

O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil

Edilson da Silva Cruz
Denise Trento Rebello de Souza

Recebido em: 01 de abril de 2017
Aceito em: 23 de abril de 2017

Edilson da Silva Cruz
Professor de línguas e Diretor
de Escola na Rede Municipal
de Educação de São Paulo.
Formado em Letras (Português
e Espanhol) e Mestre em
Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade de
São Paulo (USP).
Contato: edilson.cruz@usp.br

Denise Trento Rebello de Souza
Professora da Faculdade de
Educação da Universidade
de São Paulo (USP), onde
desenvolve atividades de
ensino, pesquisa e extensão
junto aos cursos de Graduação
e Pós-Graduação. Doutora
em Educação pelo Instituto de
Educação da Universidade de
Londres.
Contato: dtrento@usp.br

PALAVRAS-CHAVE:
espaço disciplinar do
espanhol; campo científico;
complexificação.

Resumo: Neste artigo, problematizamos a história do ensino e da pesquisa em língua espanhola no Brasil a partir do conceito de campo em Pierre Bourdieu (1983). Denominamos espaço disciplinar do espanhol (EDE) a esfera de produção de conhecimentos sobre a língua espanhola em âmbito acadêmico e universitário no país e retomamos sua formação histórica, considerando o lugar dessa língua em suas relações com a universidade, a escola e a legislação educacional. Em seguida, descrevemos movimentos recentes que complexificam o EDE, ou seja, aprofundam sua identidade disciplinar no campo dos estudos linguísticos e educativos, a saber: o desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas ao funcionamento linguístico; a presença da política linguística pan-hispânica no país; e a aprovação da Lei 11.161/2005. Isso nos leva a refletir sobre as possibilidades de circulação do conhecimento produzido no EDE em um contexto de retraimento do investimento público em educação, crise da universidade e reforma do ensino.

KEYWORDS: Disciplinary Area
of Spanish; scientific field;
complexity.

Abstract: In this paper, we problematize the history of teaching and research of Spanish language in Brazil, in the light of the concept of Field by Pierre Bourdieu (1983). We call Disciplinary Area of Spanish (DAS), the sphere of knowledge productions about the Spanish language at the universities in the country, and we review its historical formation, considering the place of this language in its relations with the university, schools and educational laws. Then, we describe the recent movements which make more complex the DAS, that is, which deepen its disciplinary identity in the field of linguistic and educational studies, such as: the development of research lines about the linguistic functioning; the presence of Pan-Hispanic linguistic policy in the country, and the approval of the Law 11.161/2005. This leads us to reflect about the possibilities of circulation of knowledge production of DAS in a context of public investments retraction, universities crisis and teaching reform.

*En la playa he encontrado un caracol de oro
macizo y recamado de las perlas más finas
(...)
y oigo un rumor de olas y un incógnito acento
y un profundo oleaje y un misterioso viento...
(El caracol la forma tiene de un corazón.)
(Rubén Darío, “Caracol”, 1967)*

No poema “Caracol”, o poeta nicaraguense Rubén Darío (1867-1916) descreve um insólito encontro à beira-mar com um caracol feito de ouro, cuja forma exterior lembra um coração. Em sua metáfora, identificamos referências mitológicas arquetípicas, rememorando a gênese literária do próprio Ocidente e fazendo ecoar, nas curvas labirínticas do objeto, ondas, vozes, ventos e afetos, em um profundo diálogo cultural. Dessa forma, parece-nos uma metáfora apropriada ao tema deste artigo: nele revisitamos a história do ensino e da pesquisa em espanhol no Brasil e encontramos ressonâncias que nos permitem associar essa área do saber com o conceito de campo, conforme desenvolvido por Pierre Bourdieu (1983). Como o caracol de Darío, uma volta à gênese dessa área de estudos e um passeio por seu percurso histórico nos levam a descobrir ecos de acontecimentos políticos, sociais, econômicos e glotopolíticos, que repercutem e fazem vir à tona os *incógnitos acentos* que marcam a língua espanhola, construída como objeto de estudo científico, e sua relação com o português e o campo educativo brasileiro.

O **espaço disciplinar do espanhol** (EDE), como o caracol de ouro, também se constitui em um espaço de trânsito: conceitos, objetos, pontos de

vista, rotinas e memórias de diferentes subcampos de saber se entrecruzam, dialogam entre si e se reconfiguram, em estado de permanente lapidar identitário. É essa transitoriedade que define o EDE dentro do campo científico, espaço este marcado pela instabilidade de suas proposições e a provisoriedade de suas pretensas verdades.

A volta às origens e o olhar teórico peculiar que aqui propomos são elementos que marcam uma postura crítica, voltada a (re)descobrir formas alternativas de organização e construção da autonomia. É esse o sentido que damos a este artigo, que busca sintetizar um olhar crítico sobre a relação que o EDE estabelece com a sociedade em permanente processo de transformação, especialmente em momentos nos quais *la relación de fuerzas es desfavorable, como en el presente* (Arnoux, 2016¹).

1. OS CAMINHOS DO ESPANHOL NO BRASIL: DO GESTO FUNDADOR À INTEGRAÇÃO REGIONAL

A reconstrução dos momentos-chave da história do ensino e da pesquisa em espanhol no Brasil nos conduz à figura de Antenor Nascentes, professor da Cátedra de Espanhol do Colégio Pedro II (1919), precursor do que seria um **gesto fundador** que inaugura um momento ou uma memória do espanhol no Brasil (Celada e González, 2005): com base em suas obras sobre a relação entre português e espanhol, surge “uma tendência em superestimar a semelhança entre as duas línguas, que levava a não perguntar praticamente nada sobre suas relações” (Fanjul e González, 2014,

1 Citação baseada em fala da autora na Mesa de Abertura do III CIPLM (Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul), ocorrido em Florianópolis, 2016.

15). Essa tendência, cristalizada na ideia de espanhol como língua fácil, já era dominante quando, em 1942, na Reforma Capanema, promovida no governo de Getúlio Vargas, o alemão seria retirado como disciplina da grade oficial da educação básica e substituído pelo espanhol, que se expandiria aos poucos para “quase todos os cursos da escola secundária, pelo menos como componente da primeira série” (Picanço, 2003, 34). A partir de então, o espanhol passava a circular em âmbito educativo mais amplo, e o gesto fundador se tornaria mais arraigado no imaginário nacional.

Em 1958, o então presidente Juscelino Kubistchek apresentou um projeto de lei ao Congresso que previa a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória em todo o ensino secundário, igualando-a em quantidade de horas ao inglês. Na justificativa do projeto, Kubitschek o associa aos “novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política [externa] adotada pelo governo” (Rodrigues, 2012, 305). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, interrompeu o processo de tramitação desse projeto de lei, ao retirar as línguas estrangeiras do rol de disciplinas obrigatórias no ensino básico, excluindo-as da textualidade legal e dando início a um processo de desoficialização de seu ensino (Rodrigues, 2012, 88).

A LDB de 1961 também iniciou um movimento que provocaria a cisão entre a escola pública e o aprendizado das línguas estrangeiras, abrindo espaço para a proliferação de cursos livres de idiomas. Por sua vez, a LDB promulgada em 1971, embora retomasse a menção às línguas estrangeiras, não previa sua inclusão oficial, mas apenas em caráter excepcional, “em

classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento” (Rodrigues, 2012, 92). Apenas na segunda metade da década de 1970, com a Resolução do MEC 58/1976, possibilitava-se novamente o ensino de línguas estrangeiras na escola. A criação, no Rio de Janeiro, dos primeiros Centros de Estudos de Línguas inauguraria também uma forma de inserção de idiomas estrangeiros na educação básica, que se replicaria depois no Paraná (1982) e em São Paulo (1988), trazendo para o centro do debate o questionamento do lugar hegemônico do inglês, a defesa do plurilinguismo e a possibilidade de que os estudantes escolhessem qual língua gostariam de estudar (Picanço, 2003).

Internacionalmente, o contexto de retomada da democracia no Brasil e em vários países da América do Sul, ainda na década de 1980, começa a favorecer uma aproximação maior entre seus espaços sociais, políticos e acadêmicos, dando lugar a um processo de integração regional (Kulikowski, 2005) que culminará na criação do Mercosul (1991), que une Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai num mercado comum. De fato, essa aproximação ajuda a dar corpo a um mercado em torno do ensino de espanhol no Brasil. Diversos cursos livres de idioma passam a oferecer, ao lado do inglês, o espanhol, reforçando o mito do “Brasil, paraíso do ensino do Espanhol” (Freitas, 2010, 47).

Entre o fim da década de 1980 e início dos anos 1990, outros projetos de lei seriam apresentados ao Congresso Nacional prevendo a inclusão do Espanhol na grade curricular da escola básica. No entanto, mais uma vez, a aprovação da nova LDB em 1996 interromperia sua tramitação. De fato, a

Lei 9.394/96 previa a obrigatoriedade da oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a escolha “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (art. 26, parágrafo 5º). Na prática, isso tem significado, nesses últimos 20 anos, uma imposição quase unânime e unilateral do inglês como língua estrangeira no currículo e a manutenção da dissociação entre escola e ensino de línguas, o que favorece um mercado privado em torno ao ensino de idiomas, num período histórico em que, contraditoriamente, estes passam a gozar de maior valor enquanto bens simbólicos (Rodrigues, 2012).

Concomitante às transformações de ordem política, econômica e social que vão aproximando o Brasil dos países vizinhos e inserindo-o – não sem conflitos – num processo de integração econômica global, e devido mesmo a essas transformações, o gesto fundador, que marca um momento de se entender e estudar a língua espanhola, baseado em estereótipos que afirmam a suposta facilidade de seu aprendizado, vai sofrer abalos consideráveis. Conforme Celada (2002), há uma mudança na forma como a língua espanhola é percebida por nós, brasileiros. Encontramos, finalmente, uma razão para o estudo do idioma: o espanhol torna-se um passaporte para a globalização, uma língua veicular.

Assim, no início do século XXI, a língua espanhola era vista, por um lado, como língua da integração, projetando possibilidades de desenvolvimento futuro; por outro, estava impedida de ser disciplina obrigatória na escola devido às restrições legais da LDB. Os âmbitos acadêmico e científico,

historicamente dependentes do gesto fundador em sua conformação investigativa, também seriam impactados pelas mudanças econômicas e sociais do período, o que provocaria deslocamentos em suas rotinas e memórias. A reorganização do campo científico nacional, o desenvolvimento dos estudos da linguagem e a criação das associações de professores de espanhol, ainda na década de 1980, apontam para uma área de estudos em movimento, que desembocará, na década seguinte, num conjunto de transformações que vão propiciar-lhe uma maior especificidade disciplinar enquanto área de estudos.

É essa maior especificidade disciplinar que propomos descrever, a partir do conceito de campo e das reflexões sobre o conhecimento científico, conforme desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1983, 2000, 2005). O diálogo teórico empreendido nos leva a denominar de **espaço disciplinar do espanhol** (EDE) esta área de estudos historicamente dinâmica, capaz de se **complexificar** a partir de acontecimentos que nela se refletem. A seguir, desenvolvemos essa conceituação conforme nosso marco teórico.

2. O CAMPO CIENTÍFICO E O ESPAÇO DISCIPLINAR DO ESPANHOL (EDE)

O campo científico, enquanto campo de produção cultural, encontra sua especificidade no esforço em produzir determinadas compreensões sobre a realidade, a partir de “métodos comuns de validação de teses e hipóteses”, que funcionam como um contrato tácito “inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o trabalho de **objetivação**” (Bourdieu, 2004, 30). Seu capital característico, manifesto em duas espécies distintas

– enquanto poder político institucional e enquanto prestígio social –, é que delimita as relações de poder que o estruturam. Dessa forma, o capital científico de ordem política, por sua natureza institucional, é o que fundamenta a relação entre um campo científico e um campo acadêmico, ou seja, um espaço de relações entre agentes e instituições que se consagram como lugares por excelência da prática científica (Théry, 2013). Nesse espaço institucional, o capital científico de prestígio social se objetiva em posições de poder.

Na ciência, o conhecimento produzido academicamente se apresenta como **disciplinar**, isto é, relativamente autônomo, tendo papel relevante os cientistas e pesquisadores na definição dos problemas a serem enfrentados, a relevância dos objetos, os métodos empregados e os ritmos da pesquisa (Sousa Santos, 2011). Seus agentes partilham dos mesmos objetivos de produção de conhecimento, da mesma formação e da mesma cultura acadêmica dentro de hierarquias bem definidas.

Assim, o campo científico se subdivide em disciplinas, que Bourdieu chamará de **subcampos** (Bourdieu, 2004, 21), isto é, espaços internos ao campo científico que compartilham sua lógica, mas que se autonomizam em torno a determinado processo, instituição, objeto ou conjunto de agentes ou saberes. Esses subcampos organizam-se de maneira irredutível a outros, ao mesmo tempo em que partilham com eles princípios de objetivação que caracterizam o conhecimento propriamente científico. Assim temos as grandes disciplinas, como a Biologia, a Física, a História, a Sociologia, a Linguística etc. Os capitais científicos objetivados no interior

dessas disciplinas se convertem em capitais simbólicos disputados na forma de cargos e funções em instituições de pesquisa, universitárias ou não, a partir das quais definem um conjunto de relações de poder que caracteriza sua prática como política e cognitiva ao mesmo tempo.

Dentro de cada subcampo ou disciplina é que vamos encontrar **espaços disciplinares**, intimamente ligados à cientificidade das disciplinas maiores, mas objetivados como espaços institucionais próprios (em geral, áreas de saber) que se forjam a partir do desenvolvimento de determinados objetos de estudos, os quais, devido a fatores científicos, mas também políticos, sociais e econômicos, podem vir a se tornar relevantes, autonomizando-se, de certa forma, em relação a outros saberes. Do ponto de vista acadêmico, esses espaços disciplinares produzem suas próprias publicações, realizam seus eventos e desenvolvem suas investigações com relativa autonomia, mas sempre em diálogo com o subcampo maior. A Biologia, por exemplo, se subdivide em Botânica, Zoologia, Genética etc., espaços disciplinares que não impedem uma unidade maior da disciplina, mas se autonomizam pela especificidade do estudo de seus objetos, construída historicamente. A partir desse tipo de divisão, um espaço disciplinar tenderá a reproduzir as hierarquias e as distinções de capitais do campo científico, bem como suas formas de interesse, suas disputas, as formas de entrada para seus agentes etc., funcionando no interior de um espaço de saber mais amplo e dialogando com outros campos de produção de conhecimento.

No âmbito deste trabalho, consideramos a existência do EDE no Brasil constituído a partir do conjunto de instituições e agentes universitários

ligados às instituições de ensino, pesquisa e extensão brasileiras, tendo como objeto definidor a língua espanhola a partir de um recorte científico-acadêmico: científico, pois constituído a partir de princípios de objetivação próprios do universo da ciência e assim legitimados; acadêmico, pois objetivado em estruturas de poder que engendram disputas, hierarquias, diálogos e fronteiras, mais ou menos sólidas, em relação a outras áreas de saber.

Delimitar o EDE é um esforço que visa interpretar as relações existentes dentro da área de espanhol a partir do conceito de campo, de Bourdieu. Assim, trata-se de um espaço de relações cujo estado atual responde a um conjunto de lutas em torno a determinados capitais, de maneira relativamente autônoma, de modo a refratar demandas externas, impor restrições à entrada de agentes e responder à necessidade de um trabalho de objetivação acadêmico-científico etc.

Sendo atrelado a um subcampo científico maior, localizamos o EDE no interior do campo dos estudos da linguagem. De fato, as áreas de espanhol das grandes universidades brasileiras estão ligadas diretamente aos departamentos de línguas (modernas, neolatinas, estrangeiras). Além disso, o EDE tem como capital de distinção, em relação a outros espaços disciplinares, a língua espanhola, objeto de conhecimento construído a partir dos princípios de objetivação da Linguística e tomando por base um objeto real, apreendido pelos sentidos, mas que não guarda com este “plena identidade” (Fanjul e González, 2014, 12). De fato, é a existência de línguas históricas enquanto construtos sociais e políticos (Bagno,

2011), que levará a língua espanhola a ser tomada em sua especificidade em relação ao português, de modo que se torna o capital distintivo e objeto de estudos desse espaço disciplinar.

No entanto, sendo esse objeto de conhecimento uma língua estrangeira no ambiente acadêmico nacional, está sujeita a processos de ensino-aprendizagem que a indagam e questionam os papéis que ela cumpre nesses contextos. Com isso, o espaço disciplinar que se funda em torno do espanhol adquire também forte relação com o campo dos estudos educativos, sobretudo seu subcampo voltado ao estudo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como veremos adiante.

Ao situar os estudos acadêmicos em torno do espanhol no Brasil segundo o conceito de campo (Bourdieu), entendemos que essa proposta pode e deve dialogar com a de outros pesquisadores que trilham caminhos conexos. Fanjul (2016, 59), ao analisar o surgimento e desenvolvimento da lista Eledobrasil² e seu metadiscorso, busca “*leer, en esas superficies discursivas, huellas de los acelerados cambios que se han producido en el espacio – como veremos, nada fácil de definir – de trabajo profesional alrededor de esa lengua en Brasil*”. Esse **espaço de trabalho profissional**, composto por um conjunto de práticas e agentes de distintos campos que atuam “*en relación con la presencia de la lengua española*” no país, é definido como “*una intersección relativamente estable de campos*”, marcada por relações de força e disputas internas.

2 Lista de discussão que congrega professores de espanhol de diversos âmbitos de ensino, profissionais da tradução e do mercado editorial, entre outros.

Nossa proposta, portanto, difere da de Fanjul (2016) ao considerar apenas o âmbito de produção científica e acadêmica como parte do EDE. Na verdade, a caracterização **disciplinar** só adquire o sentido que buscamos se nos referimos diretamente a esses campos de produção cultural. No entanto, nos parece razoável dizer que o EDE pode ser considerado como um âmbito dentro dessa intersecção de campos que propõe Fanjul, justamente um âmbito que, segundo suas conclusões, tem se fortalecido nos últimos anos graças a processos externos que nele se refratam, provocando *fuertes desplazamientos* (Fanjul, 2016, 48).

Na linha das mudanças acima aludidas e verificadas por Fanjul (2016), no que diz respeito a um maior peso dos âmbitos acadêmico e educativo sobre o espaço de trabalho profissional em torno do espanhol no Brasil, entendemos que o EDE, de uma perspectiva histórica, conheceu, nas últimas décadas, um processo de **complexificação**, devido a processos sociais mais abrangentes que provocaram mudanças importantes. Por complexificação vamos entender um processo de **aprofundamento da identidade disciplinar** desse espaço, a partir do confronto de suas rotinas, lógicas e memórias com processos sociais mais amplos que impõem novas formas de circulação para a língua espanhola no país, impactando a produção de conhecimento a seu respeito; ou seja, há um conjunto de acontecimentos que promove uma maior vinculação do EDE ao campo científico, especificamente aos subcampos da Educação e dos Estudos da Linguagem. Referimo-nos a três acontecimentos ou momentos distintos: a emergência de um conjunto de estudos sobre o funcionamento linguístico;

a presença de uma política linguística, educacional e comercial pan-hispânica no país; e a aprovação da Lei 11.161/2005 e suas consequências nos âmbitos educativo e universitário. É o que analisaremos a seguir.

3. O FUNCIONAMENTO LINGÜÍSTICO E A RELAÇÃO ENTRE ESPANHOL E PORTUGUÊS BRASILEIRO NO EDE

Com base na reflexão de Fanjul e González (2014), é possível perceber de que forma o estreitamento das relações entre o Brasil e os países vizinhos, fruto das transformações históricas acima aludidas, repercutiram no EDE. Até o começo dos anos 1990, não existia “pesquisa *lingüística* sobre o espanhol nesse âmbito” (Fanjul, 2012, 47, *itálico do autor*), ou seja, o EDE carecia de reflexões mais aprofundadas que partissem do arcabouço teórico-metodológico dos estudos da linguagem e tivessem como objetivo compreender o espanhol, de modo a questionar os lugares comuns atribuídos à suposta semelhança e facilidade dessa língua em relação ao português brasileiro. Assim, o incremento no intercâmbio de pesquisadores entre os países do Cone Sul e um maior desenvolvimento do campo dos estudos da linguagem no Brasil alterariam a “economia das relações entre línguas e variedades na região” (Fanjul e González, 2014, 16), lançando novas perspectivas de estudo de ambos os idiomas no Brasil.

O funcionamento linguístico passou a ser um espaço frutífero de desenvolvimento das pesquisas sobre o espanhol, especialmente em sua relação com o português, numa perspectiva comparada. O trabalho de González (1994) foi pioneiro nesse sentido porque propiciou um “deslocamento quanto a objetos e instrumentos para a comparação”

(Fanjul e González, 2014, 17), ao colocar o espanhol em relação “com as variedades da heterogênea língua que efetivamente se fala no Brasil” (18). Por sua vez, o estudo de Groppi (1998), sobre o emprego de pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil, traria ao centro a perspectiva das variedades do espanhol. Já Celada (2002) lança luz sobre as representações do brasileiro sobre a língua espanhola, chamando a atenção para a comparação que muitos estudantes fazem entre o português aprendido na escola e o espanhol que são instados a falar nos cursos de idiomas. Essa relação evoca nosso contato traumático com a escrita, devido ao abismo existente entre uma norma culta difundida pela instituição escolar e o português efetivamente falado no cotidiano. Esse trauma gera representações contraditórias sobre a língua espanhola.

Esses estudos abririam perspectivas teóricas importantes no EDE ao permitir um deslocamento no trabalho de comparação entre línguas, lançando luz sobre o funcionamento linguístico e suas problemáticas metodológicas e glotopolíticas. Diversos estudos posteriores, partindo de diferentes escolas teóricas, assumiriam “a comparação ou contraste de funcionamento” (Fanjul e González, 2014, 21) como princípio metodológico de base e contribuiriam para a mudança nas representações sobre o que são as línguas em contato e as formas possíveis de compará-las.

Além disso, é necessário considerar o caráter complexo desse espaço de reflexão que envolve o funcionamento linguístico, devido à instabilidade dos objetos de conhecimento que põe em relação, a saber, as línguas históricas, construtos sociais que carregam consigo o peso da **hipóstase**,

ou seja, de construções glotopolíticas externas ao campo dos estudos da linguagem, determinadas por “representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo” (Bagno, 2011, 358). Como afirmam Fanjul e González (2014, 14), o funcionamento linguístico tem o poder de “desestabilizar grandemente a representação predominante no campo acadêmico e/ou pedagógico de algum país ou grupo de países” acerca do que é uma ou mais línguas. De fato, considerados os deslocamentos (geopolíticos, econômicos, glotopolíticos, acadêmicos) provocados pelo processo de integração regional no contexto da globalização, é justamente o espaço de reflexão sobre o funcionamento linguístico que vai sofrer um investimento por parte de agentes ligados ao EDE, de modo que isso potencialize mudanças nas representações das línguas, tanto do espanhol quanto do português.

Com efeito, o funcionamento linguístico, enquanto espaço de reflexão sobre línguas no interior do campo dos estudos da linguagem, ao ser convocado pelo EDE, contribui para fortalecer sua identidade linguística, ou seja, sua vinculação com esse campo de produção de conhecimento científico, interagindo com suas rotinas epistemológicas, memórias pedagógicas e institucionais e lógicas de funcionamento, questionando-as. Isso instaura novas possibilidades de construção do objeto de conhecimento que caracteriza o EDE a partir do interior dos estudos da linguagem, e contribui para dotá-lo de maior autonomia científica mediante uma maior vinculação com a lógica de “demonstração, argumentação e refutação” (Bourdieu, 2004, 32) e os princípios de hierarquização que caracterizam um campo científico.

Vale lembrar também que a continuidade dessa linha de investigações, ainda segundo Fanjul e González (2014, 2013), tem contribuído com processos de ensino e aprendizagem do espanhol, seja pelo diálogo com a formação de professores e a produção de livros didáticos, seja por meio da confecção de materiais-síntese das pesquisas em âmbito governamental, o que permite que suas conclusões se estendam ao espaço educativo, reforçando também, ainda que indiretamente, a identidade educativa do EDE.

Em síntese, os estudos aqui considerados movimentam, desde a década de 1990, esse espaço disciplinar, geram novas indagações, expandem possibilidades de comparação, convocam diferentes escolas linguísticas, fortalecem suas identidades epistemológicas, ampliam sua autonomia científica e criam redes de relações acadêmicas entre pesquisadores que desembocam em novos projetos e novas possibilidades de desenvolvimento. É nisso que enxergamos um processo de complexificação do EDE.

3.1. O PAN-HISPANISMO E O EDE NO BRASIL

O segundo movimento que provoca uma complexificação do EDE é a presença de uma política linguística pan-hispânica no Brasil. Um conjunto de instituições espanholas ligadas ao ensino da língua ajuda a dinamizar o espaço de circulação de saberes em torno a ela no país, ao investir no espanhol como produto com base na imagem criada de um “idioma internacional”, de “concordia” e “união” entre os povos (Moreno Fernández, 2005; Del Valle, 2005; Fanjul, 2011).

De fato, a política linguística pan-hispânica tem sua origem na busca por planificar o espanhol e dotá-lo de características capazes de levar a Espanha a se projetar nos mercados internacionais, no contexto da globalização (Del Valle, 2007). Financiada por grandes empresas transnacionais espanholas, essa política tem na Real Academia Española (RAE) a responsável pelo processo de promoção internacional da língua ao forjar uma ideologia linguística que Del Valle (2007) denomina **hispanofonia**, por meio da qual a imagem do espanhol se constrói como responsável pela unidade de uma comunidade de países ligados historicamente pelos processos de colonização, na qual a Espanha ocupa o lugar central. Na hispanofonia, a língua espanhola será associada a três características principais: a **concórdia**, segundo a qual o espanhol é uma “língua de encontros”, na qual se diluem os conflitos históricos e se irmanam os povos que a “escolheram” como sua língua; **internacionalismo**, pois tem “vocação” para a expansão, sobretudo a mercados a serem “conquistados” (como Brasil e EUA); e **rentabilidade**, pois será entendida como um recurso econ  mico de grande potencial. Essas características definem uma língua **pan-hispânica**, destituída de território e identidade nacional, e advogam    Espanha a tutela sobre sua diversidade e unidade (Del Valle, 2005).

Ao longo dos anos, essa política vai se sofisticando, expandindo e tornando-se mais homog  nea, embora cada vez mais associada a um discurso da heterogeneidade e da diferença (Del Valle, 2007), e legitimada por instituições como a Asociación de las Academias de la Lengua Espa  nola (ASALE). J   o Instituto Cervantes (IC), criado em 1992, terá a missão de

difundir o ensino do espanhol como língua estrangeira no mundo com base na ideia de um *español general*, ou seja, uma suposta variedade-padrão do idioma, marcada por uma homogeneidade léxica que garantiria sua unidade (Ponte, 2013, 22). Trata-se de uma “variedade inventada”, que tem como objetivo a comercialização do espanhol e sua construção como passaporte para a globalização.

Com efeito, a política pan-hispânica vai se mostrando mais do que linguística, pois amparada na busca por expandir mercados para as empresas transnacionais espanholas. No que se refere ao Brasil, o pan-hispanismo se faz presente de forma mais acentuada desde a década de 1990, quando empresas como Telefônica e Banco Santander passam a deter importantes mercados em suas respectivas áreas de atuação e maior liberdade de investimentos em educação e cultura. Del Valle (2007) cita como principais estímulos ao pan-hispanismo no Brasil as perspectivas abertas pelo Mercosul, a possibilidade de inclusão do espanhol no currículo do ensino básico e a criação de uma comunidade imaginada que congregue os países ibero-americanos, além de determinadas ações estatais que provocam um deslocamento da soberania brasileira em favor das multinacionais espanholas.

A investida maior do pan-hispanismo no Brasil a partir do final da década de 1990 foi acompanhada de grande alarde por parte da imprensa espanhola e dos setores sociais interessados, sempre buscando representar o aumento da demanda pelo ensino de espanhol no Brasil e a necessidade de políticas públicas correspondentes como uma tarefa destinada às empresas

espanholas, mesmo que desvinculadas do campo educativo (Novodvorski, 2008). No que diz respeito à educação básica, o *modus operandi* das IE no Brasil se baseia em uma aproximação com instituições educativas, sobretudo universitárias, a quem oferecem serviços e produtos, e na busca por explorar diretamente as capacidades reguladoras do Estado, seu poder legislador e financiador (Bourdieu, 2005) visando estabelecer parcerias e convênios.

Fanjul (2011, 327), ao analisar “a discursividade que acompanha a atuação ‘pan-hispânica’ no Brasil e sobre o Brasil”, identifica dois argumentos constantemente empregados e que visam justificar sua presença no país: de um lado, uma unilateralidade, ou seja, a afirmação constante de que os brasileiros precisam aprender espanhol sem que se afirme a necessidade de que os espanhóis aprendam português; e, de outro, a urgência em empreender ações nesse sentido, de modo que o país faça frente aos desafios do mundo globalizado. Para o autor, embora o processo de integração regional em curso aponte caminhos alternativos à homogeneização pan-hispânica, é possível que as instituições espanholas consigam obter certa fatia desse espaço, projetado como imenso mercado em potencial.

De modo geral, a presença da política pan-hispânica no Brasil – por meio de suas instituições, agentes, *modus operandi* e redes institucionais – dinamiza o EDE, trazendo para o seu interior a possibilidade de confronto entre os saberes construídos em diferentes espaços e com distintas motivações. Embora do ponto de vista epistemológico possa haver entre o

objeto de conhecimento do EDE, construído cientificamente, e a hipóstase pan-hispânica, um curto-circuito motivado pelas lógicas diferentes que os constituem, é evidente o peso do capital econômico e simbólico das instituições espanholas sobre setores do campo acadêmico brasileiro, não apenas no EDE, mas também no campo do Ensino Superior em geral. Essa presença, que pode adquirir feições de uma cooperação desinteressada, ora favorece redes de defesa do pan-hispanismo, ora explicita o caráter de ingerência associado a seu modo de atuação no país. Seja como for, as instituições espanholas fazem “sair do silêncio os dominantes” (Bourdieu, 1983, 142), movimentando o EDE, provocando novas formas de entendimento sobre seu objeto de conhecimento e alargando suas fronteiras em direção a uma identidade maior no campo dos estudos da linguagem, sobretudo com os estudos glotopolíticos.

3.2. A LEI 11.161/2005 E SEUS IMPACTOS NO EDE

Por fim, identificamos na Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras, outro fator de complexificação do EDE, especialmente no que diz respeito a sua identidade no campo dos estudos educativos. Depois de idas e vindas, o projeto de Lei 3.987/2000, do então deputado federal Átila Lira, se converteu na Lei 11.161 em julho de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em agosto, prevendo a oferta obrigatória do espanhol por parte da escola e a matrícula optativa por parte do aluno. Para Rodrigues (2012, 106) a lei significou

um “acontecimento discursivo que altera a rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil”. Isso porque a especificação de que uma determinada língua integre o currículo escolar, de forma que sua oferta seja obrigatória e a matrícula optativa ao aluno, significa uma ruptura com o processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras na escola, em curso desde a LDB de 1961. Ao mesmo tempo, a lei tem o potencial de “ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio”, pois “obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra, optativa” (138).

Uma vez aprovada, a lei produziria seus efeitos nos âmbitos jurídico, político, econômico e acadêmico, suscitando debates, críticas, rechaços e adesões. Diversos pesquisadores, formadores de professores e agentes do campo acadêmico se manifestariam, apontando as ambiguidades da lei, seja do ponto de vista político, seja do pedagógico (González, 2008, 2010; Callegari, 2008). González (2008, 3180) também indagava “a quem e a que interesses serviu/serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional?”. De fato, segundo a própria autora, era de se questionar se os estados, ou o Estado, arcaria com sua implementação ou a entregaria a “organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos” (p. 3181).

Em 2006, foram redigidas e publicadas as *Orientações curriculares nacionais – Língua estrangeira moderna: conhecimentos de Espanhol* (Ocem) a pedido do MEC, sob responsabilidade das professoras Neide Maia González e Gretel Eres Fernández (USP). O documento, que buscava estabelecer diretrizes para o ensino de espanhol conforme a Lei 11.161/2005, prevê um caráter educativo ao ensino da língua para além de suas funções instrumentais e aborda questões referentes às especificidades do ensino de espanhol a brasileiros (variedades do espanhol, proximidade/distância com o português, o lugar doportunhol, o lugar da gramática nas práticas de ensino etc.). Com isso, o documento incorpora um conjunto de conhecimentos produzidos no interior do EDE pelos seus agentes nas últimas décadas no Brasil, tornando-se um importante instrumento de regulação da disciplina e contribuindo para fazer circular o conhecimento produzido a respeito do espanhol pela comunidade acadêmica nacional.

Para além das análises a respeito de sua pertinência, a lei é um fato glotopolítico e, como tal, impacta também nas hierarquias de saber internas ao EDE. Por um lado, como aponta Fanjul (2012), suscita estudos e pesquisas sobre seu processo de implementação no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, formativos e glotopolíticos; por outro, provoca uma interação entre os estudos a respeito do espanhol desenvolvidos nos últimos anos com os estudos voltados aos aspectos educativos e pedagógicos do ensino e da aprendizagem do espanhol. Dessa forma, aprofunda-se a identidade educativa do EDE e, devido à interação com os estudos linguísticos, também se confirma sua natureza fronteiriça, em que saberes

oriundos de diferentes perspectivas científicas se cruzam, debatem entre si, se repelem e se aproximam, de forma contínua. É esse aspecto fronteiriço que vai permitir o surgimento de novos espaços de estudo e reflexão, que geram novos saberes.

Vale dizer, por fim, que a aproximação entre os estudos linguísticos e os educativos pode gerar uma “tensão entre os campos” no que se refere a transferências de conceitos e conhecimentos de um espaço ao outro (Fanjul, 2012, 63). No fundo, a tensão estabelecida tem a ver com a própria delimitação desse espaço disciplinar, cuja característica principal é o diálogo fronteiriço que une a reflexão linguística e a reflexão educacional/pedagógica.

Em síntese, a Lei 11.161/2005 significa a possibilidade de aprofundamento da identidade disciplinar do EDE ao colocar o espanhol em circulação em novos espaços sociais e educativos, obrigando uma reflexão por parte de seus agentes (professores, pesquisadores, formadores de professores) quanto a sua implementação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O EDE E SUA AUTONOMIA QUANDO LA RELACIÓN DE FUERZAS ES DESFAVORABLE

Nas duas últimas décadas, o EDE se consolidou como um campo sólido de construção de saberes sobre a língua espanhola, com eventos significativos, publicações relevantes e intensificação na circulação de conhecimentos e pesquisadores de várias regiões do país. Os estudos linguísticos se consolidaram e se expandiram ao campo da glotopolítica, e

a perspectiva educativa permitiu maior desenvolvimento de investigações sobre a implementação da Lei 11.161/2005.

No entanto, em meio aos conturbados acontecimentos políticos que se sucedem no país pelo menos desde 2015, a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal 13.415/2016) revogou a Lei 11.161/2005, retirando a obrigatoriedade de oferta do espanhol e impondo o inglês como língua estrangeira oficial dessa etapa da educação básica. Diante desse relevante fato glotopolítico, que se constitui no bojo da memória legislativa sobre as línguas estrangeiras no país (Rodrigues, 2012), perguntamo-nos: qual seria seu impacto para o EDE no Brasil?

De fato, a revogação da lei do espanhol altera uma condição que garantiu o processo de complexificação que aqui descrevemos e que consolidara a identidade educativa desse espaço disciplinar. Doravante, um dos efeitos prováveis da Reforma do Ensino Médio é a diminuição do âmbito de circulação da língua espanhola no sistema educativo nacional, o que afeta a possibilidade de novos estudos, pesquisas e descobertas relacionadas ao ensino e aprendizagem dessa língua na educação básica. Como consequência, abre-se espaço para que a dimensão dos estudos linguísticos ocupe o lugar que o âmbito educativo deixa em aberto, com a possibilidade de que o EDE se feche em torno a diálogos acadêmicos desprovidos de maior circulação na sociedade.

Porém, ao confrontar essa possibilidade com outros acontecimentos recentes, como a crise das universidades públicas (estaduais e federais), às voltas com políticas de corte de gastos e privatização, e a aprovação da

Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece 20 anos de congelamento nos gastos federais em saúde e educação, novas apreciações críticas se fazem necessárias. Sendo as universidades públicas os lugares, por excelência, do desenvolvimento das pesquisas que consolidam a identidade linguística do EDE, e sendo essas instituições financiadas pelo poder público, é de se esperar que o cenário descrito provoque a diminuição, não só da pesquisa em torno ao espanhol na educação básica, mas também da própria pesquisa linguística no país, visto ser esta uma área desprovida de vínculos diretos com o projeto mercadológico que vigora hoje nas principais universidades brasileiras.

Para além disso, se consideramos o lugar do EDE no espaço de trabalho profissional em torno da língua espanhola no Brasil, como proposto por Fanjul (2016), a reviravolta política que vive o país tende a fortalecer ali âmbitos ligados ao mercado, diminuindo o peso dos âmbitos educativo e acadêmico. Ou seja, provoca-se um *fuerte desplazamiento*, agora em sentido contrário ao que movimentou estes espaços nas últimas décadas.

Por outro lado, há que se levar em conta que a Lei 11.161/2005, do modo como foi aprovada, não se constituiu em uma demanda do próprio EDE, mas respondeu a fatores externos aos âmbitos educacional e acadêmico. Pode ser até que sua revogação não seja entendida pelos pesquisadores brasileiros da língua espanhola como algo em si negativo, embora a forma como foi feita, a partir de uma medida provisória enviada ao Congresso por um governo de duvidosa legitimidade, sim, tenha merecido repúdio dos agentes que compõem o EDE desde o princípio.

Vários professores e pesquisadores ligados ao EDE reconhecem nessa área de estudos uma propensão histórica à resistência, ou seja, um engajamento coletivo em lutas sociais para além do âmbito dos estudos hispânicos (Cruz, 2016, 227). É provável, portanto, que o próprio EDE encontre formas de manter sua autonomia, em diálogo com os campos de saber que lhe conferem especificidade e de onde provêm sua autoridade científica (Bourdieu, 1976), descobrindo caminhos alternativos para a contestação da ordem social autoritária que tem se imposto no país.

Dado que a autonomia é efeito da crítica, voltar-se à origem do EDE, reconstituir sua formação histórica e enxergar sua complexificação e autonomização pode ser um caminho para reconhecer, em meio à disforme e opaca carcaça do caracol dariniano, possibilidades de articulação dos *rumores* e *incógnitos acentos* que marcam a presença do espanhol no Brasil e seu diálogo com as línguas brasileiras, suas variedades e os diversos campos de saber que as constroem e nelas intervêm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagno, Marcos. "O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase". In: Bagno, Marcos; Lagares, Xoán (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, 355-387.
- Bourdieu, Pierre. "Algumas propriedades dos campos". In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

- _____. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.
- _____. Lei Federal 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.
- _____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, 2006, p. 127-166. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 25 mar. 2017.
- _____. Emenda Constitucional n. 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.
- _____. Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.
- Celada, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2002.
- Celada, María Teresa; González, Neide Maia. “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia”. In: Sedycias, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil. Passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, 71-96.
- Cruz, Edilson da Silva. *O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação, resistência(s)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2016.
- Del Valle, José. “La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico”. In: Wright, R.; Ricketts, P. (orgs.). *Studies on*

Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ro-lph Penny. Newark: CUEJU, 2005, 391-416.

_____. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

Fanjul, Adrián Pablo. “‘Policêntrico’ e ‘pan-hispânico’: deslocamentos na vida política da língua espanhola”. In: Bagno, Marcos; Lagares, Xoán. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, 299-330.

_____. “Os gêneros desgnerizados: discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil”. In: *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso*, v. 7, 2012, 46-67.

_____. “Eledobrasil. Un nombre entre transformaciones”. In: Arnoux, Elvira; Lauria, Daniela. *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Buenos Aires: UNIPÉ, 2016, 59-83. <<https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7a2JhUmpGVVhMdTQ/view>>. Acesso em 25 mar. 2017.

Fanjul, Adrián Pablo; González, Neide Maia. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.

Freitas, Luciana. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese de Doutorado. UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

González, Neide Maia. “Cadê o pronome?” “O gato comeu”. *Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

_____. “A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”. In: *Anais do V Congresso brasileiro de Hispanistas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 3175-3188.

Groppi, Mirta. *Os pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

- Kulikowski, María Zulma. “La lengua española en Brasil: un futuro promisor”. In: Sedycias, João (org.). *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, 45-52.
- Moreno Fernández, Francisco. “El Español en Brasil”. In: Sedycias, João (org.). *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, 14-34.
- Novodvorski, Ariel. “O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica”. In: *Anais do VIII ENIL (Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal) e II SIACD (Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso)*. São Paulo: FFLCH/USP, 2008.
- Picanço, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1941-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.
- Ponte, A. S. *General, globalizada, neutra, panhispânica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.
- Rodrigues, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.
- Sousa Santos, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Théry, J. “El nacimiento de la universidad”. In: *Revista Historia*. National Geographic, outubro 2013. <http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/el-nacimiento-de-la-universidad_7629>. Acesso em 25 mar. 2017.