passavam um tanto quanto distantes da mera defesa da obrigatoriedade do ensino do espanhol, já que sua criação foi alavancada pela iniciativa de um docente da USP que se movia no espaço de um departamento (o DLM da FFLCH/USP) que, pelas suas próprias características (Letras Modernas: inglês, francês, italiano, alemão e espanhol) há muito havia se engajado, não sem certos conflitos internos e resistências que exigiram muitas discussões e trabalhos de convencimento, na defesa do plurilinguismo e da livre escolha por parte das comunidades, isso que viria a ser uma marca na LDB de 1996.

A criação dessas associações de professores de espanhol, e muito particularmente da APEESP, de certa forma também se antecipava a fatos importantes que viriam a ocorrer, no final da década de 80 e na década seguinte, e que iriam exigir certo grau de organização por parte dos especialistas e profissionais da área. Lembremos que, no final dos anos 80 e princípio dos 90, começa a ganhar cada vez mais força o discurso da integração, que trouxe consigo algumas consequências, como por exemplo:

- 1987: em São Paulo, o governo cria a figura dos *Centros de Estudos de Línguas-CEL* (Decreto 27.270, 10/08/87) com a finalidade (entre outras) de *superar o monolinguismo vigente na escola pública estadual*, e nos quais se dava prioridade ao ensino do espanhol. Na verdade, os CELs foram uma manobra do então governador Orestes Quercia (do MDB daquele tempo) para se safar do cumprimento de uma promessa de campanha, qual seja: em benefício do processo de integração latino-americana, fortemente defendido pelo governador que o precedera, André Franco Montoro, tornar obrigatório o ensino do espanhol.
- 1989: é inaugurado em SP o Memorial da América Latina, cujo projeto cultural é do antropólogo Darcy Ribeiro, por sua vez responsável pelo projeto de lei que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (LDB), lei 9394/96, tramitada durante um longo período, porém só promulgada em 1996. Um de seus espaços está reservado ao Parlamento Latino-Americano e outro ao Auditório Simón Bolívar, que sofreu um incêndio em 2013.

- 1991: ocorre a assinatura do Tratado do Mercosul.

Esses destaques que acabo de fazer, em parte frutos de uma seleção pessoal, porque sem dúvida não foram os únicos ocorridos nesse período, constituem, a meu ver, uma antecipação de outras iniciativas importantes num panorama que começava a mudar. Muitos outros fatos importantes ocorridos nesse período da história da APEESP, mais ou menos positivos, poderiam ser mencionados, mas não é esse o objetivo deste texto. O que me importa destacar aqui é que essa associação esteve sempre acompanhando todos os acontecimentos e iniciativas, oficiais ou não, positivas ou não, incentivando umas, opondo-se a outras, sobretudo algumas que podiam ferir a autonomia de instituições e docentes que atuavam no espaço nacional, em diversos âmbitos e níveis escolares e acadêmicos. Ressalto que a APEESP sempre caminhou no sentido de defender a sua autonomia e a autonomia de instituições e de docentes, valorizando, desde o princípio, as experiências desenvolvidas em nosso próprio contexto.

No título desta apresentação utilizo, com certa dose de insegurança marcada pelo ponto de interrogação, a expressão “um gesto (gloto?)político” para referir-me à criação da APEESP. Segundo Arnoux & Bein, (2015, p. 13)<sup>7</sup>, trabalhar no referencial da Glotopolítica

*(...) implica considerar las intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan.*

---

<sup>7</sup> ARNOUX, E. N. de & BEIN, R. Hacia una historización de la política de enseñanza de lenguas. Em seu: *Política Lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

Mesmo não ousando afirmar categoricamente que a criação da APEESP foi, deliberadamente ou não, um gesto (gloto)político, certamente ela foi um gesto político, assim como foram gestos (gloto?)políticos todas as suas atuações ao longo dessa história de 35 anos, marcada pelo signo da **instabilidade**, da **descontinuidade**, das **soluções ad-hoc** dadas pelas diversas autoridades de plantão em relação ao lugar que as línguas estrangeiras em geral, e em particular o espanhol, podem ou devem ocupar na educação pública e privada oferecida aos nossos cidadãos. Como lembram os mesmos autores citados,

*[...] la política de enseñanza de lenguas, sobre todo de las extranjeras, cambia de acuerdo con la situación socioeconómica en cada etapa y con el peso relativo de una u otra posición política en un campo muy disputado.*

E como estamos falando de um percurso de 35 anos, sabemos bem como essas mudanças socioeconômicas e de posições políticas nos afetaram ao longo desse tempo, quantas disputas, de vários tipos, quantos interesses em jogo foi preciso enfrentar e quantas ações e reações exigiram da parte das diversas diretorias que estiveram no comando da associação, as quais, de uma forma ou outra, sempre procuraram responder com lucidez a esses desafios, assumindo, inclusive, não sem reações adversas, posições de liderança em momentos em que a resistência e a conseqüente rebeldia se mostravam necessárias.

E para não perder de vista e quem sabe dar força à possibilidade de ver a criação da APEESP como um gesto (gloto?)político, remeto-me a Guespin & Marcellesi [1986] 2016, segundo os quais “[...] (o termo) glotopolítica é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político.” E a APEESP, criada num espaço público voltado para a educação (o Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP), porém não fechada para ele, mas aberta a todos os segmentos que se dedicavam e se dedicam ao ensino do espanhol, pode ser vista, sem dúvida, como uma ação, com características políticas, de um segmento da nossa sociedade. Lembremos que na sua página na internet<sup>8</sup> consta que seu papel é:

---

<sup>8</sup> [http://www.apeesp.com.br/?page\\_id=724](http://www.apeesp.com.br/?page_id=724), consulta em 13/06/2018.

- Lutar para salvaguardar a formação idônea dos docentes de espanhol e agir em defesa tanto dos interesses profissionais do conjunto dos seus membros, quanto dos interesses da educação.
- Procurar facilitar o intercâmbio de conhecimentos entre seus associados, mediante a realização de eventos locais, cursos e congressos.
- Manter relações com as demais associações estaduais de professores de espanhol existentes no Brasil. Desde 1985, participa ativamente do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, que é bianual.
- Manter relações com associações de professores dos países vizinhos.

No texto citado de Guespin & Marcellesi, que poderíamos chamar de inaugural para esse campo de estudos, os autores ressaltam a importância de algo que está nas raízes da APEESP e que constituiu desde o princípio a sua marca: é imprescindível que **reflexão** e **ação** caminhem juntas.

Segundo esses mesmos autores:

As políticas linguísticas estarão fadadas ao fracasso se duas condições não forem cumpridas: uma reflexão de fundo sobre a pesquisa e a informação sobre a linguagem, e importantes progressos no conhecimento da mudança linguística.<sup>9</sup>

Olhando agora, retrospectivamente, para as missões que a associação se atribuiu desde sua fundação e para a história das intervenções da APEESP ao longo desses 35 anos, enfrentando políticas e interesses bastante diversos em relação ao ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, do espanhol, tanto em âmbito local quanto nacional, acho que é possível afirmar que a sua linha de atuação, aquela que ficou selada no momento de sua fundação, se manteve bem firme e coerente. Nesse sentido, teve atuações corajosas junto ao Ministério da Educação, a Secretarias de Educação e órgãos e entidades variadas, assim como enfrentou corajosamente outras posições, defendidas por outras entidades congêneres, mantendo-se fiel aos seus princípios básicos.

E a APEESP, que nasce no espaço de uma universidade pública em que as reflexões sobre a linguagem e particularmente sobre o espanhol ganhavam

---

<sup>9</sup> L. Guespin e J. B. Marcellesi. "Pour la Glottopolitique", *Langages*, nº 83, 1986, pp. 5-34. Tradução: Marcos Bagno, julho de 2016.

cada vez mais corpo e espaço, sempre teve claro esse princípio norteador importante: **a complementaridade entre reflexão e ação**, o que também fica claro quando lemos as missões que ela mesma se atribui. Por isso, a associação, que, mesmo não sendo uma entidade científica, sempre trouxe para seus eventos a divulgação de pesquisas, reflexões e relatos de experiências, jamais quis enclausurar-se nos muros da universidade e sempre foi a campo combater pequenas e grandes batalhas que lamentavelmente não se podem narrar aqui.

Ao mesmo tempo, a APEESP também soube, desde sua criação, da importância de não nos rendermos ao senso comum, para o que o saber e a reflexão crítica são imprescindíveis. Por isso ela não foi, como deixei claro no princípio desta fala, a cabeça de uma luta mera e cega pela imposição do espanhol e muito menos de UM espanhol.

Em função disso, ousou afirmar aqui que seu signo, desde o princípio foi a **resistência**, certa dose de **rebeldia** que fez com que não se rendesse nem ao aparentemente óbvio nem ao sedutor. E isso foi o que de certo modo a levou a permanentemente refletir e fazer frente às disputas em torno do lugar dessa língua entre nós, ao lado de outras tantas línguas que constituem este país tão diverso, tão plural, e a negar veementemente a existência de uma variedade central e superior do que se designa como língua espanhola. Cito, apenas como uma breve ilustração dessa propensão à rebeldia: a fala de Antônio Cândido, no 2º CBPE, FFLCH/USP, 1986, sobre as relações entre o Brasil e seus vizinhos hispano-falantes, mediada pela Europa, particularmente a França; Cândido ressaltou em sua fala a importância de que os países das Américas de línguas espanhola e portuguesa buscassem formas de olharem-se e reconhecerem-se, legitimando suas respectivas produções culturais, sem que para isso fosse necessário uma prévia legitimação de olhares europeus; nesse mesmo congresso, ressaltou a presença do poeta argentino Néstor Perlongher lendo seu histórico poema em “portunhol” (em tempos em que o portunhol era o terror dos puristas e de muitos professores de espanhol), *Acreditando en Tancredo*; e, por fim, já no 16º CBPE, que teve lugar 28 anos depois do citado antes, na UFSCar, em São Carlos, SP, em 2016, a poética fala inaugural, do escritor Fabián Severo, em seu português uruguaio ou portunhol, como é conhecido popularmente, por

isso mesmo intitulada *Portuñolando*. Considero esses acontecimentos gestos glotopolíticos fundamentais por parte da APEESP, nos dois últimos casos sobretudo no sentido de reconhecer as muitas vozes que habitam esse entremeio que medeia o que designamos genericamente português e espanhol, que tanto escândalo provoca quando se passa longe das reflexões sobre a natureza mesma da linguagem.

Essa tendência a enfrentar a disputa, em diversos sentidos, foi ganhando força na associação e, de certo modo, foi se tornando mais consistente, na medida em que justamente foi acompanhando os avanços no campo das reflexões sobre a linguagem, as línguas e as políticas que marcam a forma de focalizá-las e de trabalhá-las.

Mas a APEESP também não foi e continua não sendo a defensora da prioridade do “discurso competente” nos termos de Chauí, que, como bem aponta Diego Tatián, docente da *Universidad Nacional de Córdoba*, em seu texto *La lengua del saber* (2012)<sup>10</sup>, [...] afirma la incompetencia de los muchos y la competencia especializada de unos pocos, o que, para esse autor, seria um dos núcleos da despolitização neoliberal.

Como afirma esse pesquisador,

*Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública –que no obstante el adjetivo suele ser privada, estar privada–. Lo común no aspira a un mundo de la comunicación total.*

(...)

*Lo común no es uniforme ni algo ya dado sino siempre una conquista del saber, del pensamiento, del arte y de la política; un trabajo, un anhelo, una opacidad; el objeto de una interrogación y de un deseo. Lo que está siempre ya dado es más bien la ‘opinión pública’, que Marx llamaba ideología y, antes, Spinoza llamó superstición: es decir, una elaboración del miedo que lo perpetúa y perpetúa el estado de cosas que lo genera para así bloquear cualquier transformación.*

Mas 35 anos de APEESP, e das tantas pesquisas, reflexões e ações produzidas ao longo desses anos, parecem não ser suficientes para banir de vez certos estereótipos e preconceitos, lugares comuns que carecem de toda e

---

<sup>10</sup> © 2000-2012 www.pagina12.com.ar | República Argentina | Todos los Derechos Reservados.

qualquer sustentação, mas que são caros a determinados grupos políticos e econômicos, aqueles que num determinado momento detêm o poder.

Exemplifiquemos:

No Brasil golpista neoliberal, que realizou há pouco tempo, na contramão até mesmo da classicamente aceita LDB/96, uma reforma de ensino que institui a obrigatoriedade de uma única língua estrangeira ao sancionar a lei 13.415/2017, que revogou a lei 11.161 (05/05/2005), tem-se o seguinte:

*§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.<sup>11</sup>*

Institui-se, assim, o que Celada & De Nardi (2017, inédito) classificaram um gesto de naturalização do inglês, talvez o mais forte da nossa história, e como um reforço da assimetria entre o inglês e outras línguas.

E nesse cenário, cabe mencionar também o que, num trabalho em que falo sobre as idas e vindas relativas ao ensino do espanhol no Brasil (GONZÁLEZ, 2017, inédito), trato como “cena de conclusão”, muito emblemática a meu ver, embora, como sabemos, as conclusões entre nós são sempre provisórias, para atender aos interesses em jogo no momento. Trata-se da publicidade de uma determinada escola de línguas, mas que centra suas forças no inglês: *Wizard – Por uma Nação Bilingue*<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=htfSNWJWDuM>



E sabemos bem de que bilinguismo se está falando neste caso.

Pois bem, diante das instabilidades políticas e econômicas que nos levam a decisões que submetem nossa educação a interesses que estão longe de serem interesses propriamente educacionais e da sociedade como um todo, nos quais a disputa se trava não pelas ideias, mas pelos interesses em jogo, diante da resistência do senso comum à incorporação da reflexão produzida no âmbito acadêmico, resistência essa presente na mídia, mas também em outros espaços, inclusive algumas vezes no próprio espaço acadêmico, é preciso cultivar e manter esses **lugares de resistência**, onde se encontram as praticamente únicas armas de defesa daqueles que nos consideramos operários da Educação. A APEESP, não tenho dúvida, os cultiva desde sua fundação.

Mas é preciso concluir, e concluo este texto citando uma fala de Mario González, mentor da APEESP e seu fundador, proferida no ano de 1991<sup>13</sup>, quando já se discutia sobre uma lei de obrigatoriedade pura e simples do ensino do espanhol, de grande interesse para determinados grupos, porém sempre muito questionada pela APEESP, e que viria a ser substituída pela finada lei 11.161 (1985). Apesar da distância que separa o momento dessa reflexão e o momento atual, acho que a fala de Mario González ainda vale para os dias de hoje:

---

<sup>13</sup> GONZÁLEZ, M. M. Perspectivas para la enseñanza de español en Brasil. In: Revista da APEESP, Ano 1. São Paulo: APEESP, 1991.

*Nuestra lucha, o sea, la enseñanza del español en el Brasil, tiene que ir por sus caminos propios. Esos caminos pasan, ante todo, por la comprensión de esa realidad histórica que somos. No sólo para descubrir que las raíces culturales comunes y la historia común de más dependencias que independencias, de mucha miseria de muchos (que son cada vez más) y de mucha riqueza de pocos (que son cada vez menos) nos hermanan, como se dice. Sino también para sentir que no es con decretos ni constituciones ni leyes que obliguen a los hombres a hacer esto o aquello que se hace la historia.*

Parabéns, APEESP, pelo que já resistiu e pelo que ainda vai ter que resistir, aliando ação e reflexão e fazendo a história. E digo isso afetada, sobretudo, pelo panorama sombrio da história brasileira no momento em que escrevo a versão final, para publicação, do texto que li em 2018. Ação, reflexão, resistência, força, paciência e muita dose de esperança serão, doravante, mais necessárias do que nunca para não ficarmos reféns da (gloto)política tacanha dos tempos atuais. Tomara que um dia possamos ler este texto como o simples registro de um passado que já não estaremos vivendo porque dele tiramos as lições necessárias para conseguir as almejadas transformações. Certa dose de otimismo também é necessária.

# Pequeno resgate da história da Apeesp: a parte que ‘me’/‘nos’ cabe

Fátima A. T. Cabral Bruno

USP

De resto, o “Eu”, como já observamos várias vezes, é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar.  
(*Edgar Morin, 2008, p. 120*)

47

## Introdução

Neste artigo, relato minhas memórias sobre parte da história que vivi como, inicialmente, sócia-fundadora da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) e, depois, como integrante da Diretoria da gestão de 2007-2009.

À luz de um capítulo de Morin (2008, p. 117-128) sobre a definição de sujeito, tento ressaltar a importância da APEESP como instância que possibilita a prática da alteridade ‘Eu’-‘eu’ ↔ ‘Nós’; isto é, como um âmbito em que a “substância viva” (cf. HEGEL apud MORIN, 2008, p.127) deixa sua identidade de sujeito egocêntrico, “Eu’-‘eu’”, para alternar como “Nós”, comunicativo e altruísta.

## 1. ‘Eu’-‘eu’ vou à reunião de fundação da APEESP

O “Eu” é o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo. E, quanto a isso, diria que há um princípio “logístico” de identidade, que pode ser resumido na fórmula: “Eu [je] sou eu [moi]”.<sup>14</sup>  
(*Edgar Morin, 2008, p. 120*)

Começo trazendo à lembrança o lugar onde se organizou a 1ª reunião da então futura Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), a convite do nosso querido Prof. Dr. Mario González, idealizador da APEESP; que em 1983 já era professor das disciplinas de Literatura Espanhola da Universidade de São Paulo (USP).

---

<sup>14</sup> Segundo nota de rodapé do tradutor de Morin (2008, p. 120): “No original, *Je suis moi*. A escola francesa de Psicanálise costuma utilizar o *je* no sentido de instância psicanalítica encarregada das funções; o *moi* refere-se precisamente a uma representação da imagem que o sujeito tem de ‘si mesmo’ (ou de seu sentido de identidade), o ego. Aqui utilizamos ‘Eu’ e ‘eu’ para traduzir, respectivamente, *je* e *moi*. (N. da T.)”

Na foto 1, pode-se ver um dos corredores e, ao fundo, um dos prédios que compõe as Colmeias<sup>15</sup>, que nada mais é do que um conjunto de construções que, até os dias atuais, é formado por corredores com enfileirados de salas no térreo e por prédios de poucos andares que ficam próximos a tais fileiras de salas, no Campus da USP da Capital. Em 1983, nas Colmeias, funcionavam, entre outras atividades, as aulas, os gabinetes dos professores e a biblioteca da Faculdade de Letras e, por conseguinte, dos cursos de Graduação em Espanhol.



Foto 1: Um dos corredores das Colmeias  
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Foto 2: Em 1983, sala de aula nº 22  
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na foto 2, é possível ver a antiga sala 22 (se não me falha a memória esse era o número da sala) onde acontecia a maioria das aulas das disciplinas de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Foi nessa sala que aconteceu a primeira reunião da APEESP, pois era natural que o Prof. Mario convocasse esse primeiro encontro num espaço que era conhecido, na maioria dos casos, por todos os alunos de Espanhol que tinham feito sua Graduação na USP. Eu tinha me graduado e licenciado em Espanhol e Português em 1982 e, em 1983, já atuava como professora de espanhol; dava aulas particulares e nos cursos de espanhol do Centro Hispano-Brasileiro de Cultura que funcionava na antiga Faculdade Ibero-Americana que ficava na Av. Brigadeiro Luiz Antônio; imagino então que por isso tenha sido convidada para essa primeira reunião,

<sup>15</sup> Em 1983, não havia grades, os corredores eram todos abertos.

porque na verdade eu não tinha sido aluna do Prof. Mario e nem mesmo da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neide González, sua esposa.

Com relação a essa primeira reunião para organização e fundação da APEESP, gostaria de recordar de todos que os estiveram presentes. Lembro-me de que não éramos muitos (menos de 15 professores, com certeza) e, naquela época, quase todos que ensinavam espanhol na capital se conheciam. Consigo me lembrar bem dos seguintes professores participantes: Margareth Ap. Martinez Benassi Toni (atualmente professora do Colégio Miguel de Cervantes e minha amiga pessoal até hoje), María Eulalia Alzueta de Bartaburu (professora e proprietária da escola Hispania), Vera Lúcia do Amaral (que atuou como professora em diferentes universidades e faleceu precocemente em 2005) e da Maria Lúcia da Cunha Victório (atualmente minha colega da USP, mas professora das disciplinas de língua portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas). Essas colegas ficaram especialmente na minha memória, porque com elas participei de um grupo de trabalho organizado a partir das primeiras reuniões da Associação. Dita comissão tinha como objetivos: elaborar um currículo para o ensino regular e organizar um material didático para atender o currículo proposto. Então, esse gesto inicial de entrada na APEESP significava que 'Eu'-'eu' tinha me inscrito em um 'Nós', gestos interpretativos sobre os quais discorrerei mais adiante.

O grupo de trabalho realizou várias reuniões e chegou a terminar a proposta de currículo, mas não me lembro que encaminhamento foi dado a ele e, infelizmente, não tenho nos meus arquivos o registro desse trabalho. A ideia, em princípio, era apresentá-lo à Secretaria de Educação de São Paulo, mas o que aconteceu depois, eu infelizmente não me lembro. O que registrei na memória é que chegamos a iniciar a proposta de material didático, fizemos várias reuniões e chegamos a elaborar algum material, mas não conseguimos terminá-lo por diferentes motivos pessoais; é de se lamentar que desse material também não guardei nenhum registro.

Ao longo dos anos, 'Eu'-'eu' participei como afiliada da APEESP em Encontros de Professores realizados pela Associação e, como 'Nós', destacaria que contribuí juntamente com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Gretel Eres Fernández

(atualmente professora aposentada da Faculdade de Educação da USP) em uma oficina dos Encontros de Professores. Dita oficina se converteu depois numa proposta de atividades para aulas intitulada *Los verbos irregulares: cómo tragárselos? En dosis homeopáticas, sin sacrificios* para a seção *En la práctica* da Revista de la APEESP, nº 2, año 1, jun/dic de 1991.



Foto 3: Revistas de la APEESP  
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

## 2. Em direção a outro 'Nós': a Diretoria de 2007-2009

É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem.  
(Edgar Morin, 2008, p. 123)

Ao longo dos anos, minhas participações em eventos e assembleias foram diminuindo, inclusive durante algum tempo, eu me afastei totalmente da Associação. Não houve nesse hiato uma razão política, mas sim puramente de ordem pessoal, de momento da vida em que nem sempre se consegue dar conta de tudo. No entanto, quase ao término dos meus estudos de Pós-Graduação no Programa da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, orientada pela Dr<sup>a</sup> Neide T. Maia González, voltei a me integrar à APEESP.

No final de 2006, foi convocada uma assembleia muito importante para troca de Diretoria, já que a APEESP vinha passando, entre outras coisas, por um período de marasmo, em que efetivamente pouco se fazia em pró da classe que a Associação deveria defender. Essa convocação foi especificamente motivada, porque acontecia naquela época a proposta do Projeto OYE que se

tratava de um curso de formação de professores de espanhol oferecido pelo Instituto Cervantes<sup>16</sup>. O curso era motivado pela suposta falta de professores de espanhol existente no Brasil. Então a iniciativa iria colaborar para se pudesse cumprir a Lei 11.161/2005 de implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio das escolas brasileiras. O projeto do Instituto Cervantes, apoiado paradoxalmente pelo governo do Estado de São Paulo, *grosso modo*, desconsiderava totalmente a lei brasileira que regulamenta a formação de professores; entre elas, destaco o número de horas dedicado à formação e o fato do Instituto Cervantes ser um órgão de divulgação da língua espanhola e não um instituto de ensino superior, conforme se pode ler no rodapé número 3. Em vista dessa situação e do marasmo já imperante, os membros da Associação cobravam, naquela ocasião, que a Diretoria da APEESP se manifestasse publicamente e, principalmente, junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo contra a implantação do Projeto OYE.

Durante essa assembleia, fui motivada pelos colegas presentes e, em especial pelo Prof. Mario, a fazer parte de uma nova chapa de Diretoria. Decidi aceitar o desafio e, com esse gesto, passei a participar de novo da APEESP como 'Nós'. A chapa da qual participei foi eleita e se compunha da seguinte forma:

- **Presidente:** Marcos Maurício Alves da Silva;
- **1º vice-presidente:** Ivan Martin;
- **2ª vice-presidente:** Fátima A. T. Cabral Bruno;

---

<sup>16</sup> Segundo o site do Instituto Cervantes de São Paulo: “O [Instituto Cervantes](https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm) é a instituição criada pela Espanha em 1991 para promover, ensinar espanhol e divulgar a cultura da Espanha e dos países hispanofalantes. A sede central da instituição se encontra em Madri e em Alcalá de Henares (Madri), cidade de nascimento do escritor Miguel de Cervantes. Nossa instituição também se encarrega de: Organizar os exames para o Diploma de Español DELE, assim como de expedir certificados e diplomas oficiais para os participantes em nossos cursos; Organizar cursos de espanhol; Organizar cursos de formação para professores de espanhol; Apoiar hispanistas em suas atividades; Estimular atividades culturais em colaboração com outras organizações. O trabalho do Instituto Cervantes está dirigido por representantes do mundo acadêmico, cultural e literário do âmbito espanhol e hispano-americano. Em São Paulo colabora com museus, galerias, teatros, editorias e outras instituições culturais brasileiras, assim como espanholas e latino-americanas.” (Disponível em: [https://saopaulo.cervantes.es/br/quem\\_somos\\_espanhol.htm](https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm). Acesso: 04/02/2019).

- **Tesoureiro:** David Melo;
- **Secretária:** Tatiana Francini Girão Barbosa.

A Diretoria contou também com a participação mais ativa de pelo menos dois conselheiros, os professores Adrián Fanjul (hoje meu colega da subárea Língua Espanhola) e Mario González, ambos da USP.

Essa foi uma época de muito trabalho para essa Diretoria, para “Nós”; inicialmente, além de trabalharmos intensamente contra a implantação do Projeto OYE, começamos uma nova etapa na APEESP já que, como relata Fanjul et.al (2014, p. 6), tratamos de:

- recuperar o papel da APEESP como representante legítima dos professores do Estado de São Paulo;
- reconstruir uma nova cultura, de uma Associação autônoma e independente. Por ex.: a não submissão a órgãos estrangeiros e nacionais; o financiamento de suas próprias despesas (passagens e estadias) em eventos ou reuniões com outras associações de professores de Espanhol do Brasil; e
- promover de novo a Associação como um espaço de discussão política, profissional e acadêmica dos professores de espanhol do estado de São Paulo.

Portanto, ao finalizarmos nossa gestão, estávamos conscientes de que tínhamos conseguido não só parar a implantação do Projeto OYE como curso formativo de professores de espanhol, mas também devolvido à APEESP seu caráter político-acadêmico.

### 3. Oscilações participativas indissociáveis: ‘Eu’-’eu’ ↔ ‘Nós’

“Eu [je] sou eu [moi]” é o princípio que permite estabelecer, a um só tempo, a diferença entre o “Eu” (subjeto) e o ‘eu’ (sujeito objetivado), e sua indissolúvel identidade.  
(Edgar Morin, 2008, p. 120)

Podemos, pois, enunciar que a qualidade própria a todo indivíduo sujeito não poderia ser reduzida ao egoísmo; ao contrário, ela permite a comunicação e o altruísmo.  
(Edgar Morin, 2008, p. 123)

Ao longo deste relato, desta pequena parte que me/nos cabe da história da APEESP, fui oscilando entre os pronomes 'Eu'-'eu' e 'Nós' que nada mais é do que uma tentativa de demonstrar o que a APEESP significou/significa para mim e pode significar também para qualquer professor que dela resolver participar e colaborar. Em função disso, neste item, trago uma reflexão sobre tal alternância que se baseia no capítulo "A noção de sujeito" de Edgar Morin (2008, p. 117-128).

Para o autor, pode-se compreender a "substância viva", nos termos de Hegel citado por Morin (2008, p. 117), de duas maneiras: o 'eu' objetivo (indivíduo) e o 'Eu' subjetivo (sujeito). Do ponto de vista biológico, tem-se o indivíduo ('eu'), que é o produto de um ciclo reprodutivo e que também pode ser reprodutor. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que culmina em cultura, normas etc. Quanto ao sujeito (subjetivo), este pode ser entendido também como uma organização biológica (o indivíduo); no entanto, para que a "substância viva" se realize plenamente necessita também de algo essencial para a vida, uma dimensão cognitiva. Tal dimensão é individual e pode ser representada como computacional: é o tratamento, a computação, que cada sujeito dá aos estímulos que recebe no dia a dia como os signos, os símbolos e as mensagens e que lhe permite agir tanto exteriormente em sociedade, quanto interiormente, "de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo" (MORIN, 2008, p. 120). Nesse sentido, o sujeito passa a ser o centro de seu mundo "para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele os atos de preservação, proteção, defesa etc." (MORIN, 2008, p.120), já que a dimensão cognitiva é peculiar. Por isso, a primeira definição do sujeito, do 'Eu', seria o egocentrismo; isto é, "posicionar-se no centro de seu mundo" (MORIN, 2008, p. 120).



Fonte: <https://desmotivaciones.es/>.  
Consulta em: junho de 2018.

Essa identidade do sujeito como egocêntrico comporta o primeiro princípio: “de distinção, de diferenciação e de reunificação” (MORIN, 2008, p. 120) que é terminantemente indispensável para o tratamento objetivo que o sujeito faz de si mesmo. Por exemplo:

Quando uma bactéria trata de suas moléculas, ela as trata como objetos, mas trata como objetos que lhe pertencem. E trata de si mesma, para si mesma.

Eis, portanto, um princípio que, por esta separação/unificação do “Eu” subjetivo e do ‘eu’ objetivo, permite efetivamente todas as operações. Este princípio comporta a capacidade de se referir ao mesmo tempo a “si” (auto-referência) e ao mundo exterior (exo-referência) – de distinguir, portanto, o que é exterior a si. “Auto-exo-referência” quer dizer que eu posso distinguir entre o “eu” e o “não-eu”, o “Eu” e os outros “Eu”. (MORIN, 2008, p. 122-123)

A identidade do sujeito comporta também outros três princípios, *grosso modo*, de:

- identidade: “Eu” é o mesmo apesar das modificações internas do “eu” como câmbios de caráter e de humor e do “si mesmo” como as mudanças físicas por causa da idade;
- exclusão: ninguém pode dizer “Eu” em meu lugar, o que transforma o “Eu” único para cada indivíduo;
- inclusão: inclui na subjetividade a comunicação entre os membros de uma sociedade: os filhos, a família, a pátria, as associações etc.

Tendo em conta o princípio de inclusão, pode-se dizer que nem sempre a identidade do sujeito é egocêntrica, pois tal princípio permite que haja a inscrição de um 'Nós' no 'Eu'-'eu', já que inclui em sua subjetividade as relações interpessoais com os familiares, os amigos, os colegas e os outros membros da sociedade. Isto quer dizer que, a despeito do princípio de exclusão, o de inclusão enuncia "que a qualidade própria a todo indivíduo sujeito não poderia ser reduzida ao egoísmo; ao contrário, ela permite a comunicação e o altruísmo." (MORIN, 2008, p.123).

Para concluir, por consequência do que descreve Morin (2008) sobre o sujeito, adapto para a minha vivência descrita anteriormente como sócia da APEESP, o que o autor diz (p. 128) sobre a sociedade: a APEESP me permitiu e permite e também possibilita a seus associados ser um mecanismo e um espaço atemporal de confronto, de debate de ideias, de luta por direitos e deveres e de cooperação entre indivíduos-sujeitos que, por meio do princípio de inclusão, abrem-se para oscilar inseparavelmente entre o 'Eu'-'eu', por vezes extremamente egocêntrico, e o 'Nós', que se põe a serviço de todos por um bem comum, porque ninguém pode dizer 'Eu'-'eu' no lugar do outro.

Espero, portanto, que estas poucas linhas, esta breve parte da história da APEESP que me/nos coube relatar sobre estes 35 anos de história sirvam de incentivo para que outros 'Eu'-'eu' façam parte da APEESP, que tanto tem feito por seus associados e que, desta forma, sintam-se motivados, por outro lado, a fazer a experiência altruísta de ser 'Nós' em minha/nossa Associação.

### Referências bibliográficas

FANJUL, A. et al. A "refundação" da APEESP: os anos de 2007 a 2012. *Intersecciones Revista da APEESP*, São Paulo, n. 1, p. 6-11, 1º .jun. 2018. Disponível em: <[http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/01\\_CONF\\_ADRIAN.pdf](http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/01_CONF_ADRIAN.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 117-128.

# Apeesp 35 anos: o espanhol no Brasil - histórico e perspectivas<sup>17</sup>

Antônio R. Esteves  
FCL-UNESP-Assis

## Palavras iniciais

Os estudos hispânicos em geral e o ensino da língua espanhola no Brasil, e conseqüentemente no Estado de São Paulo, estão associados ao contexto geral da educação e sofre os mesmos percalços. Desse modo, seus problemas são de diversas índoles; originados, segundo meu ponto de vista, de dois problemas estruturais. O primeiro deles é a pouca valorização dada pelo Estado brasileiro à educação como um todo. O segundo, associado ao primeiro, é a escassa valorização das ciências humanas nesse processo.

No caso dos estudos hispânicos, soma-se o fato de que sendo a cultura brasileira voltada para a Europa inicialmente e para os Estados Unidos posteriormente, de modo geral tem valorizado pouco a língua espanhola e as culturas hispânicas. Episodicamente há momentos em que tais culturas adquirem mais prestígio, ocorrendo então, um incremento no interesse desses estudos. É o caso das últimas décadas quando, por motivos variados, que vão do político e do ideológico ao circunstancial, o espanhol viu seu prestígio crescer surgindo uma espécie de *boom* no ensino e estudo dessa língua.

## O ensino do espanhol no Brasil: breve histórico

Costuma-se indicar o ano de 1919, momento em que o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro a incluiu como disciplina optativa, como o marco inicial do ensino regular da língua espanhola no Brasil (PARAQUETT, 2009, p. 123). Desde então se transcorreu quase um século, período no qual o país passou por uma série de eventos que o mudaram de modo substancial.

---

<sup>17</sup> O presente texto toma como base minha intervenção na Mesa de Abertura do *II Simpósio da APEESP-30 anos*, realizado nos dias 13 e 14 de dezembro de 2013, em boa parte retomada na minha participação da Mesa de Abertura do *III Simpósio da APEESP-35 anos*, realizado nos dias 15 e 16 de junho de 2018.

Na política, passamos pela República Velha, Revolução de 1930, Ditadura de Vargas, Democratização, Ditadura Militar, Redemocratização e os acontecimentos mais recentes decorrentes do golpe parlamentar que tirou do poder a presidente eleita e a guinada política com a vitória das forças de direita nas eleições de 2018. Alternaram-se períodos curtos da peculiar maneira brasileira de viver a democracia e longos períodos ditatoriais. O país teve cinco Constituições, cada qual com uma visão diferente de educação; três LDBs (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), 1961, 1971 e 1996. Durante a Ditadura Militar, em 1968, sofreu uma séria Reforma Universitária.

No campo acadêmico-científico, passamos várias concepções teóricas e metodológicas, não apenas na forma de conceber e organizar a educação, mas também nas várias áreas do conhecimento, como os estudos linguísticos e literários, que discutem as formas de entender as manifestações linguísticas, artísticas e culturais.

Além disso, especialmente nas últimas duas décadas, estamos vivendo uma abrupta transformação nos paradigmas e suportes comunicativos e na própria forma de conceber a comunicação (e conseqüentemente o conhecimento). Parece que estamos abandonando o reino da palavra escrita para ingressar no império das imagens, com retransmissão rápida. Isso interfere de forma radical na forma de definir e conceber uma língua, seja a materna seja a estrangeira, modificando as formas de ensinar e de educar, não apenas no caso da língua estrangeira em si, mas a própria língua e sua função numa sociedade globalizada que se sustenta na transferência rápida de informação e em novos modelos comunicativos.

Por tudo isso interfere direta e indiretamente na concepção da língua estrangeira e as técnicas usadas em seu ensino/aprendizado. Isso fez mudar várias vezes os interesses econômicos e geopolíticos e a definição do prestígio que as chamadas línguas de comunicação adquirem e/ou perdem ao longo dos tempos. As relações entre o Brasil e os países que falam o espanhol mudaram várias vezes nesses anos, modificando a forma como os brasileiros se veem a si mesmos e veem o outro, o estrangeiro, o falante de uma língua estrangeira, em nosso caso, o espanhol. Nesse movimentado baile de fantasias que às vezes

parecem ser os acontecimentos históricos, também dançam os elementos que constituem a política linguística.

O ensino do espanhol, no Brasil, desse modo, sempre esteve associado ao destino das línguas estrangeiras modernas. E nesse contexto, o espanhol sempre ocupou um lugar secundário, em detrimento de outras línguas com maior prestígio cultural ou associadas ao poder econômico, como o francês ou o inglês.

Uma vez implantada no Colégio Pedro II, modelo de ensino secundário do país, a língua espanhola permaneceu como disciplina optativa até 1925. Com o fim da República Velha, a partir dos anos 30, a educação no país começa a ser planejada e reestruturada. Surgem novos colégios e se organizaram as universidades. A área de Filosofia e Letras, seguindo modelos europeus, especialmente franceses, passa a ser implantada com a função de pensar na formação humanística do indivíduo, desenvolvendo a educação como forma de transmissão tanto das ciências, quanto das artes e da cultura. Nesse contexto, as letras tinham um papel especial, abandonando-se as chamadas “letras clássicas” e valorizando-se as “letras modernas”. As “línguas vivas” vão aos poucos ocupando o lugar das “línguas mortas”. O espanhol passa, então, paulatinamente a ocupar um considerável espaço.

Com a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências Letras da USP, em 1934, surge oficialmente o ensino da Língua e Literatura Espanhola no Estado de São Paulo, cujo funcionamento começa em 1940, sendo o gérmen dos estudos hispânicos em nosso Estado.

No final da década de cinquenta são criados no interior do Estado alguns Institutos Isolados mantidos pelo poder público, que também incluíram o ensino da língua espanhola e dos estudos hispânicos em seus cursos. Entre eles, por sua continuidade, merecem destaque as Faculdades de Filosofia e Letras de Assis e de São José do Rio Preto, uma vez que na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara sua implantação é relativamente recente. Em 1976 a união dessas faculdades “isoladas” dá origem à UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Deve-se reiterar que nesse processo a Universidade Pública desempenha um importante papel formador.

Não me alongo neste panorama histórico por motivos de limitação de tempo e espaço. Os interessados podem ir diretamente a alguns textos que são essenciais para o entendimento do processo de desenvolvimento dos estudos hispânicos e implantação do ensino da língua espanhola em nosso país, em especial Paraquett (2009), Picanço (2003), e Rodrigues (2012), além dos dois suplementos do *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (VARIOS, 2000 e 2007).

### **A APEESP, o ensino do espanhol no Estado de São Paulo e a atuação do Professor Mario González**

Nesse contexto, surge no início dos anos oitenta, como resultado da inquietação de um grupo de hispanistas e professores de espanhol, a maior parte dos quais vinculados às universidades, a necessidade de se discutir conjuntamente, com os estudos hispânicos em si a questão das políticas linguísticas em especial no que toca ao ensino de espanhol como língua estrangeira.

A fundação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo em 1983, seguindo a tendência nacional (a primeira Associação, é a do Rio de Janeiro, fundada em 15 de outubro de 1981), é um importante marco, principalmente porque articula tais discussões em vários âmbitos do conhecimento: educação, metodologia de ensino, linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, estudos culturais, política linguística, implantação do MERCOSUL, estudos pós-coloniais, entre outros.

O professor Mario González, da USP, foi um dos idealizadores da APEESP e quem colocou em prática sua concretização. Não estive entre seus fundadores. Em dezembro de 1983, eu estava na Espanha, fazendo o Curso Hispano-Brasileño para Profesores de Español, no *Instituto de Cooperación Iberoamericana*, curso que praticamente todos os professores de minha geração (e também da geração anterior) fizeram.

Neste momento vou cruzar, de maneira proposital, a trajetória do Professor Mario González, os primeiros anos da APEESP e minha própria trajetória. Não irei além dos primeiros doze anos, uma vez que a Profa. Neide

González, que também faz parte desta mesa, foi presidente da Associação entre 1995 e 1997.

Apenas como curiosidade, elenco os primeiros presidentes da APEESP: 1- Mario M. González, 1983-1989; 2- Antônio R. Esteves, 1990-1993; 3- Isabel Eres Gretel Fernández, 1993-1995; 5- Neide T. Maia González, 1995-1997.

Como depoimento pessoal, acrescento que não sou ex-aluno da USP, venho da UNESP de São José do Rio Preto. Conheci o professor Mario González durante o *Segundo Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol*, realizado na USP entre 23 e 26 de setembro de 1987. Quem me apresentou ao Mario foi uma colega do Curso de Madri de 1983, que na ocasião era orientanda de Mestrado do Mario, Maria Eunice Arruda, da UFC. O Mario, na ocasião, com a sua conhecida boa vontade, me convidou para filiar-me à APEESP. Por essa época eu era professor de espanhol em uma Faculdade privada da zona leste, a Faculdade Cruzeiro do Sul, que mais tarde se transformaria na UNICSUL.

Passo a palavra, então, ao professor Mario, que em uma carta de recomendação dessas que os alunos sempre solicitam a seus professores (na época eu tinha intenção de fazer um Curso na Espanha, da OFINES-*Oficina Internacional de Información y Observación del Español*), me apresentava desta forma:

*Conozco al profesor Esteves a través de su actuación profesional, y especialmente por haber integrado la directiva de la APEESP cuando yo era presidente de la misma. Actualmente, es él quien preside dicha Asociación y desarrolla un importante trabajo frente a la misma” (GONZÁLEZ, 15/03/1990).*

Nesse momento eu ainda não era aluno do Doutorado da USP nem era orientando do Mario. Nosso vínculo inicial foi a APEESP.

O Mario sempre teve muito claro o que desejava como ensino do espanhol no Brasil. Eu creio que algumas de suas ideias se fizeram realidade na criação da APEESP e durante os primeiros anos dessa Associação. A primeira delas foi a defesa clara do **plurilinguismo**, contra qualquer tipo de predomínio. É necessário que as comunidades escolares escolham as línguas estrangeira que queiram estudar nas escolas. Neste sentido, a LDB 5692/71 já era maleável, ao criar o conceito (vago, mas aberto à pluralidade) de “língua estrangeira moderna” e sua forma de escolha pelas escolas. O problema era a forma como a legislação

era interpretada nos âmbitos estaduais, especialmente em São Paulo. A brecha jurídica existia. Com a noção clara de plurilinguismo, a APEESP, impulsionada pelo Mario, sempre atuou em conjunto com as demais Associações de Professores de Língua Estrangeiras. Merece destaque a atuação conjunta com a Associação de Professores de Alemão. Uma das finalidades explicitadas no item VI do Estatuto da APEESP é: “trabalhar para uma inserção do ensino do espanhol e matérias conexas no sistema educacional brasileiro em uma perspectiva de **plurilinguismo** e atenta às especificidades regionais”.

Outra ideia que o Mario defendia era a de **descentralização** e ele sempre atuou nesse sentido: congregar todos os profissionais que atuassem no ensino de espanhol, da Universidade às Escolas de Idiomas. As primeiras diretorias da APEESP sempre tinham representantes das várias Universidades e dos vários níveis. A luta pela ampliação do ensino do espanhol em nosso Estado deve ser uma batalha de todos. Relembro aqui a composição da Diretoria 1988-1989, na qual eu participei pela primeira vez: Presidente: Mario M. González, USP; Vice-Presidente 1- Liliana M. Fernández, UNESP-Assis; Vice-Presidente 2- María Eulalia Alzueta de Bartaburu, *Hispania-Línguas Latinas*; Secretario Antônio R Esteves – Fac. Cruzeiro do Sul; Tesoureira: Ana Maria C. de Alzueta, *Hispania-Línguas Latinas*.

Quando em 1988-1989 começaram a funcionar os Centros de Línguas, criados pelo Governo Quércia, logo em seguida professores dos Centros foram incorporados à Diretoria. Na minha primeira gestão como presidente (1990-1991) a Secretária era Shirley Maia Assali, professora de Centro de Línguas e na segunda gestão, 1992-1993, a Secretária era Maria Salete Bento Ciccaroni, do Centro de Línguas de São Caetano do Sul, e assim por diante.

Havia sempre uma preocupação em integrar todos os professores de espanhol do Estado, mesmo aqueles de regiões mais distantes.

Desde seus primeiros anos a APEESP manteve uma luta política cerrada para a implantação e regularização do ensino do espanhol no sistema público de ensino de São Paulo. A famosa promessa do Governador Orestes Quércia, em 15/03/1987, de implementar o ensino do espanhol no Estado, acabou gerando apenas a implantação dos Centros de Estudos de Línguas que ao lado do

espanhol também incluíram outras línguas estrangeiras. Apesar da precariedade, esses Centros de Línguas atuaram de modo positivo ao longo dos anos. Em anos posteriores tivemos a oportunidade de receber na FCL-Assis diversos alunos que já ingressavam no Curso de Letras proficientes em língua espanhola graças aos Centros de Línguas.

Há que se pensar que isso é o que foi possível na época, uma vez que não havia no Estado um número de professores de espanhol suficiente para implantá-lo em toda a rede, com a inclusão da disciplina na Grade Curricular.

Por outro lado, tampouco havia uma vontade política muito firme para a implantação do ensino da língua espanhola de modo universal e com qualidade. As dificuldades surgiram em todas as frentes e elas nunca foram superadas. Já naquele tempo a educação era vista com descaso pelas autoridades estaduais quase sempre mais interessadas em possíveis benefícios eleitoreiros passageiros que um ensino de qualidade. Nesse panorama, a APEESP atuou constantemente e com rigor em todo o processo. No **Boletín Informativo** da APEESP, nº 12, de dezembro de 1987, há uma nota tratando da questão.

Quando em 1988 foi criada uma Sub Comissão na Secretaria da Educação para implantação e implementação dos Centros de Línguas na Rede Estadual de Ensino, a área de Espanhol tinha um representante da USP, a Profa. Neide Maia González e um representante da APEESP, que era eu. A partir do trabalho dessa Comissão, que como tudo que é da Secretaria da Educação foi moroso, resultaram as famosas oficinas de Orientação Técnica (OT). Destinadas à “atualização dos professores de espanhol” dos Centros de Línguas, essas oficinas existiram de modo desigual e descontinuo até pouco tempo atrás, e delas participaram vários de nós.

As relações com os representantes das autoridades espanholas também tiveram seus altos e baixos desde os primeiros anos, quando ainda não existia o Instituto Cervantes. A *Consejería* de Educação da Embaixada da Espanha, que nos primeiros anos funcionou no Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo, contou com *Asesores Lingüísticos* desde o final da década de 80. Desde sua instalação no Brasil, a *Consejería* sempre pressionou para a criação de uma Federação de Associações de Professores de Espanhol. Nos primeiros anos

essa ideia foi defendida pela APEERJ, com a firme oposição da APEESP, apoiada por outras APE, como as do Paraná e Santa Catarina, por exemplo. O **Boletín Informativo** nº 1, de janeiro de 1990, informa que

*La Asamblea General se manifestó, por unanimidad, contraria a la creación de una Federación de Asociaciones de Profesores de Español. En su lugar propondrá a las demás Asociaciones la creación del Consejo de Presidentes de las AA PP EE, no deliberativo, que se reuniría formalmente por lo menos por ocasión de cada Congreso Brasileño de Profesores de Español.*

A proposta foi levada a Brasília, na tradicional reunião anual realizada na Embaixada da Espanha (e por ela financiada, evidentemente) com os presidentes de APE. O impasse continuou por vários anos: se por um lado a proposta da APEERJ não foi colocada em prática, graças à oposição da APEESP, por outro lado, a proposta da APEESP tampouco foi acatada, existindo, na prática, um Conselho de Presidentes de APE, que se reunia anualmente na Embaixada da Espanha e mais tarde, quando as reuniões em Brasília perderam a regularidade, mantiveram-se as reuniões nos Congressos Brasileiros de Professores de Espanhol.

Nos primeiros anos, de acordo com as possibilidades (a Associação era pequena, em 1990 contava com 173 sócios), a APEESP mantinha algumas atividades regulares implementadas pelo Professor Mario González e mantidas pelas diretorias seguintes.

A primeira delas é a publicação de um *Boletín Informativo* mensal, impresso artesanalmente, enviado por correio a todos os sócios. Essa atividade durou vários anos, até que os meios de comunicação se aprimoraram e o *Boletín* passou a ser eletrônico. Creio que seria interessante, neste momento, para manter a memória da atuação da APEESP, recuperar e digitalizar essa coleção de informativos, uma vez que ali estão registradas, mês a mês, passo a passo, as principais atividades da APEESP.

A realização a cada dois anos de um Encontro Estadual de Professores de Espanhol, promovido pela APEESP, também foi ideia do Mario. Normalmente ocorria no mês de setembro, em geral na USP, sendo o primeiro deles realizado em 1986. Tenho notícia de que o IX Encontro de Professores de Espanhol do

Estado de São Paulo realizou-se na UNESP de Assis, nos dias 22 e 23 de novembro de 2002, sob a coordenação das professoras Heloisa Costa Milton e Ester Rojas Osorio, na época Presidente e Vice-presidente da APEESP. Não sei exatamente quando estes encontros deixaram de ser realizados com esse nome. Nesses encontros se discutiam temas importantes do hispanismo paulista, tanto na área de pesquisa em si, quanto na área metodológica, envolvendo também uma discussão das pautas políticas do ensino do espanhol no Estado de São Paulo. Com formato similar e objetivos parecidos, mais recentemente, a APEESP tem promovido as Jornadas da APEESP e os Simpósios da APEESP.

A cada dois anos realizava-se, como seguem sendo realizados, o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, que alternava os estados-sede, na mesma ordem da fundação das Associações de Professores de Espanhol. Desde o princípio, a APEESP, com a presença de membros de sua diretoria e incentivando seus associados a participarem, teve uma presença marcante em tais Congressos. O primeiro deles realizou-se no Rio de Janeiro em 1985. O segundo Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol foi organizado pela APEESP e realizou-se na USP entre os dias 23 e 26 de setembro de 1987, sob a presidência do Prof. Mario González. O terceiro realizou-se em Porto Alegre, o quarto em Curitiba, o quinto em Florianópolis, e assim por diante.

Quando esses congressos deixaram de ser um lugar de discussão de pesquisas sobre o hispanismo, sobre os métodos de ensino e sobre a política linguística, transformando-se numa espécie de feira de propaganda e comercialização de material didático de qualidade discutível, bem como de divulgação da ideologia subjacente em tais materiais, o Mário começou a acalantar a ideia de criar outro espaço acadêmico por excelência, onde pudesse se discutir a pesquisa científica e acadêmica na área dos estudos hispânicos no Brasil. Era um momento que em o espanhol estava em plena expansão e boa parcela dos hispanistas brasileiros pensava que a pesquisa deveria ser o eixo sobre o qual essa expansão deveria se realizar.

Em 1998, durante o Congresso da Associação Internacional de Hispanistas, realizado em Madri, um grupo de brasileiros, juntamente com o

Mario, em uma dessas mesas quadradas, de que o Mario tanto gostava, planejou a criação da ABH (Associação Brasileira de Hispanistas), seguindo o modelo da AIH, Associação Internacional de Hispanistas, e das várias Associações de Hispanistas existentes mundo afora. A ideia foi comunicada durante o VIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em Vitória (ES) em 1999 e a ABH finalmente foi fundada em 2000, durante o Primeiro Congresso Brasileiro de Hispanistas, especialmente reunido para aquele fim. Como todos sabem, o Mario, mentor da ideia, foi o primeiro presidente da ABH, associação que segue ativa na realização de seus objetivos iniciais.

Outra das atividades da APEESP, em seus primeiros anos, foi a criação da *Revista de la APEESP*, publicação semestral da APEESP, que teve seu número 1, janeiro-junho de 1991, publicada quando eu era presidente da APEESP. A revista se abre com um texto do Mario, que tinha sido a Conferência de Abertura, por ele pronunciada no III Encontro de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, realizado na USP, nos dias 28 e 29/09/1990: “Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil”. O último número que tenho é o 7, Ano V, referente a 1995-1997.

Em um trabalho de preservação da memória da APEESP, a gestão 2016-2018, digitalizou os sete números da *Revista de la APEESP*, publicados entre 1991 e 1997. Tais digitalizações aparecem como “Publicação especial”, na página da *Intersecciones – Revista da APEESP*. A revista, com essa alteração de nome, a partir da diretoria do biênio 2012-2013, ganhou formato digital e vem se mantendo ativa, com três números publicados até o momento. Mantém-se praticamente a estrutura da versão anterior, já que a *Revista de la APEESP* publicava basicamente os textos apresentados durante os Encontros de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. O mesmo vem ocorrendo com *Intersecciones*, que recolhe as reflexões apresentadas nos Simpósios, com cuidado especial para as memórias da Associação e a história do ensino do espanhol no Estado.

Penso que essa tarefa é fundamental para a manutenção da memória do ensino do espanhol cujas lutas, de certa forma, seguem candentes. Apesar de que a situação é bem diferente dos anos iniciais da APEESP, já que o espanhol

deixou de ser aquele idioma desconhecido e até certo ponto desprezado, por outro lado sua situação continua precária. Se no ensino superior surgiram diversos cursos de formação de professores de espanhol e suas literaturas e culturas; no ensino básico diversas escolas das redes municipal e privadas incluíram o ensino da língua espanhola; o objetivo principal da inclusão, com qualidade, da língua espanhola na educação básica do Estado de São Paulo continua sem cumprir-se. Mesmo durante a vigência da Lei Federal 11.161 de 2005, que dispunha no âmbito federal sobre o ensino da língua espanhola, revogada pela Lei Federal 13.415 de 2017 que regulamenta o Ensino Médio, o ensino da língua espanhola nunca foi efetivamente implantado nas escolas mantidas pela rede estadual de São Paulo, apesar de todas as lutas empreendidas pelos professores de espanhol do Estado e pela própria APEESP.

Sem o perigo de exagerar, pode-se dizer que a situação atualmente é muito similar àquela da década de 80. A diferença talvez seja que naqueles momentos de fim de ditadura havia um clima positivo que apontava para a realização dessas pequenas utopias ao contrário dos tempos atuais em que uma nova nuvem de conservadorismo parece pairar sobre nós ameaçando aquelas conquistas e trazendo retrocesso.

### **Para concluir**

O *II Simpósio da APEESP-30 Anos*, realizado nos dias 13 e 14 de dezembro de 2013, comemorava o aniversário de três décadas da Associação ao mesmo tempo em que prestava uma homenagem ao professor Mario González, falecido no início daquele ano. Na mesa redonda de abertura daquele evento, eu fazia algumas reflexões, sobre a atuação do grande mestre de todos nós e idealizador da APEESP. Retomo boa parte daquela fala neste texto ao tratar brevemente do ensino do espanhol no Brasil, incluindo histórico e perspectivas.

Nada mais apropriado, então, que retomar e reiterar as palavras de nosso ilustre homenageado, no texto que abre a *Revista de la APEESP*, acima referido. E faço isso, não apenas como homenagem ao idealizador desta Associação, infatigável defensor de um ensino de espanhol com qualidade a todos que assim

o desejem. Retomo suas palavras de 1990, sobretudo para mostrar sua lucidez e a clareza de seus objetivos.

O texto começa esclarecendo que a primeira coisa a fazer para tratar das “perspectivas” do ensino do espanhol no Brasil é livrar-se da ideia de Brasil como país do futuro e assentar-se no presente. Esse foi um dos objetivos da criação da APEESP, de acordo com seu fundador. (GONZÁLEZ, 1991, p. 02). E é a partir do presente que ele faz sua análise, retomando o passado uma vez que ele ajuda a explicar uma série de características específicas das relações entre as culturas de língua portuguesa e de língua espanhola, desde suas remotas origens comuns na Península Ibérica até sua vizinhança atual na América Latina. São relações complexas e intrincadas, que muitas vezes acabam por prejudicar a visão que essas culturas têm de si próprias e dos vizinhos. Os gigantes do contexto histórico estão aí e não se pode sair distribuindo lanças a esmo, uma vez que não são exatamente gigantes, mas moinhos de vento que fazem parte da nossa história, os quais nem podemos nem temos porque derrubar, pois funcionam porque foram colocados ali por nossos contemporâneos e porque direta ou indiretamente estão a nosso serviço. (GONZÁLEZ, 1991, p. 4)

O primeiro passo nessa luta, então, é compreender a realidade histórica da qual fazemos parte e a partir dessa compreensão traçar as estratégias de luta. Nesse contexto, o ensino do espanhol não pode ser desvinculado do problema maior que é a educação como um todo. Não se pode encontrar uma solução para esse desafio se não houver salários dignos para os professores, boas condições de trabalho e recursos didáticos. Em outras palavras, investimento na educação. Da mesma forma, a responsabilidade do professor, nesse processo, é muito grande. Assim, é necessário dotar o professor de uma consciência crítica para que seu trabalho docente tenha o sentido educativo que se espera. (GONZÁLEZ, 1991, p. 7). Esta é a parte que cabe à Universidade que forma tais professores.

O professor Mario González, incansável batalhador pelo ensino do espanhol num processo de formação da cidadania crítica em condições dignas, conclui suas reflexões-prognóstico, apostando na responsabilidade dos próprios professores. Os professores deveriam, em 1990, superar alguns desafios, que

me parece que ainda não foram superados. O primeiro deles é a capacidade de organização, na luta em defesa do ensino público de qualidade, para fazer valer a bandeira da liberdade por parte do aluno de escolher a língua estrangeira que ele quer estudar, no caso o espanhol. Outro desafio é formar professores capacitados e essa capacidade deve incluir também o desenvolvimento de uma consciência crítica que coloque nas salas de aula professores que pensem e façam pensar. (GONZÁLEZ, 1991, p. 8).

Nesse processo, está reservado à APEESP um papel importante, principalmente através da organização de encontros como este, nos quais os professores se conheçam melhor e possam discutir, trocar ideias e colocá-las em prática. Creio que esses desafios, apesar de tudo o que tem sido feito e de todas as conquistas das últimas décadas, que não foram poucas, continuam exigindo dos professores de espanhol de todos os níveis uma atuação especial para vencê-los, em todos os âmbitos.

O texto conclui indicando que o futuro para se transformar em realidade exige de todos a consciência de que o futuro só se pode construir a partir do presente. (GONZÁLEZ, 1991, p. 8).

De minha parte não vejo perspectivas diferentes para o ensino do espanhol em nosso país, e especialmente em nosso Estado, que aquelas apontadas pelo Professor Mario González em 1990 e mesmo antes, já em 1983, por ocasião da fundação desta Associação. Creio, assim, que a maior homenagem que nós professores de espanhol devemos prestar a nosso mestre é levar adiante sua bandeira que também é nossa. Seguindo o seu exemplo, com certeza contribuiremos para transformar o nosso presente em futuro e o desejo em realidade. Essa é a nossa luta. Essa é a nossa contribuição.

Desse modo sempre contaremos com a presença do Mario entre nós, ajudando a melhorar o presente e a transformá-lo em futuro, com um mundo mais justo para nossos alunos, para os alunos de nossos alunos e assim por diante, numa corrente construtiva capaz de vencer o tempo e transformar o presente em futuro.

## REFERÊNCIAS

- Boletín de la APEESP*. (1990). Ano VI, nº 1, São Paulo, enero de 1990.
- GONZÁLEZ, Mario M. (1987). Razões para o estudo do Espanhol no Brasil. Em *Gazeta do Povo*, Curitiba, 12/04/1987.
- GONZÁLEZ, Mario M. (1990). *Carta de presentación* (15/03/1990). Documento original.
- GONZÁLEZ, Mario M. (1991). Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil. Em *Revista de la APEESP*, 1, São Paulo, janeiro-junho de 199, pp.02-09.
- PARAQUETT, Marcia (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. Em *Cadernos de Letras da UFF*, 38, pp. 123-137.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- RODRIGUES, Fernanda S. Castelano (2012). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas.
- VÁRIOS (2000). El hispanismo en Brasil. Em *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- VÁRIOS (2018) *Intersecciones Revista da APEESP*. Disponível em <<http://www.apeesp.com.br>> Acesso em 19 jan 2019.
- VÁRIOS (2007). Jubileo de Planta de la APEERJ. Em *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España.

# Apeesp 35 años: aprender del pasado para planear el futuro

Gretel Eres Fernández  
Faculdade de Educação – USP

70

## Introducción

Es bastante frecuente que, en el mundo actual, todos quieran dejar su marca en las acciones que emprenden, tanto profesionales como personales. Es intrínseco al ser humano el deseo de perpetuarse de alguna manera y, en ese sentido, la búsqueda por la superación de modo tal que los demás lo recuerden, sea por su forma de ser o por las contribuciones a determinado campo, está presente en nuestro día a día.

Sin embargo, la memoria suele ser efímera y, por más importantes que hayan sido las aportaciones de una persona, suelen borrarse por completo o, al menos, disiparse poco a poco. Esa transitoriedad de los hechos – o, al menos, del recuerdo de los hechos – conlleva a cierta tendencia de repetir acciones del pasado, con sus aciertos y sus errores, lo cual supone que constantemente estamos volviendo a rehacer lo que otros ya realizaron y que poco se avance.

De ahí la importancia de dejar constancia de las obras de uno mismo, de un grupo o de una institución, pues, al tener presente el camino ya recorrido por otros, se podrá seguir adelante, construyendo una historia sólida y relevante.

Con el afán de rescatar un poco de la historia de la APEESP, me propongo recordar algunos momentos de mi paso por la directiva de la Asociación, retomar unas cuantas iniciativas de éxito de algunos compañeros que participaron de otras gestiones, mirar el momento actual y los desafíos que se nos presentan y tratar, dentro de lo posible, de proyectar el futuro con el objetivo de consolidar, cada vez más, el importante trabajo de esta entidad.

## Conocer para avanzar

La relevancia de lo que acabo de comentar consta, incluso, en la *Presentación* de la **Revista Intersecciones**:

Por outro lado, o fato de que fosse desconhecido para muitos dos membros da atual diretoria o antigo projeto editorial da APEESP<sup>18</sup> é mostra da extrema importância e verdadeira necessidade de que se construa constantemente a memória de nossa e, inclusive, de outras associações de professores de espanhol do Brasil.<sup>19</sup>

La antigua **Revista de la APEESP**<sup>20</sup> a que se hace referencia en la cita anterior fue iniciativa de la gestión de los años 1990-1991<sup>21</sup> y tuvo siete números impresos publicados hasta el año 1997 y representó, en aquellos momentos, una iniciativa de la mayor importancia, dado que eran escasas (por no decir inexistentes) las obras dedicadas exclusivamente al área del español en Brasil. En ella se incluían, sobre todo, trabajos de profesores del estado de São Paulo que llevaban a la reflexión sobre aspectos lingüísticos, literarios, traductológicos, socioculturales y daban a conocer la producción intelectual local de forma ágil y práctica.

Todas las ediciones se hacían de forma artesanal y veían la luz gracias a la dedicación de los responsables por los diferentes números y todos ellos, a excepción del último, se publicaron con la colaboración de la *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*.

Aunque se tratara de un trabajo añadido para los miembros de la directiva que se hacían cargo de cada edición, ya que tenían que solicitar y seleccionar los textos que se incluirían en cada número, organizarlos, en ocasiones volver a mecanografiarlos o digitalarlos, maquetar la revista, preparar los originales, enviarlos a la *Consejería*, recoger los ejemplares en su versión final y distribuirlos

---

<sup>18</sup> Se refiere a la **Revista de la APEESP**, creada en 1991 durante la gestión del Prof. Antonio R. Esteves (cuatro números en el período 1991-1993). El número 5 se publicó durante mi gestión (1993), el número 6 (1995) durante la gestión de la Profa. Neide M. González y el número 7 en la gestión de la Profa. Eliane Gonçalves (1997).

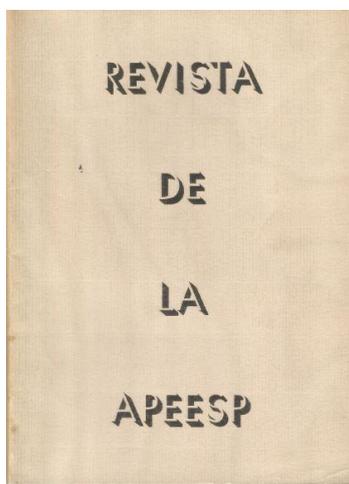
<sup>19</sup> Disponible en: <<http://www.APEESP.com.br/intersecciones-apresentacao/>>. Accedido el 02 dic. 2018.

<sup>20</sup> Nota del editor: los números de la **Revista de la Apeesp** están disponibles en: <http://www.apeesp.com.br/publicacao-especial-revista-da-apeesp/>

<sup>21</sup> La Directiva del bienio 1990-1991 estuvo formada por: Antônio R. Esteves (Presidente), María Zulma M. Kulikowski y María del Pilar Sacristán Martín (Vicepresidentes); María Eulalia A. de Bartaburu (Tesorera) y Shirley Maia Assali (Secretaria General).

a los socios, era algo que se hacía con gusto, por el aporte que representaba para los profesores de español.

Figura 1 - **Revista de la APEESP** – Año 1, número 1 – enero-junio/1991



Fuente: archivo personal

En esos años también se editaba el **Boletín Informativo**, cuya principal función era hacer llegar a los asociados, mensualmente, noticias de interés, tales como la celebración de eventos, divulgación de tesinas y tesis defendidas, oferta de becas y de trabajo etc. Esa publicación, mucho más artesanal que la **Revista**, era totalmente elaborada por la correspondiente Directiva, mecanografiada (o digitada, según el momento), maquetada, impresa, fotocopiada, doblada (se habían unos pliegues tales que lo dejaban con la forma de tríptico), puesta en sobres y enviada por correo postal a los socios. Era, sin duda, un trabajo inmenso, pero se hacía con mucho entusiasmo. No era raro que, posteriormente, algunos socios nos comunicaran que habían obtenido un puesto de trabajo o una beca de la cual habían tenido noticia por el **Boletín**.

### **Mirando hacia atrás: “construyendo” la memoria**

No resulta fácil recordar todos y cada uno de los momentos vividos durante el tiempo que integré las diferentes gestiones de la APEESP, pero eso no significa que no hayan sido importantes.

Los primeros contactos que tuve con la Asociación datan del año 1985, cuando me vinculé a ella y empecé a participar de los eventos que ella

organizaba y/o divulgaba. Ya mi ingreso en la directiva ocurrió en la gestión 1992-1993, presidida por el Prof. Antonio R. Esteves, cuando fui vicepresidente. Fue una época de mucho aprendizaje y que representó un crecimiento personal y profesional de gran valor. Tras esos dos años, fui elegida presidente para el bienio 1993-1995<sup>22</sup>.

Durante el tiempo que estuve al frente de la APEESP los desafíos fueron muchos, así como los que enfrentaron todas las directivas anteriores y posteriores. Teniendo en cuenta la situación que se vivía en aquellos años, lo que se priorizó fue:

- dar seguimiento a la labor de los antecesores de la APEESP;
- continuar la publicación del **Boletín Informativo** y de la **Revista de la APEESP**<sup>23</sup>;
- divulgar la labor de la Asociación;
- incrementar el número de asociados;
- celebrar el *V Encuentro de Profesores de Español del estado de São Paulo*, el año 1994, que tuvo por tema general “Caminos y descaminos del español”;
- realizar varias reuniones técnicas y talleres de actualización con profesores de los *Centros de Estudos de Línguas*;
- promover la celebración de los diez años de existencia de la APEESP.

En una época en que los recursos eran muy precarios y no se disponía de la tecnología que tenemos en la actualidad, era fundamental – tal y como ocurre en los días de hoy – contar con el apoyo y colaboración de cuantos se disponían a luchar por el crecimiento del español en Brasil. Así, en diferentes momentos y

---

<sup>22</sup> Integraron la directiva, en esa gestión, los profesores Heloísa Costa Milton y Josephine Sánchez Hernández (vicepresidentes), Carlos Alberto Bonfim (tesorero) y María Angélica C.L. Mendoza (secretaria general), cuya colaboración fue fundamental para el éxito de las actividades que se desarrollaron en ese período.

<sup>23</sup> La responsable por la editoración del número 5 de la **Revista** fue la Profa. Maria Eta Vieira, quien también siempre colaboró con la elaboración del **Boletín Informativo**.

de distintas maneras, recurrimos<sup>24</sup> a compañeros e instituciones que nos extendieron la mano e hicieron posible que lleváramos a cabo nuestro trabajo. A ellos, nuestro reconocimiento y agradecimiento especial. Recordamos, aquí algunas de esas personas e instituciones que tanto apoyo nos brindaron:

- Antônio R. Esteves
- Carlos A. Bonfim
- Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil
- Denise Duarte Ferro
- Eliane Gonçalves
- Ester Rojas
- Heloísa Costa Milton
- Josephine Sánchez Hernández
- Librería Española e Hispanoamericana
- Maria Angélica C. L. Mendoza
- Maria Eta Vieira
- Mario García Guillén
- Víctor Barrionuevo

Está claro que muchas otras personas e instituciones colaboraron para que nuestro trabajo se realizara. A todas ellas, nuestra gratitud.

### **Algunos recuerdos**

Como mencioné al principio, el propósito central de este texto es hacer memoria de algunos de los momentos y acciones más significativos de nuestra Asociación, por lo cual recuerdo, aquí, algunas iniciativas que considero de la mayor importancia.

Una de ellas nos llegó de la mano de la Profa. Eliane Gonçalves, presidente de la APEESP en el bienio 1997-1999. Durante su gestión, la Profa. Eliane organizó un concurso entre los estudiantes del curso de Publicidad de

---

<sup>24</sup> Aquí y en otros momentos similares, me refiero a las acciones de la directiva, y no a iniciativas individuales mías.

PUC-SP, institución en la cual ella actúa, con el fin de que ellos crearan un logo para la Asociación. El ganador fue el que diseñó la imagen que hasta la fecha nos representa:

Figura 2 – Logo de la APEESP creado en la gestión de la Profa. Eliane Gonçalves



Fuente: archivo personal

El trazado de la imagen representa una línea que enlaza los diferentes países de lengua española entre Europa y América, mientras los colores son los que se ven en las respectivas banderas. Consideramos que esta información, si no es por otro motivo, que sea al menos como simple curiosidad, merece constar en página de la APEESP.

Otras acciones implementadas en ese período en que la Profa. Eliane Gonçalves estuvo al frente de la comisión directiva, fueron:

- confección del arte en la cubierta de la **Revista de la APEESP** (creada por Luís Rogério da Silva) y elaboración en soporte digital;
- profesionalización de la APEESP como empresa frente a organismos públicos;
- concesión de entrevista a la Radio de Netherlands (1999);
- realización de documental en homenaje a los 100 años de Lorca (para la TV PUC);
- aumento muy significativo del número de socios;
- creación del carné de identificación de socio de la APEESP.

El mismo Luís Rogério da Silva fue el responsable por el diseño del trofeo que se entregó a los expresidentes de la APEESP por ocasión del evento de celebración del 15º aniversario de la institución. Fue un bonito detalle en reconocimiento de la labor realizada por las distintas gestiones.

Figura 3 – Trofeo diseñado por Luís Rogério da Silva



Fuente: archivo personal

### **La visibilidad y la divulgación de la APEESP en el estado de São Paulo**

Uno de los retos de los comités directivos siempre fue darle más visibilidad a la Asociación y, en cada momento, se pusieron en marcha acciones que permitieron no solo que más profesionales la conocieran, sino que también se incrementó la captación de socios.

En ese sentido, impulsada desde la gestión de la mencionada Profa. Eliane, y posteriormente por la directiva encabezada por la Profa. Ana Carolina García Ferreiras, se creó y se puso en funcionamiento la página electrónica de la APEESP, que sigue disponible en el enlace <<http://www.apeesp.com.br/>>:

Figura 4 – Encabezamiento de la página *web* de la APEESP



Fuente: <http://www.apeesp.com.br>

77

Además de esa importante iniciativa, durante el período en que el la Profa. Ana Carolina estuvo al frente de la APEESP, otras acciones que trataron de darle más visibilidad a la entidad tuvieron destaque, tales como:

- se empezó la divulgación de ofertas de trabajo en la página electrónica;
- se pasó a ofrecer información sobre becas en la misma página electrónica;
- se comenzó la inclusión de noticias sobre defensas de tesis relacionadas al área de español también en la página *web*;
- se incrementó el **Boletín Informativo**.

Por otra parte, y pese a las dificultades que se vivían en aquellos momentos en lo que concierne a las relaciones entre la Asociación y la Embajada de España en Brasil, la intermediación de la Profa. Ana Carolina fue esencial para que se mantuvieran las becas de estudio concedidas a miembros asociados de la APEESP. No fuese su intervención, seguramente la Asociación habría dejado de beneficiarse de ese relevante apoyo.

De igual importancia fueron las acciones emprendidas por la gestión siguiente, cuando estuvo al frente de ella la Profa. Egisvanda Isys de Almeida Sandes. Entre las actividades más significativas se pueden mencionar las siguientes:

- divulgación y acercamiento de la APEESP a los profesores del interior de São Paulo;

- captación de socios del interior de São Paulo;
- realización de eventos en el interior de São Paulo;
- movilización en contra del Proyecto “Oye”;
- inicio de la formalización de los encuentros de la APEESP a cada dos años;
- acercamiento de las editoriales con apoyo para los eventos.

El hecho de dirigir la mirada hacia el interior de São Paulo fue de crucial importancia, puesto que, por diferentes razones y aunque siempre se procuró contar con al menos un representante que no fuera de la capital del estado en los comités directivos, tomar como uno de los retos acercar la Asociación a los profesores de otras ciudades permitió darle más visibilidad y fuerza a la institución y, al mismo tiempo, colaboró para la consecución de uno de sus objetivos: *“Procurar facilitar o intercâmbio de conhecimentos entre seus associados, mediante a realização de eventos locais, cursos e congressos.”*<sup>25</sup>

Además, la movilización emprendida el año 2006 cuando el gobierno del estado de São Paulo firmó un convenio con el Banco Santander, el Portal Universia y el Instituto Cervantes con el propósito de capacitar profesores de español puso de manifiesto la necesidad de contar con la efectiva participación, implicación y unión de todos los socios de la APEESP, ya que los miembros de la directiva son solo una parte del colectivo docente que representan, pero en situaciones clave es imprescindible que todos luchen juntos. Fueron momentos muy delicados y cuyas implicaciones – personales y profesionales – tuvieron consecuencias de la mayor importancia y, en algunos casos, bastante delicadas.

### ¿Y la historia?

Hasta aquí he tratado de recoger de modo breve unos pocos recuerdos que mantengo vivos en la memoria sobre la historia de la APEESP, tanto porque, como ya mencioné, son imprescindibles tanto para poder seguir adelante sin repetir todo lo que ya se ha hecho – incluidos los aciertos y las equivocaciones – como porque considero que hay que reconocer y dar los correspondientes

---

<sup>25</sup> Disponible en: <<http://www.apeesp.com.br/about-2/>>. Accedido el 02 dic. 2018.

créditos a la labor realizada por los profesionales que ya han pasado por los varios comités directivos de la Asociación. Evidentemente, los comentarios anteriores se restringen a unos pocos recuerdos, una vez que me resultaría imposible mencionar todo lo que ya se ha realizado. Valgan, pues, como ejemplos del importante trabajo llevado a cabo en diferentes ocasiones.

Sin embargo, hasta estos momentos no se ve el reconocimiento a esa labor plasmado en la página *web* de la APEESP, ya que las informaciones disponibles remontan tan solo al año 2009 y, como se sabe, la Asociación se creó a finales del año 1983. Aunque se incluyan explicaciones y aclaraciones sobre su creación y esté disponible el *Estatuto* en el cual también consta esa fecha, no hay ninguna mención a las acciones ni a los directivos que se hicieron cargo de su gestión durante esos largos 26 años (1983-2009).

Llama también la atención el hecho de que conste, al pie de todas las páginas del sitio de la APEESP el nombre del actual responsable por su desarrollo y que la fecha de inicio de dicha página *web* ascienda solamente al año 2011<sup>26</sup>, siendo que, como comentamos anteriormente, su creación y puesta en marcha es bastante anterior.

En síntesis, es como si la historia se hubiese borrado por completo. ¡Una lástima!

Estos pocos comentarios advierten sobre lo importante que es recuperar la historia y darle los créditos – para bien y para mal – a quienes efectivamente les correspondan.

### **Del pasado al presente: ¿marcha atrás?**

Como ya he señalado, rescatar la historia es imprescindible, incluso para conocer cómo han transcurrido algunos hechos y entender determinadas situaciones actuales.

En estos momentos en que tanto se comenta sobre el retroceso que supone la aprobación de la Ley 13.415 del año 2017 que modifica la anterior Ley

---

<sup>26</sup> “© 2011-2018 APEESP – Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo | Desenvolvido por [George Campos](#).” Información disponible en la página de APEESP.

de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley 9.394/96 – y que deroga la Ley 11.161 del 2005, conviene matizar, brevemente, algunos puntos.

La lucha en favor de la inclusión de la lengua española en la enseñanza reglada es bastante antigua y, a lo largo de los años, hemos tenido momentos en que ha estado presente en los planes curriculares y otros en los que ha caído en el olvido<sup>27</sup>.

Desde su creación, en 1983, la APEESP se ha interesado con ahínco por el ofrecimiento de la lengua española en la educación básica general brasileña y ha hecho muchos intentos en el sentido de sensibilizar a las autoridades y organismos oficiales para lograrlo.

A lo largo de la década de los ochenta y de los noventa se produjeron innumerables reuniones con diferentes instancias gubernamentales no solo en pro del español, sino y especialmente en defensa de una política plurilingüe de enseñanza de idiomas.

Uno de los primeros resultados de ese empeño constante fue la creación de los *Centros de Estudos de Línguas*, el año 1987 que, si bien no atendían a los anhelos de los profesores de lenguas, al menos suponían – y siguen suponiendo – un espacio en el que los estudiantes de los colegios públicos del estado de São Paulo pueden aprender un idioma extranjero, entre ellos, el español<sup>28</sup>.

En síntesis, en los años 80 empezaron las gestiones que, después de un largo ir y venir, muchas discusiones y reuniones con diferentes instancias gubernamentales, oficiales y particulares, hicieron posible que el año 2005 se firmara la quedó conocida como la “ley del español” – Ley 11.161 –, resultado al que se pudo llegar tras verse otra propuesta de texto legal caer en el vacío al final de la década anterior por cuestiones políticas.

Si bien ese documento aprobado en agosto del 2005 no respondía totalmente a los deseos del profesorado de español, a pesar de las muchas críticas que se hicieron a él y del hecho de que nunca llegó a consolidarse

---

<sup>27</sup> Véase, por ejemplo, el trabajo de Anselmo Guimarães (2014) en el cual el autor traza un detallado panorama histórico sobre la oferta de la enseñanza del español en Brasil.

<sup>28</sup> Los cursos de idiomas presentes en los CELs suelen ser: alemán, chino, español, francés, inglés, italiano y japonés. Información disponible en: <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>. Accedido el 03 dic. 2018.

efectivamente la enseñanza de ese idioma en todo el sistema educativo nacional, no cabe duda que fue un avance de lo más significativo puesto que, entre otras cosas, permitió que la lengua española pasara a integrar el plan de estudios oficial de muchos colegios brasileños.

Lamentablemente, como ya comentado, el pasado año 2017 todo lo logrado cayó por tierra a ser derogada la citada ley del español. Vivimos una marcha atrás que supone una inmensa pérdida para el área y nos obliga a imponernos el vehemente deseo de volver a emprender las mismas luchas de otros tiempos. Sin embargo – y también para eso – sirve la historia: ya conocemos los caminos.

### **Entre torbellinos: acciones positivas**

Para contribuir a (re)componer la historia, tanto de la APEESP como del español en Brasil, conviene no perder de vista al menos algunas de las acciones positivas que han visto la luz desde finales del año 2016, cuando se anunciaba el inminente fin de la oferta obligatoria de la lengua española en la enseñanza secundaria.

En ese sentido, la movilización ha ido en sentido ascendente y se han registrado varios momentos relevantes como, por ejemplo, los manifiestos y las mociones de repudio a la Ley 13.415/17 que se han dirigido a diferentes instancias, la divulgación de vídeos en internet, la realización de un día de actividades en favor del español, la difusión de la acción *#ficaespanhol*, la elaboración y proposición de Proyectos de Ley, la realización de reuniones con entidades oficiales, gubernamentales y con políticos, la entrega de cartas reivindicativas a diputados y senadores, la solicitud de audiencias públicas, la expresión de manifestaciones en internet, la celebración de eventos, entre muchas más.

Algunas de esas iniciativas han tenido resultados muy positivos, y constituyen verdaderos gestos de resistencia, como se observa, por ejemplo, en los estados de Acre, Piauí y Tocantins, donde el español se mantiene en la enseñanza reglada gracias a acciones vinculadas a las respectivas *Secretarias de Educação*.

También en la ciudad de Alfenas, en Minas Gerais, ocurre algo semejante: proyectos municipales aseguran la inclusión de clases de español en algunos colegios públicos. De manera similar, la ciudad de Alvorada do Gurgueia, en el estado de Piauí, aprobó la inclusión de clases de lengua española a partir del 2018 y en Nova Independência, estado de São Paulo, el español también está presente en los colegios.

Un proyecto de ley de iniciativa popular, aprobado por unanimidad el 25 de septiembre de 2017, introduce la asignatura de lengua española en el currículo de la enseñanza fundamental de Areial, estado de Paraíba, ejemplo que fue seguido por las ciudades de Santa Rita, Bayeux, Mogeiro, Esperança, Montadas, Lagoa da Roça, João Pessoa, Campina Grande, Solânea y Fagundes, todas en el mismo estado.

Ya durante el año de 2018 los estados de Paraíba, Rio Grande do Sul y Rondônia aprobaron leyes que prevén la inclusión del español (o su mantenimiento en los planes de estudio, como es el caso del estado del Sur) en la enseñanza secundaria al lado de la lengua inglesa.

Como se observa, hay caminos que permiten seguir adelante con la inclusión de la lengua española en la enseñanza reglada, basta ver lo que las Asociaciones de Profesores de Español han logrado. Claro está que cada contexto es único, pero las acciones positivas pueden inspirarnos favorablemente.

### **El futuro: ¿qué esperar de la APEESP?**

Según consta en la página de la APEESP, la misión de nuestra Asociación es bastante amplia y permite muchas acciones:

#### **Qual o seu papel?**

- Lutar para salvaguardar a formação idônea dos docentes de espanhol e age em defesa tanto dos interesses profissionais do conjunto dos seus membros, quanto dos interesses da educação.
- Procurar facilitar o intercâmbio de conhecimentos entre seus associados, mediante a realização de eventos locais, cursos e congressos.
- Manter relações com as demais associações estaduais de professores de espanhol existentes no Brasil. Desde 1985, participa

ativamente do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, que é bianual.

– Manter relações com associações de professores dos países vizinhos. Em 2010, participou ativamente da criação do Congresso Internacional de Línguas Oficiais do MERCOSUL, cuja terceira edição foi em 2016. (APEESP, página oficial<sup>29</sup>)

Además, como consta en el **Estatuto**, entre sus finalidades está la de “**VI. trabalhar para uma inserção do ensino de espanhol e matérias conexas no sistema educacional brasileiro em uma perspectiva de plurilinguismo e atenta às especificidades regionais**”<sup>30</sup>

Acorde a esos principios, en junio de 2018 la Asociación registró, en la Asamblea Legislativa de São Paulo, un Proyecto de Ley que prevé y reglamenta la inclusión de la lengua española en los colegios públicos del estado. No cabe duda que esa es una medida de extrema importancia y que merece la atención y seguimiento constante por parte no solo de la directiva de la APEESP, sino de todos los asociados. Insistir con las autoridades sobre la necesidad de que el español integre nuestros planes curriculares debe estar entre las prioridades actuales.

Además de esa medida y de otras que ya realiza la directiva, a título de sugerencia y por aportar un grano de arena, considero necesario ampliar, cuanto antes, la visibilidad de la APEESP en la red. Incrementar la difusión de las acciones emprendidas supone, entre otras cosas, actualizar la página (y mantenerla al día), incluir información histórica relevante, rescatar la función de vehículo de divulgación (ofrecer información sobre eventos del área, cursos, becas, acciones en favor del español en todo el país, publicaciones de interés para el área, noticias de utilidad, etc.).

Desde mi punto de vista, todo lo anterior es de extrema importancia para que la APEESP no pierda su memoria, reconozca el trabajo de todos los que ya pasaron por los distintos comités directivos a lo largo del tiempo y se destaque, cada vez más, por las acciones efectivas en favor de la permanencia de la enseñanza del español en Brasil.

---

<sup>29</sup> Disponible en: [http://www.apeesp.com.br/?page\\_id=724](http://www.apeesp.com.br/?page_id=724). Accedido el 02 dic. 2018.

<sup>30</sup> Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/about-2/estatuto/>. Accedido el 03 dic. 2018.

## Referencias

APEESP. Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. <http://www.apeesp.com.br/>. Accedido el 02 dic. 2018.

APEESP. ***Estatuto social da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)***. São Paulo, APEESP, 28 de março de 2009. Disponible en: <http://www.apeesp.com.br/about-2/estatuto/>. Accedido el 03 dic. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Accedido el 02 dic. 2018.

BRASIL. *Lei 11.161*, de 05 de agosto de 2006. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Accedido el 02 dic. 2018.

BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Accedido el 02 dic. 2018.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014, 167f. São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe. Disponible en: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4889>. Accedido el 02 dic. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Programa da Educação proporciona ensino de até seis idiomas para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Disponible en: <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>. Accedido el 03 dic. 2018.

# Formação inicial do professor de língua espanhola para atuação na educação virtual: uma análise de currículo.

Carina Mendes Barboza

UENP

85

O Dicionário Interativo da Educação Brasileira define educação virtual como um processo pedagógico que utiliza as redes de computadores (Internet e/ou Intranets) para a veiculação de conteúdos e interação entre os participantes. Além disso, a educação virtual também pode ser considerada uma modalidade de Educação a Distância (EAD). Uma evolução nas práticas educacionais, dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem com aporte tecnológico.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incluiu na Lei nº 9.394/96, dedica um artigo específico para a EAD, o artigo nº 80, regulamentado pelo Decreto nº 2.494/98, que vigorou até 2005, revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, e posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.057/2017 que apresenta o conceito de EAD, estabelecendo também as normas e requisitos para a implantação da mesma.

Conforme o Decreto nº 9.057/2017, a EAD foi caracterizada como

modalidade educacional na qual a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Entre o conceito de EAD do Decreto de 2005 e 2017 houve uma alteração (grifo nosso), onde acrescenta elementos como qualificação, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação. O Ministério da Educação (MEC) vem observando o aumento das matrículas na EAD, trazendo novas regulamentações para a oferta de cursos nesta modalidade.

O ensino superior ofertado na modalidade EAD já representa 26% da educação superior no país. Apresentando índices de crescimento. Um estudo realizado por uma empresa desenvolvedora de conteúdo e tecnologia para EAD, Sagah, prevê que, em 2023, o ensino superior a distância já corresponderá a 51% do mercado.

Para responder ao aumento dessa demanda, a oferta dessa modalidade cresceu 51% nas instituições privadas brasileiras de 2011 a 2015, de acordo com mais recente Censo EAD.BR, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e publicado neste ano. O estudo revelou também que 31% das 341 instituições entrevistadas tinham planos de aumentar seus investimentos em formações totalmente online em 2017.

Uma das apostas na EAD, principalmente do governo, é levar o ensino para regiões onde o acesso presencial é dificultado. Esta modalidade tem tido papel importante na formação de professores. O número de cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04% em 2015 em relação a 2014. Já as licenciaturas presenciais, que vinham aumentando até 2012, registram quedas constantes desde 2013.

Um dos pontos incluídos ao o conceito de EAD do Decreto nº 9.057/2017 é “com pessoal qualificado”, existe a necessidade de observar esse aspecto dentro da modalidade. O Plano Nacional de Educação (2001) já previa que os cursos de formação de deveriam contemplar, dentre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (p.99), e incentivar “programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (p.77).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2002. Nessa resolução, no artigo 2 - inciso IV, estava previsto que a organização curricular de cada instituição observaria o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Os Parâmetros Curriculares (PCNs) indicam a importância das tecnologias, em situações de leitura “Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de

comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p.21)

Tendo em vista a necessidade de pessoal qualificado para atuação na educação virtual, em todos os setores do conhecimento, nosso foco neste artigo está voltado para os cursos de graduação em Letras com habilitação em língua espanhola, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado de São Paulo. Onde buscamos, a partir da estrutura curricular, componentes cuja ementa abordasse o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a modalidade de educação virtual para formação profissional. Não mencionaremos os nomes das IES, apenas levantaremos os dados necessários para uma reflexão sobre a formação do professor para o mercado de trabalho na contemporaneidade.

Pavlos Dias, gerente de operações da Blackboard Brasil, uma das principais plataformas de ensino a distância, aponta que um dos maiores desafios ainda é a formação dos professores. O gerente salienta que as faculdades ainda preparam os professores para a educação presencial, sendo assim, é natural que ainda encontrem dificuldades com a formação de professores para a tutoria e a elaboração de conteúdos para cursos EAD. O representante da Blackboard explica que o macro papel do professor continua sendo ensinar, tutorar o estudante na busca de conhecimento e ajudar a superar obstáculos, porém, a forma de interação é diferente. Não é presencial, mas o professor pode observar esse aluno por meio dos dados que a tecnologia disponibiliza, por exemplo, o acesso do estudante ao ambiente virtual ou o material disponível.

De acordo com Schlunzen é necessário que o professor tenha formação para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já na formação inicial, além disso, não somente formar para usar a tecnologia, mas saber utilizá-la pedagogicamente.

muitas vezes, vista como uma forma de contornar as deficiências de um processo de formação não condizente com o que se julga importante, como novas competências para o educador. Nesse campo, encontramos iniciativas que, certamente, buscam minimizar os problemas de uma

formação inicial carente quanto ao uso das TDIC na Educação. Contudo, essas iniciativas esbarram, ainda, nos mesmos problemas da formação inicial, ou seja, elas possuem uma visão mais tecnológica do que voltada para o uso pedagógico. (SCHLUNZEN, 2013, 06)

A formação do professor para atuar na Educação Virtual depende de como esse professor se capacitou para utilizar as tecnologias com foco pedagógico. Não é eficaz usar as TIC para reproduzir a metodologia da educação presencial na virtual, como já mencionado, são modalidades diferentes, com abordagens diferentes. Não estamos dizendo que o uso das tecnologias vai substituir o trabalho docente, nem solucionará todos os problemas da educação, contudo, utilizar as tecnologias de modo correto pode trazer mudanças benéficas no processo de aprendizagem. Devemos tomar cuidado para não utilizar as TIC em padrões antigos correndo o risco de fazer “mais do mesmo”, como menciona Paiva (2015)

é preciso também ter em mente que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem. O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos.

De acordo com o MEC as IES têm autonomia para alterar a grade curricular dos seus cursos, esta alteração deve ser aprovada pelo colegiado superior da instituição, e atender alguns critérios, de acordo com a Portaria Normativa nº40/2007, como atender às orientações das Diretrizes Curriculares do curso. A proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras se norteia na flexibilidade na organização do curso, como possibilidade de eliminar a rigidez da sua estrutura, e responder às novas demandas sociais. Está a cargo do colegiado de graduação do curso de Letras a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará. Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado

e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Logo, a estrutura curricular dos cursos de Letras pode ou não contemplar componentes que abordem o uso das tecnologias e a educação virtual.

Com a revogação da Lei nº 11.161/2005, que estabelecia que o ensino de língua espanhola fosse oferecido obrigatoriamente no ensino regular e de matrícula optativa para o aluno, a oferta de trabalho diminuiu, uma vez que a língua espanhola deixou de ser ofertada nas escolas. Por sua vez, a oferta para atuação em cursos EAD é crescente, como apontam as pesquisas, com isso, a capacitação na formação inicial para a educação virtual é muito pertinente. Encontramos no mercado cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol na rede privada em duas modalidades: 1ª graduação (com duração de 3 a 4 anos) e 2ª licenciatura (com duração de 1 a 2 anos).

A partir de uma pesquisa teórica, exploratória, empírica e qualitativa buscamos saber como os cursos de Letras/espanhol de 5 universidades públicas do estado de São Paulo estão contemplando o uso das TIC e da formação para atuação na educação virtual. Por meio das matrizes curriculares e planos de ensino disponíveis nas páginas eletrônicas das universidades observamos a flexibilidade dos componentes curriculares. Em comum em todos os cursos encontramos disciplinas básicas para o curso de Letras, tais como, Literatura, Linguística, Didática, Metodologia, etc.

Nossos dados indicaram que essas universidades abordam o uso das tecnologias e a modalidade virtual nos cursos de pós graduação, porém na formação inicial, na graduação, esses elementos não são explorados, pelo menos não especificamente para formação pedagógica. Dos 5 cursos observados, 3 não oferecem na sua estrutura curricular alguma disciplina que aborde educação virtual ou uso das tecnologias; destas 3, apenas um havia disciplina voltada para o uso das tecnologias no ensino do inglês, para ingressantes até 2014, e era optativa, a partir de 2015 a disciplina não faz mais parte do currículo; 2 cursos oferecem disciplinas que abordam o uso das tecnologias, sendo que em um dos cursos aparecia incluído na disciplina de Metodologia, e no outro curso em uma disciplina chamada “TICs e Ensino de Línguas”.

Estas observações apontam para uma lacuna dentro dos cursos de Letras, não somente que habilitem para a língua espanhola, mas qualquer outra habilitação, seja na língua materna ou língua estrangeira. É fato que a educação virtual já divide espaço com a presencial, e com evidências de ultrapassagem, logo, devemos nos adaptarmos aos novos tempos, aos novos paradigmas que indicam que a profissionalização para a educação virtual e o uso das tecnologias é necessário. Os egressos dos cursos de Letras – Espanhol das unidades públicas do estado de São Paulo não estão sendo devidamente capacitados para a atuação na modalidade virtual, gerando um ônus na sua atuação profissional, fazendo com que esse egresso tenha que buscar aperfeiçoamento posterior a graduação, o que demanda um tempo que poderia ser melhor utilizado já na formação inicial.

## Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_BR\\_2018\\_impreso.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf)>. Acesso em: 15 de abr. 2018.

BRASIL (1996) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Mec. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

BRASIL (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Mec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 05 de mai. 2018.

BRASIL (2001). Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) >. Acesso em: 05 de mai. 2018.

BRASIL (2002). PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Mec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

BRASIL (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1). Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

FUNDACRED (2017). EAD no Brasil corresponderá a 51% do mercado em 2023, diz pesquisa. Disponível em: <[www.fundacred.org.br/site/2017/11/27/ead-no-brasil-correspondera-51-do-mercado-em-2023-diz-pesquisa/](http://www.fundacred.org.br/site/2017/11/27/ead-no-brasil-correspondera-51-do-mercado-em-2023-diz-pesquisa/)>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

FUNDACRED (2018). Crescimento de educação a distância no Brasil. Disponível em:

<[www.fundacred.org.br/site/2018/01/24/crescimento-de-educacao-distancia-no-brasil/](http://www.fundacred.org.br/site/2018/01/24/crescimento-de-educacao-distancia-no-brasil/)>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

KUZUYABU, M. O futuro da educação a distância. Revista Ensino Superior. São Paulo. 2017. Edição 221. Disponível em: <[www.revistaensinosuperior.com.br/o-futuro-da-educacao-distancia/](http://www.revistaensinosuperior.com.br/o-futuro-da-educacao-distancia/)>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete educação virtual. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-virtual/>>. Acesso em: 13 de dez. 2018.

NÓR, B. Cursos EAD estão crescendo no Brasil. Revista Exame. São Paulo. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/cursos-ead-estao-crescendo-no-brasil/>>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Formação docente, gestão e tecnologias: desafios para a escola – volume 4 – D3 – UNESP/UNIVESP – 1ª edição 2013. Graduação em Pedagogia. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65945/1/u1\\_d30\\_v4\\_t01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65945/1/u1_d30_v4_t01.pdf)>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

## A construção do tempo narrativo em *Algún amor que no mate*

Mayra Martins Guanaes

UNIFESP

*Algún Amor Que No Mate* foi o primeiro romance escrito pela autora espanhola Dulce Chacón (Zafra, Badajoz, 1954 - Madrid, 2003). Publicado em 1996 e retratando os abusos que uma mulher sofria por parte do marido durante o casamento, a obra teve uma boa recepção pela crítica, chegando a ser adaptada para o teatro em 2002 pela própria autora.

Em relação ao seu estilo, *Algún Amor Que No Mate* é uma narrativa em primeira pessoa dividida em 74 partes curtas, com frases e parágrafos também curtos.

Temos uma narradora que também é personagem e é quem conta a história de Prudencia, a protagonista do romance. A princípio, Prudencia parece uma segunda personagem. No entanto, quando chegamos à metade do enredo, é possível constatar que Prudencia e a narradora são a mesma pessoa, de modo que, ao narrar como se existissem duas personagens e não uma, cria-se um efeito de distanciamento sobre os episódios narrados, pois quando conta os episódios mais dramáticos sobre os maltratos que sofre por parte do marido, a narradora-personagem escolhe dizer que são acontecimentos da vida de Prudencia e não da própria vida.

O foco do enredo de *Algún Amor Que No Mate* é a vida conjugal de Prudencia, desde o dia de sua noite de núpcias até o dia de sua morte. O enredo não é linear, sendo que os acontecimentos narrados não seguem a sua ordem cronológica. Além disso, a narrativa alterna as memórias da narradora-personagem e de Prudencia com acontecimentos do presente, como o que essas duas personagens estão pensando e o que está acontecendo no momento em que a narração acontece. No tempo presente, as personagens estão hospitalizadas após tentarem suicídio e o romance é construído como se fosse uma reflexão sobre o que aconteceu antes disso.

Sobre o enredo do romance, Tienza-Sánchez comenta como se estabelece o tempo na narrativa e coloca que a narração do romance intercala a vida presente da protagonista com acontecimentos do passado, usando a interlocução que faz entre sua vida e a vida de Prudencia, que a autora chama de “projeção”:

*Con este ejercicio, la protagonista intenta asumir su infierno a partir de la interlocución que establece entre ella y su proyección. Asimismo, los saltos cronológicos de la acción recordatoria desvelan el carácter violento del esposo y la incapacidad de Prudencia de percatarse de ellos, debido a su educación como mujer sumisa.*<sup>31</sup> (TIENZA-SÁNCHEZ, 2010, p. 25)

Percebe-se que a interlocução que a protagonista estabelece entre si e Prudencia é sutil, de modo que não é possível captar de imediato qual a relação entre as duas — a princípio há a impressão de que a narradora e Prudencia são pessoas distintas:

*La facilidad que tienen los hombres para dormirse es algo que molesta muchas veces a las mujeres. Y digo a las mujeres porque no me molesta sólo a mí, lo he hablado con otras y también les pasa. Sin ir más lejos, hace poco Prudencia me contó que discutió en la cama con su marido. Ella estaba muy afligida y lloró un ratito, para ver si él se acercaba y le hacía un arrumaco.*<sup>32</sup> (CHACÓN, 2007, p. 20)

No decorrer da narrativa, as histórias da narradora e de Prudencia passam a ter, cada vez mais, um número maior de semelhanças, tornando possível ao leitor a constatação de que são a mesma pessoa. As semelhanças tornam-se mais claras a partir das retomadas estabelecidas pela narradora.

Primeiro, ela menciona um episódio que aconteceu consigo mesma e depois relata o mesmo episódio, mas dizendo que aconteceu com Prudencia, como no caso do primeiro parágrafo do romance que se inicia com *Hace muchos*

---

<sup>31</sup> “Com este exercício, a protagonista tenta assumir seu inferno a partir da interlocução que estabelece entre ela e sua projeção. Também, os saltos cronológicos da ação de recordar revelam o caráter violento do esposo e a incapacidade de Prudencia de perceber isso, devido a sua educação como mulher submissa.” (TIENZA-SÁNCHEZ, 2010, p. 25, tradução nossa).

<sup>32</sup> “A facilidade que os homens têm para dormir é algo que incomoda as mulheres muitas vezes. E digo as mulheres porque não incomoda só a mim, falei com outras e com quem também acontece isso. Sem irmos mais longe, agora há pouco Prudencia me contou que discutiu na cama com seu marido. Ela estava muito aflita e chorou um momentinho para ver se ele se aproximava e lhe fazia um carinho.” (CHACÓN, 2007, p. 20, tradução nossa)

*años que no hago el amor. No es una queja. Vivo muy bien así. Sin la obligada costumbre. Mi marido y yo nos echábamos juntos la siesta*<sup>33</sup> (CHACÓN, 2017, p. 18). Algumas páginas depois, temos novamente um episódio sobre sextas; desta vez, no entanto, por parte de Prudencia: *Pero Prudencia sí. Y en las siestas tenía que fingir. Y después ya no hubo siestas*<sup>34</sup> (CHACÓN, 2017, p. 25).

Além disso, a narradora vai diminuindo a distância entre ela e Prudencia, como no trecho seguinte: *Prudencia y yo hemos estado siempre juntas. Nadie habla con Prudencia y ella sólo habla conmigo*<sup>35</sup> (CHACÓN, 2007, p. 35).

O romance *Algún amor que no mate* tem a forma do romance moderno apresentado por Adorno (2003) que nos aponta as características do romance na era burguesa que traz para a narrativa elementos que não existiam até então, incorporando como assuntos o real, o cotidiano e a interioridade, tornando a narrativa subjugada ao indivíduo, abordando questões subjetivas. Com isso, o romance então passa a ser considerado o grande gênero da modernidade. Trata-se da diminuição da perspectiva narrativa e da diminuição da ilusão da objetividade narrativa.

Em diálogo com Adorno, Anatol Rosenfeld (1996) em *Reflexões sobre o romance moderno*, aponta as diferenças entre o narrador clássico, aquele que narra com distanciamento os acontecimentos, e o narrador moderno, que presta atenção às questões subjetivas do indivíduo e que, muitas vezes, narra em primeira pessoa, tentando reproduzir, inclusive, o fluxo de consciência das personagens.

A tentativa de reproduzir este fluxo de consciência – com sua fusão dos níveis temporais – leva à radicalização extrema do monólogo interior. Desaparece ou se omite o intermediário, isto é, o narrador, que nos apresenta a personagem no distanciamento gramatical do pronome “ele” e da voz do pretérito. A consciência da personagem passa a manifestar-se na sua atualidade *imediata*, em pleno ato presente, como um Eu que ocupa

<sup>33</sup> “Faz muitos anos que não faço amor. Não é uma queixa. Vivo muito bem assim. Sem o costume forçado. Meu marido e eu nos deitávamos juntos na sesta.” (CHACÓN, 2017, p. 18, tradução nossa).

<sup>34</sup> “Mas Prudencia, sim. E nas sextas tinha que fingir. E depois já não teve sextas.” (CHACÓN, 2017, p. 25, tradução nossa).

<sup>35</sup> “Prudencia e eu temos estado sempre juntas. Ninguém fala com Prudencia e ela só fala comigo.” (CHACÓN, 2007, p. 35, tradução nossa)

totalmente a tela imaginária do romance. Ao desaparecer o intermediário, substituído pela presença direta do fluxo psíquico, desaparece também a ordem lógica da oração e a coerência da estrutura que o narrador clássico imprimia à sequência dos acontecimentos. (ROSENFELD, 1996, p. 84)

*Algún Amor Que No Mate* apresenta esta fusão dos níveis temporais e uma consciência manifesta da narradora-personagem que conduz a narrativa a partir de sua própria subjetividade, escolhendo sob qual perspectiva poderá narrar, de uma forma menos ou mais distanciada, assim como decide a ordem dos acontecimentos narrados.

Além disso, a fusão de níveis temporais com descrições do passado auxilia o entendimento sobre o presente da narrativa, ampliando a construção de sentido. Também é possível pensarmos que a mistura de recordações do passado e dos episódios contados no presente pode significar as consequências dos abusos sofridos pela narradora-personagem, como os traumas vividos durante o casamento e os efeitos da hospitalização após a tentativa de suicídio de Prudencia e da narradora-personagem.

No ensaio *O narrador ensimesmado: O foco narrativo em Vergílio Ferreira*, Maria Lúcia Dal Farra (1976) discorre sobre o ponto de vista de primeira pessoa, o foco narrativo e a existência do autor implícito no texto.

Dal Farra nos chama atenção para a importância de percebermos os aspectos que o narrador vê e aqueles que ele não vê, tendo sido levado a “não enxergar” pelo autor implícito:

O ponto de vista do narrador, por mais amplo ou mais restrito que seja, é sempre um recurso do autor-implícito para promover “lacunas” – por excesso ou carência de lucidez – que juntas, visão e “cegueira”, num intercâmbio dialético – espécie de feixe de diferentes interferências de tons – darão a coloração verdadeira ao romance. (DAL FARRA, 1976, p. 24)

Em diálogo com Booth, que traz este conceito e denomina como retórica ficcional o conjunto de escolhas feitas pelo autor-implícito, Dal Farra coloca que:

De acordo com as finalidades e consoante à escala de valores que o autor tem em mente, cada romance revelará um determinado autor-implícito – o conjunto de pontos coloridos dispostos pelo movimento de criação junto às paredes de espelhos no caleidoscópio. Seu perfil e consistência,

adensando-se à medida que o fluxo narrativo prossegue, transparecerão, por fim, numa imagem completa para o leitor. (DAL FARRA, 1976, p. 21)

Um exemplo de *Algún amor que no mate* que dialoga com essa questão, é a entrada de cartas da amante do marido de Prudencia durante a narrativa. A partir deste momento é possível conhecermos o ponto de vista desta outra personagem:

*Querido mío: Siento mucho lo que le ha pasado al perrito. Te lo regalé para que te hiciera compañía y te ha hecho sufrir. Lo siento. Yo también sufro, por otras razones, y estoy cansada. [...] Tuya, impaciente.*<sup>36</sup> (CHACÓN, 2007, p. 57)

Além de inserir um novo ponto de vista no romance, as cartas tornam explícitos alguns acontecimentos da narrativa dos quais o leitor ainda não tem conhecimento porque não foram evidenciados pela narradora. Esses acontecimentos, junto ao que coloca Dal Farra (1976) são pontos de cegueira da nossa narradora.

No caso do trecho acima, a amante explica que o cachorro foi um presente que ela deu ao marido de Prudencia. No entanto, antes desse trecho a narradora já havia mencionado o cachorro, mas não havia dito que era um presente da amante — ela conta sobre o cachorro a partir do próprio ponto de vista, falando sobre o dia do aniversário do marido em que ele chega com o cachorro e diz que foi um presente de sua mãe:

*Quando Prudencia apagó las velas y dejó la tarta encima de la mesa, había un perro mordisqueando su muleta. Es un regalo de cumpleaños de mi madre. Con eso ya no había nada que decir, porque todo lo relativo a su madre era incuestionable. Había que aceptar al perro, sin protestas, por más que el marido se hubiera negado siempre a tener un animal en casa, aunque Prudencia le rogó en muchas ocasiones que le dejara tener un gato.*<sup>37</sup> (CHACÓN, 2007, p. 53).

---

<sup>36</sup> “Meu querido: sinto muito pelo que aconteceu com o cachorrinho. Dei-te para que te fizesse companhia e ele te fez sofrer. Sinto muito. Eu também sofro por outras razões e estou cansada. Você me pede tempo, pede paciência. Está bem, mas as coisas acabam sem podermos controlá-las. Estou cansada. Cansada de ser paciente [...] Sua, impaciente.” (CHACÓN, 2007, p. 57, tradução nossa).

<sup>37</sup> “Quando Prudencia apagou as velas e deixou o bolo em cima da mesa, havia um cachorro mordendo sua muleta. É um presente de aniversário da minha mãe. Com isso já não havia nada que dizer por que tudo relativo à sua mãe era inquestionável. Havia que aceitar o cachorro, sem protestos, por mais que o marido tivesse se negado sempre a ter um animal em casa, ainda que

É neste jogo estabelecido pelas cartas que nos fazem conhecer o episódio do cachorro por meio do ponto de vista da narradora e da amante que o autor-implícito, no caso deste romance, se manifesta.

A amante, ao compatilhar nas cartas para o marido de Prudencia quais as suas impressões poderia ser compreendida como uma segunda narradora, ainda que não esteja em primeiro plano.

Além disso, a partir da inserção das cartas, além de um novo ponto de vista também temos uma nova interlocução que seria o marido de Prudencia, haja vista que a amante direciona as cartas a ele. Pelo uso desse recurso é possível perceber não só as lacunas promovidas pela “cegueira” da narradora, mas também as coincidências existentes entre a forma como o marido trata Prudencia e como trata a amante.

O ponto de vista da amante amplia as nossas perspectivas sobre a violência contra a mulher, visto que é possível perceber que o marido é abusivo tanto em relação a ela quanto em relação a Prudencia, como é explicitado nos trechos das cartas em que a amante diz: *Me pides que deje de trabajar*<sup>38</sup> (CHACÓN, 2007, p. 57) e também em:

*Querido: Aún no puedo creer lo que pasó ayer. Nunca imaginé que llegaras a ponerme la mano encima, y menos aún que lo hicieras delante del niño. Es verdad que te he visto agresivo en varias ocasiones, y que me has amenazado otras tantas, aunque nunca perdiste el control.*<sup>39</sup> (CHACÓN, 2007, p. 69)

As duas situações apontadas pela amante, tanto no que diz respeito à tentativa do marido de Prudencia de exigir que a amante não trabalhe quanto à agressão física que ela comenta, também acontecem com Prudencia, o que nos mostra que o motivo da violência que Prudencia sofre não é algo que ela tenha feito, mas uma postura que o marido costuma assumir. A violência nesse caso

---

Prudencia pedisse a ele em muitas ocasiões que a deixasse ter um gato.” (CHACÓN, 2007, p. 53, tradução nossa).

<sup>38</sup> “Me pede que eu deixe de trabalhar.” (CHACÓN, 2007, p. 57, tradução nossa).

<sup>39</sup> “Querido: Ainda não posso acreditar no que aconteceu ontem. Nunca imaginei que chegasse a me levantar a mão, e menos ainda que o fizesse diante do menino. É verdade que te vi agressivo em várias ocasiões, e que tem me ameaçado outras tantas, ainda que nunca tenha perdido o controle.” (CHACÓN, 2007, p. 69, tradução nossa).

pode ser observada como uma característica que não pertence àquele casal especificamente, mas ao marido, já que ele é violento com as duas mulheres.

A estrutura genérica híbrida de *Algún Amor Que No Mate*, apresentando cartas intercaladas à narração, não só possibilita a pluralidade de vozes presentes no texto como também enriquece o romance quanto à sua construção narrativa, favorecendo a discussão, a respeito de como a violência contra a mulher se estrutura nas relações conjugais entre homens e mulheres.

Além da coincidência de compartilharem o mesmo homem que é abusivo com ambas, a semelhança entre a narradora-personagem e a amante que escreve as cartas é que as perspectivas de ambas estão em primeira pessoa. São elas que nos contam suas próprias histórias.

Dal Farra (1976) coloca que a diferença entre o romance de primeira pessoa e o de terceira, são os códigos de cada um, que possuem vantagens e desvantagens entre si. Para a autora, é a partir da escolha do código pelo autor-implícito que decorre a plausibilidade da comunicação da obra.

No caso do romance *Algún amor que no mate* é evidente que a escolha pela narração em primeira pessoa possibilita a exploração acerca das emoções da narradora-personagem e da amante.

Entretanto, talvez seja viável o questionamento sobre quais efeitos de leitura o uso deste código promove.

A leitura de *Algún amor que no mate* nos parece um exercício de intimidade entre a narradora - ou as narradoras, se considerarmos a amante como uma segunda narradora - pois ela traz detalhes sobre a sua vida dentro do espaço privado, relatando vários momentos de seu casamento e da violência que sofreu.

Outro efeito possível seria dado pelo tom da narrativa que é informal, próximo à oralidade, como se a narradora estivesse no nosso aqui agora, nos contando tudo o que aconteceu. Diante disso é que, talvez, o leitor a partir de um determinado momento esteja imerso e convencido pelas emoções da narradora.

Uma narrativa em terceira pessoa também poderia apresentar um tom de conversa, mas a diferença neste caso reside na proximidade com que essa

história é contada. O “eu” desta narração está muito exposto, inclusive pelo conteúdo desagradável que está narrando. Tanto é que no romance muitos episódios vividos pela narradora são contados como se tivessem acontecido com outra pessoa (Prudencia) e não com ela mesma.

Ademais, a narradora expõe suas emoções de forma tão profunda que, observando a obra em sua totalidade, outro efeito de leitura possível seria o desenvolvimento de uma empatia entre o leitor e a temática da violência de gênero.

Vale dizer que os efeitos de leitura promovidos pelo romance *Algún amor que no mate* acontecem devido às escolhas narrativas feitas pela autora, não só em relação aos deslocamentos temporais e espaciais, mas também quanto ao foco narrativo. É a combinação destes elementos que possivelmente potencializam a discussão a respeito da violência de gênero presente na obra.

## Referências

ADORNO, Theodor. A posição do narrador no romance contemporâneo. In: *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: fatos e mitos*. Tradução Sérgio Milliet. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: HEIDERMANN, Werner. *Clássicos da teoria da tradução*. Tradução Susana Kampff Lages. 2.ed. Santa Catarina: UFSC, 2011. p.202-231.

BRITTO, Paulo Henriques. Tradução e criação. In: *Cadernos de tradução*. Santa Catarina, v.1, n.4. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5534/4992>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

CHACÓN, Dulce. *Trilogía de la huida*. Madrid: Alfaguara, 2007.

DAL FARRA, Maria Lúcia. *O narrador ensimesmado: o foco narrativo em Vergílio Ferreira*. São Paulo, Ática, 1978.

DOLZ, Patricia Ortega. Por que homens matam mulheres? In: El País. Madrid, jul. 2017. Seção Internacional. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/08/internacional/1499\\_533272\\_517542.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/08/internacional/1499_533272_517542.html)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução Leandro Konder. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ESPAÑA. Decreto nº 313, de 28 de dic. 2005. Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid, Espanha, dez 2005. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

100

MARTIN, I.R. Narrativa anarquista e Guerra Civil Espanhola. In: *Narrativa Espanhola Contemporânea: Leituras (do lado de cá...)*. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 183-202.

MONTERO, Rosa. *A louca da casa*. Tradução: Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: *Texto e Contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 1996. p.75-97

SCHLEIERMACHER, Friedrich. Sobre os diferentes métodos de tradução. In: HEIDERMAN, Werner. *Clássicos da teoria da tradução*. 2.ed. Santa Catarina: UFSC, 2011. p.38-101

TIENZA-SÁNCHEZ, Verónica. *La reescritura de la subjetividad femenina en las obras de Dulce Chacón, Lucía Etxebarria y Najat El Hachmi*. Florida: University of Florida, 2010.

WAILSELFIZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015 – Homicídios das mulheres no Brasil. Disponível em: < [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br) >. Acesso em: 31 ago. 2017.

# A certificação das línguas estrangeiras no campo glotopolítico latino-americano. Uma breve aproximação aos casos DELE, CELP-BRAS e CELU

Denise Pistilli Rodrigues

FHyCS/UNaM

## Introdução

Apesar da relação linguística entre línguas estrangeiras e vernáculas ser preexistente ao surgimento dos Estados Nacionais, anterior inclusive às políticas de planificação linguísticas contemporâneas impulsadas pelos países membros dos blocos regionais, abordaremos a conformação do mercado linguístico latino-americano a partir de uma perspectiva glotopolítica, com o propósito de analisar as relações concretas no campo das línguas entre o português e o espanhol como línguas estrangeiras.

O objetivo deste artigo é mostrar porquê consideramos que a expansão do português e do espanhol a nível internacional está ligada com as políticas linguísticas levadas a cabo por entidades supra-estatais<sup>40</sup> na América Latina, desde a última década do século XX, surgidas a partir das novas necessidades do mercado de trabalho e do campo acadêmico que impulsionaram os processos de integração regional.

Para isso, utilizamos fontes secundárias de alguns estudos realizados recentemente sobre a situação do português e do espanhol no MERCOSUL (ARNOUX, 2010; ARNOUX & DEL VALLE, 2015), sobre o caso do espanhol como língua estrangeira no Brasil (FANJUL, 2010; LISBOA, 2009), também sobre o sistema internacional de certificação do inglês, francês e espanhol (OEI, 2003), além de complementar nosso corpus de trabalho com informação virtual disponível sobre os organismos e entidades supra-estatais mencionados, para

---

<sup>40</sup> A noção de entidades supra-estatais que utilizamos aqui se refere às instituições que surgem (caso espanhol) ou se transformam (casos brasileiro e argentino) em entidades com caráter internacionalista, quer dizer, cujos objetivos iniciais vão além de suas fronteiras nacionais. Por isso a importância de relacionar os processos de integração regional com a certificação de línguas estrangeiras.

descrever e explicar o processo de conformação do campo glotopolítico na América Latina.

De acordo com Arnoux & Del Valle (2015), o processo de reestruturação do espaço das línguas nacionais - ligado ao processo de integração regional - opera no cenário global contemporâneo a partir de um duplo movimento: o de visibilização e expansão (ARNOUX, 2010; ARNOUX & DEL VALLE, 2015) das línguas nacionais a outros espaços. Tais processos, que os denominaremos de “valorização” ao invés de visibilização<sup>41</sup>, e de “expansão” das línguas no campo internacional, de igual modo, deverão ser entendidos atendendo as políticas linguísticas e a posição que os países ocupam no cenário político, econômico e cultural. Sem deixar de considerar, no entanto, o modo como operam as valorizações, representações e uso do português e espanhol como LE<sup>42</sup> para os múltiplos agentes<sup>43</sup> que ocupam determinadas posições no campo glotopolítico e no *espaço social* (NOGUEIRA, 2017 IN: CATANI, 2017).

A categoria de *espaço social* de Bourdieu serve para explicar as relações de homologia estrutural existente entre as condições objetivas, as disposições incorporadas e as ações e práticas simbolicamente classificáveis e classificantes [...] demarcadoras de uma determinada posição social (NOGUEIRA, 2017: 179 IN: CATANI, 2017). O modelo teórico-metodológico de Bourdieu é importante para compreender tanto as entidades supra-estatais de certificação de LE da

---

<sup>41</sup> A autora no mencionado artigo utiliza o termo “visibilização” para referir-se as línguas minoritárias nacionais, contudo, como nenhuma das duas línguas selecionadas aqui (português e espanhol) foram ao longo da história do Brasil e da Argentina, línguas não reconhecidas em termos formais pelo Estado, utilizaremos o termo “valorização” entendendo que expressará melhor o sentido que lhe atribuímos. Por outro lado, como exemplo do processo de visibilização do qual nos fala a autora, poderíamos mencionar o caso do guarani utilizado no Paraguai e regiões fronteiriças da Argentina. Neste último caso, fica patente a visibilização do guarani a partir do tardio reconhecimento deste dialeto como língua cooficial do Paraguai (ao lado do espanhol) em 1992, da Província de Corrientes (região nordeste da Argentina) em 2004 e também do MERCOSUL a partir de 2006. O interessante aqui para o caso do Paraguai é que a pesar dos movimentos centrípetos que operam na normalização das línguas, basta adentrar-nos no Paraguai para perceber a forte presença do guarani nas conversas informais entre os setores populares do país. Isto devido, entre outros fatores, às grandes desigualdades econômicas, sociais e educacionais existentes no Paraguai e a baixa taxa de escolarização de grande parte de sua população.

<sup>42</sup> Língua Estrangeira.

<sup>43</sup> Especialistas em educação, avaliadores, professores, autoridades estatais, sindicalistas, alunos, entre outros.

Espanha, Brasil e Argentina, e os serviços que elas oferecerem no mercado linguístico, como a relação existente entre os consumidores destes serviços, ligados à aprendizagem, avaliação e certificação da LE. Sobre este último ponto, nos referimos, à forma como os agentes incorporam o interesse e a necessidade de aprender uma determinada LE para certifi-cá-la, e de como este fenômeno está relacionado com o que o autor denomina de capital cultural.

Para Bourdieu, o **capital cultural** cobra existência a partir de três modalidades: em **estado incorporado** como disposições duráveis do organismo (habitus), em **estado objetivado** como bens culturais e finalmente em **estado institucionalizado** que se refere às formas anteriores que atribui aos diplomas e certificações propriedades específicas (BOURDIEU, 2013: 214 IN: PISTILLI, 2018: 25).

Apesar de termos nos centrado na análise da relação entre os agentes de certificação da LE, uma vez que consideramos ser um lugar privilegiado para compreender o mercado linguístico da América Latina; contudo, entendemos não ser possível separar a análise destes fenômenos das ações, práticas e representações que os seus agentes têm do português e do espanhol. De modo que, as relações de poder entre as LE se expandem, se reproduzem e/ou se modificam, de acordo com as disputas e dinâmicas existentes entre diferentes agentes no interior do campo glotopolítico.

A pergunta/problema que orientou o presente artigo poderia resumir-se da seguinte maneira: Em que medida o intercâmbio entre universidades, instituições públicas e privadas em um contexto de crescente burocratização e internacionalização da educação superior, influencia as lógicas internas do campo glotopolítico e acadêmico latino americano?

Para continuar, faremos uma breve contextualização histórica sobre o surgimento de alguns dos principais organismos de acreditação de LE europeu em matéria de planificação linguística. Posteriormente situaremos o contexto de surgimento dos organismos de certificação da Espanha, Brasil e Argentina e logo descreveremos em termos estadísticos a distribuição das políticas linguísticas adotadas pelo DELE, CELP-BRAS e CELU em seus respectivos países e no mundo. Por último apresentamos algumas reflexões surgidas a partir do estudo

comparativo entre os diferentes organismos de certificação do português e espanhol como língua estrangeira.

### **As origens do sistema de certificação das LE e a presença do inglês no campo glotopolítico internacional**

Iniciamos esta seção com as seguintes interrogações: por que e para que os falantes de uma LE precisam validar e certificar seus conhecimentos sobre elas? Quando surgiu a necessidade de certificar a proficiência das LE's<sup>44</sup>? Com quais propósitos surgiram as primeiras instituições encarregadas de avaliar e validar os conhecimentos dos falantes das LE's?

Consideramos estas questões centrais para compreender o porquê de relacionarmos o processo de certificação das línguas, com a crescente autonomização do campo acadêmico, e a expansão dos agentes de certificação com aspectos geopolíticos ligados ao campo do poder (BOURDIEU, 1997).

De acordo com um estudo realizado pela OEI<sup>45</sup> (2003) em que foi realizado um relevamento sobre a situação dos sistemas de validação das LE's nos países dos chamados “três espaços linguísticos<sup>46</sup>”, um dos órgãos pioneiros criados com esse fim, surgiu na Inglaterra no início do século XX por meio da EFL (*English as a Foreign Language*<sup>47</sup>). Tal iniciativa impulsionada pela UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*<sup>48</sup>) surge com o propósito de validar os conhecimentos da língua inglesa dos candidatos estrangeiros interessados em realizar seus estudos em uma das mais antigas e prestigiosas universidades inglesa (depois de Oxford) surgida no século XIII.

Se o mencionado estudo faz alusão ao caso europeu, Lisboa (2009) por outra parte, logo após analisar os casos das línguas francesa, espanhola e

---

<sup>44</sup> Línguas Estrangeiras no plural.

<sup>45</sup> Organização dos Estados Ibero-americanos para a Ciência, Educação e Cultura.

<sup>46</sup> Espaços hispanófono, lusófono e francófono ligados ao espanhol, português e francês respectivamente.

<sup>47</sup> Inglês como Língua Estrangeira (Tradução própria).

<sup>48</sup> Sindicato de exames locais da Universidade de Cambridge (Tradução Própria).

inglesa em relação ao contexto de surgimento dos primeiros agentes de certificação de LE nos Estados Unidos; relaciona o avanço do inglês a nível mundial, com a vitória deste país na Segunda Guerra como marco para pensar sobre o lugar que o inglês ocupa desde então no cenário mundial. Neste mesmo período de expansão e consolidação da hegemonia norte-americana, aumentam as migrações e intercâmbios entre cientistas e acadêmicos do continente americano (VESSURI, 2014 EM: BARANGER, 2014), que dada à ausência de um “sistema de bolsas” consolidado em seus países de origem, e atraídos pela nova oferta de bolsas destinadas aos estudantes estrangeiros dos países latino americanos, iniciaram seus estudos de pós-graduação em diversas universidades estadunidenses (PISTILLI, 2018).

Estamos nos referindo às décadas de 1960 e 1970, e entendemos que naquele momento, diante da limitada oferta de cursos de inglês nos países da América Latina, o uso da língua pelos estudantes da pós graduação agiu como um forte mecanismo de difusão da língua inglesa. Isso se considerarmos que tanto as aulas eram em inglês como também as bibliografias usadas pelos professores e alunos. Tal fenômeno contribuiu a fazer com que o inglês ganhasse cada vez mais poder no campo acadêmico posteriormente.

Acreditamos que durante o período mencionado, ainda não era exigido validar e certificar o domínio do inglês como LE e de acordo com a nossa hipótese, dito fenômeno ocorria pela seguinte razão: exigir aos candidatos que comprovassem o seu domínio do inglês como condição previa para ter acesso às bolsas - no momento em que as políticas expansionistas anglófonas eram ainda insipientes<sup>49</sup>- seria contraproducente para os propósitos de atrair os estudantes estrangeiros (cuja língua materna era o português e o espanhol) aos seus novos programas de pós graduação<sup>50</sup>. De modo tal que se por um lado ele

---

<sup>49</sup> Comparado com as políticas linguísticas postas em prática a partir da última década do século XX nos países da América Latina, onde aumentaram os acordos e intercâmbios entre instituições nacionais e internacionais. Neste período criou-se também (principalmente nos grandes centros urbanos) uma grande variedade de escolas particulares de inglês que ampliam os seus níveis de ensino gradualmente. Na atualidade esses níveis de ensino vão além da etapa de alfabetização em língua inglesa e coincidem com o processo de escolarização obrigatória que tem início hoje aos três anos de idade.

<sup>50</sup> No ranking mundial das universidades e centros de pesquisa, um dos principais índices levado em consideração para avaliar o desempenho dessas instituições científicas, são os programas

ainda estava conquistando terreno no campo acadêmico, foi a través da indústria cultural principalmente entre os setores médios urbanos que o inglês foi se propagando, seja por meio do rádio, da televisão, do cinema ou da tecnologia informática<sup>51</sup>.

No que se refere ao surgimento das entidades estatais contemporâneas atuantes nos novos espaços das línguas, e o que se conhece como *processo de erosão das fronteiras nacionais* (ARNOUX & BEIN, 2015: 12), as certificações do espanhol e do português como LE's devem ser entendidas de acordo com o novo cenário que se apresenta:

A dinâmica do capitalismo requer espaços mais amplos que os Estados Nacionais, fenômeno que se manifestou com a multiplicação das integrações regionais. É necessário então, por um lado, destruir as fronteiras questionando o seu fechamento linguístico-cultural [...] e por outro mostrar a heterogeneidade que os constitui e o centralismo glotofágico<sup>52</sup> (ARNOUX & BEIN, 2015: 13).

Quer dizer, se antes se fomentava o nacionalismo linguístico (BOYER, 2008 IN: ARNOUX & BEIN, 2015: 15) baseado no ideologema<sup>53</sup> característico do período de surgimento dos Estados Modernos *uma língua, uma nação, uma cultura*, a partir do final do século XX, começa a surgir a “retórica da diversidade” por meio da noção de *interculturalidade*<sup>54</sup>, entendida como diálogo entre culturas

---

de intercâmbio entre alunos e professores/pesquisadores convidados. Esses intercâmbios originados a partir de acordos interinstitucionais funcionam como um elemento de legitimação e outorga prestígio às universidades, centros de pesquisa e programas de pós-graduação. Além, claro, da formação permanente dos professores, da quantidade de doutores e pesquisadores existentes, da produção de artigos acadêmicos e quantidade de publicações em revistas especializadas nacionais e internacionais.

<sup>51</sup> Inclusive antes da vitória dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial os conteúdos televisivos começaram a ganhar um novo espaço entre os setores urbanos de “classe média” numa época em que o uso da televisão ainda não havia se massificado. Da mesma forma que aconteceu com a rádio em um dado momento, a diferença de que o rádio possuía maior alcance entre os setores urbanos e rurais, que em um determinado período difundiam as músicas da moderna indústria cultural norte-americana.

<sup>52</sup> Tradução Própria.

<sup>53</sup> Noção criada por Marc Angenot para fazer referência aos “lugares comuns” discursivos. De acordo com os autores, na análise que fazem do pan-americanismo e do pan-hispanismo, um novo ideologema cobra existência quando se naturaliza o que se enuncia generalizando a sua aceitação até o ponto de bloquear a possibilidade de leitura crítica e problematização.

<sup>54</sup> É interessante a distinção que os autores fazem dos termos “diversidade linguística” com relação às noções de *interculturalidade* e de *plurilinguismo* criadas pelos blocos político-econômicos do continente europeu. Sobre essa questão, eles afirmam que a diversidade

que serviu como eixo das derivadas políticas educativas, econômicas e linguísticas.

É neste contexto que surge na década de 1990 a ALTE<sup>55</sup>, uma iniciativa impulsada pela Universidade de Cambridge (Inglaterra) e pela Universidade de Salamanca (Espanha), com o objetivo de estabelecer um marco comum para as provas linguísticas, diretrizes curriculares e a elaboração dos conteúdos destinados ao ensino e aprendizado na Europa, como consequência do aumento dos intercâmbios educativos e profissionais na região. E da necessidade do mútuo reconhecimento de diplomas e certificados emitidos em diferentes países (OEI, 2003).

Apesar do MCER<sup>56</sup> ter surgido em 2001, ele teve início décadas antes de acordo com o mencionado sobre a origem do sistema de certificação das LE's na Inglaterra no início do século XX. Foi ele quem estabeleceu certas pautas que foram se aperfeiçoando e modificando ao longo do tempo, e que na atualidade serve como um modelo que rege os sistemas de certificação a nível internacional.

Assim, os processos de avaliação de um modo geral consideram as quatro principais habilidades em LE (leitura, compreensão, fala e escrita) e os candidatos ao final do exame são classificados em três grandes modalidades: A) Usuário Básico; B) Usuário Independente; e C) Usuário Proficiente. Além disso cada modalidade se subdivide em nível 1 e 2 e o que se avalia é o processo de

---

linguística é um dado da realidade que se faz visível e valorizado ou não em determinadas circunstâncias e conjunturas. Enquanto que a noção de interculturalidade surge como projeto político pedagógico que defende o “diálogo entre culturas”. Como exemplo de diversidade linguística, menciona um decreto de 1813, que com o propósito de “integrar” as populações indígenas do território argentino, defendem o pagamento de tributo dessas populações; publicam um documento traduzido ao guarani, quéchuá e aymará. O que significa que essa suposta “integração cidadã” das populações indígenas argentina requeria o uso da língua desses grupos não letrados.

Se bem questionamos o “empirismo” implícito na ideia de que *a diversidade linguística é um dado da realidade*, de todos os modos consideramos que a análise que os autores fazem coloca em evidência a relação glotopolítica entre as “línguas da colônia” e as “línguas vernáculas”, que não devem ser lidas esquematicamente em termos de dominação e sujeição.

<sup>55</sup> *Association of Language Testers in Europe*, cujas siglas em português as traduzimos como “Associação de Avaliadores do Idioma Espanhol”.

<sup>56</sup> Marco Europeu Comum de Referência.

aprendizagem ao longo do tempo a partir dos conhecimentos incorporados<sup>57</sup> pelos candidatos. Isto contudo não significa que os diferentes agentes de acreditação e certificação não utilizem outras modalidades de ensino e avaliação. Não obstante no que se refere ao modelo de avaliação utilizados pelos casos analisados aqui, representa um marco histórico no plano das planificações linguísticas.

### **O DELE, o CELP-BRAS e o CELU no campo glotopolítico**

O DELE<sup>58</sup> é um dos entes supra-estatais surgido em 1989 impulsado pelo governo espanhol ligado ao programa *Ciudad europea y aprendizajes de lenguas* (1989-1996). Isso acontece em paralelo com o processo de integração linguística iniciado pela nascente União Europeia criado para facilitar o intercâmbio entre os principais países da Europa por um lado, e entre funcionários, acadêmicos, professores e alunos por outro. Esta iniciativa parte dos lineamentos mencionados do MCER e foi criada com o objetivo de certificar os conhecimentos do espanhol como LE.

Dois anos após o surgimento do DELE surge na Espanha o Instituto Cervantes (IC) na cidade de Madrid, criado para *promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior*. Desde o seu surgimento e anterior à sanção da chamada “lei do espanhol” n°11.161/05 no Brasil, o IC que já contava com várias sedes em diferentes países do mundo, chega a São Paulo em 1991 e no Rio de Janeiro no ano 2000. Dois anos após a promulgação da mencionada lei, se inauguram novas sedes em importantes centros urbanos do país, entre eles:

---

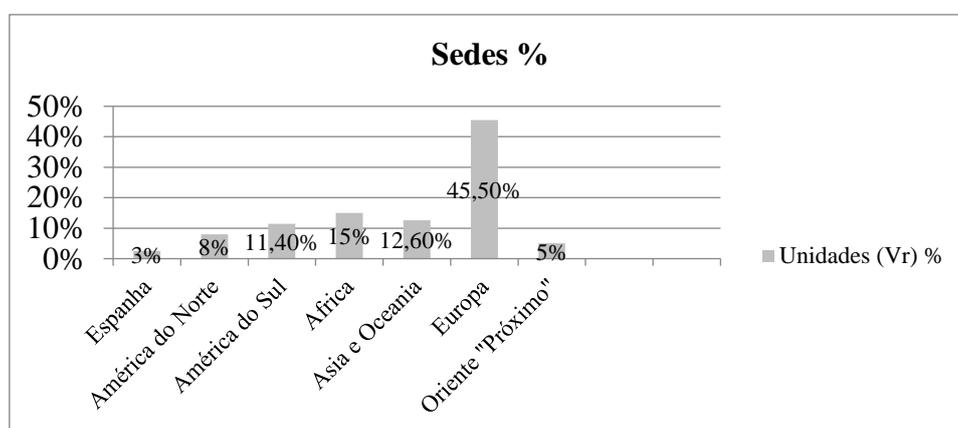
<sup>57</sup> Ao contrário do que ocorre com o modelo de avaliação norte-americano fundamentalmente estruturado em base ao exame de múltipla-escolha, que visa o “resultado” antes que o “processo de aprendizagem” das LE’s. Além disso, as certificações dos exames tipo TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) têm data de vencimento, tendo que ser repetidos a cada dois anos sempre que necessário. Para os casos analisados aqui (DELE, CELP-BRAS e CELU), nenhum deles possui data de vencimento. Pelo contrário, o processo pode ser avaliado em diferentes ocasiões de acordo com a necessidade dos candidatos. Eles podem, por exemplo, obter diferentes certificados e validar a LE em diferentes momentos e etapas do processo de aprendizagem do A1 ao C2.

<sup>58</sup> Diploma de Español como Lengua Extranjera.

Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador. Em 2009 outras três sedes são criadas em: Recife, Bahia e Florianópolis. De acordo com Lisboa, o Brasil passou a ser o país com maior número de sedes do IC no mundo todo (2009: 206).

Apesar de o Brasil contar com um maior número de sedes informados na categoria “América do Sul,”<sup>59</sup> é no continente europeu, seguido do continente africano, onde ele concentra um maior percentual da distribuição de suas sedes pelo mundo.

**Gráfico nº 1: Distribuição das unidades do IC/DELE na Espanha e no mundo**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos do site do IC em outubro de 2017.

Neste mesmo gráfico podemos observar que, apesar da Europa concentrar um maior número de sedes do IC (45,5%) pelo mundo, a Espanha é o país com o menor percentual de suas sedes europeias<sup>60</sup> (3%). Diferentemente das políticas linguísticas do Brasil e da Argentina de acordo com os dados que serão apresentados a seguir.

No que diz respeito aos antecedentes da lei do espanhol, desde 1958 a 2009 foram apresentados quinze projetos de lei referentes ao ensino do

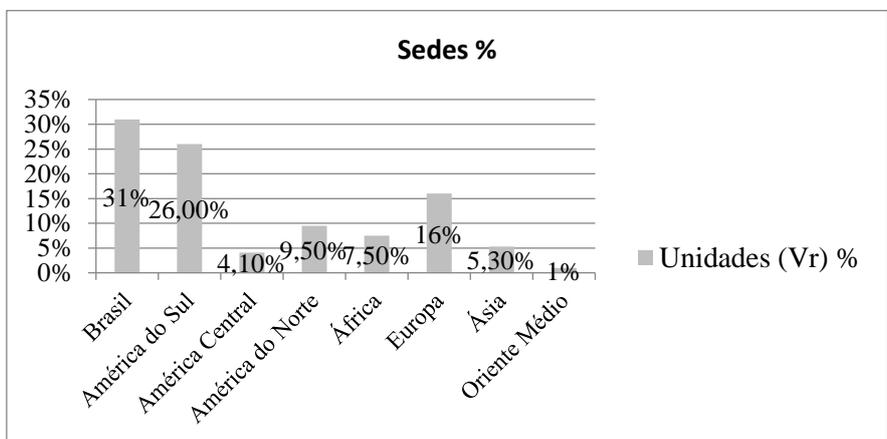
<sup>59</sup> É importante ressaltar que o Brasil não só é o país em que o IC tem o maior número de sedes no mundo, mas também é o único país da América do Sul onde o IC tem suas sedes.

<sup>60</sup> A Alemanha é o país com maior número de sedes entre os principais países ocidentais, com um percentual de 14%, seguida da França e Itália, ambas com 11%, e por último a Inglaterra com 8,3% na distribuição das sedes europeias.

espanhol no Brasil. Além disso, em 1981 e em 1983 surgem respectivamente a APEERJ<sup>61</sup> e a APEESP<sup>62</sup>, as primeiras associações de professores de duas importantes cidades da região sudeste do Brasil. Em 1984, se implementa o ensino do espanhol nas escolas do RJ e em 1986 por meio da CESGRANRIO<sup>63</sup> se implementa o espanhol como opção de LE aos candidatos do vestibular.

O CELP-BRAS<sup>64</sup> foi criado no Brasil em 1995, na mesma época que o DELE, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto com o Ministério de Relações Exteriores, e é o ente oficial de validação e certificação do português brasileiro como LE. Em base aos eixos anteriormente descritos do MCER e de acordo com a fonte consultada, o certificado é aceito em empresas e instituições de ensino [...] e no Brasil é exigido pelas universidades para o acesso dos estudantes estrangeiros nos cursos de graduação e pós-graduação. Entre os agentes de certificação do CELP-BRAS no Brasil observamos a forte presença das universidades públicas<sup>65</sup> e particulares, e os Centros de Estudo de Línguas (CEL's). Já entre as sedes estrangeiras, observamos uma maior presença dos centros culturais como sede do CELP-BRAS no exterior.

**Gráfico n° 2: Distribuição das unidades do CELP-BRAS no Brasil e no mundo**



<sup>61</sup> Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>62</sup> Associação de Professores do Estado de São Paulo.

<sup>63</sup> Fundação privada de caráter educacional, assistencial e profissional de acordo com a informação disponível no site da CESGRANRIO.

<sup>64</sup> Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros.

<sup>65</sup> Universidades Federais.

Neste segundo gráfico, construído com dados informados pelo MEC e pelo INEP<sup>66</sup>, é interessante observar o percentual da distribuição do CELP-BAS no Brasil<sup>67</sup> (31%), seguido da América do Sul (26%) e Europa (16%).

O que procuramos mostrar aqui é que a relação entre o português e o espanhol não surge nem com a criação do MERCOSUL no final do século XX, nem tampouco com a expansão do IC no Brasil no começo do século XXI. Assim, essa relação deve ser entendida aqui como um processo dinâmico e em permanente tensão, que contudo apresenta certas regularidades. Essas regularidades deverão ser analisadas considerando a posição que a Espanha, Brasil e Argentina ocupam no cenário global atual, que determina as políticas econômicas, culturais e linguísticas de integração regional entre países. Por outra parte, não podemos deixar de lado os debates que ocorrem entre diferentes agentes do campo glotopolítico latino americano para que determinadas leis sejam aprovadas, sancionadas, implementadas e/ou anuladas. Tais debates dependem sempre da conjuntura política e econômica dos países, das agendas de governo e das disputas simbólicas que ocorrem no campo geopolítico<sup>68</sup>.

Por último, entre os agentes de avaliação e certificação analisados aqui o CELU<sup>69</sup> é o mais recente, surgido em 2004, que apesar de não ser o único

---

<sup>66</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>67</sup> Entre as sedes do CELP-BRAS no Brasil, pudemos observar um maior percentual de sedes concentradas nas regiões sudeste (38%) e sul (35%). E em menor medida nas regiões norte (14%) e nordeste (10%). Por último somente 3% das sedes do CELP-BRAS se localizam na região centro-oeste do Brasil.

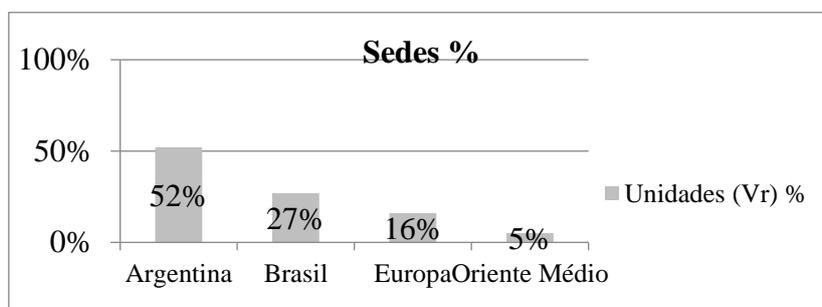
<sup>68</sup> A mencionada lei do espanhol, por exemplo, de acordo com o argumento apresentado por alguns autores com quem trabalhamos aqui, se bem coincide com a expansão do espanhol da Espanha para o caso brasileiro, também ocorre em um período de maior integração entre os governos progressistas do MERCOSUL, principalmente entre Brasil e Argentina que lideram o bloco regional criado em 1991. O que nos dá indícios para pensar não somente sobre as relações existentes no campo glotopolítico, das tensões existentes entre o pan-hispanismo contra a hegemonia anglófona, mas também sobre o lugar que o discurso dos latino-americanistas vem disputando no campo glotopolítico em matéria de políticas linguísticas. Entre os agentes implicados nesse campo, podemos mencionar os especialistas em LE (professores, avaliadores, sindicatos etc.) e os gestores políticos, Centros de Línguas, Centros Culturais, Universidades públicas e privadas de acordo ao já mencionado anteriormente.

<sup>69</sup> Certificado de Español Lengua y Uso.

agente de certificação do espanhol como LE na Argentina, compartilha com o CELP-BRAS o fato de ser o órgão oficial reconhecido pelo Ministério da Educação e Ministério de Relações Exteriores do país.

Da mesma forma que o DELE e o CELP-BRAS, o CELU também conta com cursos para preparar os candidatos para o exame de proficiência em LE. A taxa cobrada pelos agentes de certificação varia de acordo com as instituições existentes dentro e fora do país, apesar de existir um valor padrão para o caso do CELU pagos em moeda local de acordo com a cotação do dólar no país no momento da inscrição.

**Gráfico nº 3: Distribuição das sedes do CELU na Argentina e no mundo**



Fonte: Elaboração própria com dados extraídos do site do CELU em outubro de 2017 e revisados em junho de 2018.

A Argentina, em semelhança do que ocorre no caso brasileiro, de acordo com o que podemos observar neste último gráfico, concentra um maior percentual das sedes do CELU no próprio país, e se nele não é possível visualizar a distribuição das sedes por região, é na região pampeana<sup>70</sup> onde estão localizadas um maior número das suas sedes nacionais. Isso nos leva a pensar que sendo o Brasil o único país da América do Sul que fala português - a diferença dos outros países da região que têm o espanhol como língua oficial - não é de surpreender que a pesar da forte presença do IC no país, a Argentina

<sup>70</sup> As províncias (Estados) que integram a “região pampeana” argentina são: Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe e La Pampa. Aqui estão localizadas 59% das sedes a nível nacional do CELU. As demais sedes estão distribuídas em menor medida nas regiões do NOA (noroeste) com 12,5%, e com percentuais similares (9,4%) nas regiões NEA (nordeste), Cuyo e Patagônia.

supera a quantidade de agentes avaliadores do DELE existentes no Brasil<sup>71</sup>. Da mesma forma que, é na Argentina entre os países da América do Sul que o CELP-BRAS possui um maior número de sedes<sup>72</sup>.

## Reflexões finais

Apesar de o IC contar com um grande número de sedes do DELE em todo o mundo, (79 no total), e ter forte presença no Brasil de modo geral (e em particular em São Paulo), na disputa entre o CELU e o DELE no campo glotopolítico latino americano, no que diz respeito às políticas linguísticas ligadas ao espanhol como LE observamos que:

O CELU (2004), apesar de ter surgido quinze anos mais tarde que o DELE (1989), ainda assim possui um número representativo de unidades de certificação distribuídas no mundo todo (62 no total), com especial ênfase nas certificações do espanhol a nível nacional e em segundo lugar no Brasil. O que demonstra a aproximação existente entre ambos os países que lideram o MERCOSUL, em termos políticos, econômicos e culturais.

Um aspecto comum entre os casos brasileiro e argentino é o fato de ambas as instituições de certificação contarem com um elevado percentual de postos aplicadores a nível nacional (Brasil 31% e Argentina 52%), e com um predomínio de Universidades Federais e Nacionais como os seus principais parceiros. Ao contrário do que pudemos observar no caso europeu, onde a expansão do sistema de certificação do DELE começa na Europa porém fora da Espanha, e não internamente como ocorreu com o CELP-BRAS e o CELU. Acreditamos a modo de hipótese, que a expansão do sistema de certificação entre Argentina e Brasil foi resultado das políticas de integração regional

---

<sup>71</sup> São 16 sedes no total, 19% delas estão localizadas no Rio Grande do Sul e o mesmo percentual em Minas Gerais. No Pará é de 12, 5% o percentual das sedes no país, e em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina estão localizadas na mesma proporção 6,2% das sedes do CELU no Brasil.

<sup>72</sup> Das 23 sedes do CELP-BRAS distribuídas na América do Sul, 30% delas estão localizadas na Argentina. Dos tipos de sedes que pudemos identificar a partir dos dados levantados são: Institutos de Idiomas, Centro Cultural, Instituto Intercultural de Línguas Estrangeiras e Universidades públicas.

iniciadas no final do século XX e que teve o seu auge durante os governos progressistas do início do século XXI. De modo tal que, a expansão das universidades públicas tanto no Brasil como na Argentina contribuíram em grande medida para a ampliação das parcerias entre as instituições de certificação, aumentando, portanto, o intercâmbio no campo profissional e acadêmico entre o Brasil e a Argentina.

## Referências

ARNOUX, E. & BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas In: Arnoux y Bein (Eds.) *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, p. 13-50, 2015.

ARNOUX, E. & DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispánico. *Spanish in Context- Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, p.1-24, 2010.

BOURDIEU, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.

BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, 2001.

FANJUL, A. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a não introdução do espanhol na escola pública paulista In: *Lenguas en un espacio de integración*. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, p. 185-207, 2010.

LISBOA, M. A obrigatoriedade do espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. *Sínteses- Revista do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo* v.14, p.199-217, 2009.

NOGUEIRA, C. Espaço Social In: Catani, A. (Comp.) *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.177-179.

PISTILLI, D. *Capital cultural y trayectorias universitarias. Análisis comparado de estudiantes de las Licenciaturas en Antropología Social, Genética y Letras de la UNaM*. Dissertação (Graduação em Antropologia Social). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas/Argentina, 2018.

OEI (2003) Proyecto CERTEL Armonización de los sistemas de acreditación de conocimientos de lenguas en los países de los Tres Espacios Lingüísticos. *Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y Perspectivas*. In: <http://www.oei.es/historico/certel.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

BARANGER, D. Le tengo miedo a la Argentina. *AVÁ- Revista de Antropología*. Entrevista a Hebe Vessuri. Posadas, n°23, p. 11-46, 2013.