

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Maria del Pilar Roca
Andrea S. Ponte
(Orgs.)

TEMAS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO REGIONAL



Pontes

Copyright © 2018 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Imagem de Capa: María del Pilar Roca

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tílio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Roca, María del Pilar. / Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. /
Ponte, Andrea Silva. (Orgs.)
Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional /
María del Pilar Roca / Socorro Cláudia Tavares de Sousa /
Andrea Silva Ponte (Orgs.)
Campinas, SP: Pontes Editores, 2018

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-952-7

1. Linguística 2. Política Linguística 3. Linguagem e línguas 1. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística - 410
2. Política Linguística - 410
3. Linguagem e línguas - 407

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS POSSÍVEIS PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL.....	7
María del Pilar Roca Socorro Cláudia Tavares de Sousa Andrea Silva Ponte	
CÓMO EL PROCESO DE INTEGRACIÓN REGIONAL SUDAMERICANA INTERROGA A LA GLOTOPOLÍTICA.....	21
Elvira Narvaja de Arnoux	
DUAS LÍNGUAS, QUANTAS POLÍTICAS?	47
Marcos Bagno	
DIREITOS LINGÜÍSTICOS, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO EM LÍNGUAS NO BRASIL	67
Fernanda Castelano Rodrigues	
POLÍTICA Y GESTIÓN DE LENGUAS: EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA.....	81
Lía Varela	
ENSINO DE LIBRAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESTAQUE.....	105
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LETRAS: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES	119
Luciana Maria Almeida de Freitas	
<i>FACUNDO</i> , TEXTO ESPÍRITA	145
Pablo Gasparini	

A PROPÓSITO DOS ENsinANTES E DO ENSINO DA LÍNGUA: UNIFORMIZAR OS DISCURSOS E GARANTIR O CONTROLE	159
João Wanderley Geraldi	
DINÂMICAS NORMATIVAS E AUTORIDADE LINGUÍSTICA EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS: A GESTÃO DA ORTOGRAFIA ...	175
Xoán Carlos Lagares	
LOS FOROS DE DISCUSIÓN EN DICCIONARIOS EN LÍNEA DEL ESPAÑOL Y SUS EFECTOS DE NORMATIVIDAD	199
Daniela Lauria Juan Eduardo Bonnin	
REFERÊNCIAS.....	225
SOBRE OS AUTORES	247

APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS POSSÍVEIS PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL

María del Pilar Roca/UFPB
Socorro Cláudia Tavares de Sousa/UFPB
Andrea Silva Ponte/UFPB

Alfonso Reyes já advertia que o principal modo de formação dos povos era a política e Picón Salas afirmava que “a cultura expressa integração e destino” de maneira que esta começa quando “os povos alcançam a revelação da sua identidade [...] extrai possibilidades de si mesma, projeta nelas seu próprio destino” (PICÓN SALAS, 2015, p. 147). Com base nessas afirmações trazidas por Elvira Arnoux no capítulo de abertura deste livro dois questionamentos se fazem centrais: **quais seriam as ações de política linguística necessárias para transformar o Mercosul¹ em uma região politicamente integrada? Qual o papel do linguista nesse processo?** Considerando a língua e a linguagem fenômenos puramente políticos, as colaborações aqui reunidas partem dessas perguntas, por elas transitam e a elas voltam de várias formas: diretas, indiretas, inconclusas, às vezes de maneira expositiva e outras propositiva, porém sempre focadas na análise político linguística da região ou de um Estado latino-americano.

Entender a Política Linguística como uma ciência humana e social supõe assumir que a língua é conformada pela consciência de pertencimento a uma dada identidade cultural, seja comunitária,

¹ Embora façamos referência ao Mercosul nesta introdução, entendemos que o processo de integração regional pode se expandir para além das fronteiras desta Região, englobando, assim, toda a América Latina.

nacional ou supranacional, identidade esta que a explica e a projeta, pois está sempre marcada pelo movimento constante e pela dinâmica impressa pela história. No processo de evolução dessa consciência, há duas forças que podem ser aliadas ou antagônicas. Essas forças são, por um lado, a corrente do uso da língua e, por outro, a série de dispositivos que agem sobre ela para estruturá-la e instrumentalizá-la, embasando-se em princípios usualmente ditos civilizatórios e utilitaristas que costumeiramente são atrelados à língua desde o início da formação dos Estados Nacionais. Tais dispositivos podem ter origem em crenças ou em práticas consuetudinárias e materializam relações de poder cristalizadas em ideologias linguísticas.

Vários desses dispositivos são inerentes ao processo de gramatização e constroem um saber metalinguístico (AUROUX, 1992), que aliado aos interesses de Estado atingiu não só as línguas neolatinas como também a maioria das línguas ditas “de cultura”, absorvidas no amplo círculo de influência europeia. Tal círculo não se esgotou na própria geografia, mas agiu sob e sobre enormes áreas de influência durante o período colonial, como Ásia e América, por meio de diferentes projetos políticos, como aqueles relacionados à educação. Assim, a *Ratio atque Institutio Studiorum* jesuítica [1599], primeiro plano de estudos implementado na América, já estabelecia o latim como a língua em que deveria ser ministrado seu conteúdo programático.

Para a preservação das línguas neolatinas, que caminhavam majoritariamente na oralidade desde o século XV, a Europa, que se direcionava para a formação dos Estados Nacionais e precisava legitimar a língua vernácula à altura do latim, adotou e adaptou para essas línguas vernáculas um processo de controle e normalização baseado nos princípios da língua escrita latina que, por sua vez, se amparava em critérios de natureza lógica, transformando a língua em uma representação na medida em que a caracterizava como um instrumento prescritivo e corretivo. No âmbito hispano-luso americano, o processo afetou inclusive as línguas indígenas quando, com fins catequéticos, os franciscanos e jesuítas elaboraram para

elas gramáticas e dicionários. Ainda hoje continuam sendo alvo de discussão, pois tendo adotado a perspectiva lógica que Antonio de Nebrija defendia na primeira gramática castelhana [1492], as línguas ensinadas no sistema educativo são mais construtos teóricos do que realidades vitais.

Porém, entender a língua como lugar forjado pela história e pela identidade dos povos e assumir as possibilidades de intervir nesse processo para preservar a memória, são movimentos que requerem equilíbrio, assim como de uma aguda e constante observação dos fatos, tanto linguísticos quanto sociais, que afetam esse processo de intervenção nas línguas. Trata-se de forças de avanço e de estabilização que podem, no entanto, se tornar movimentos de dispersão e/ou bloqueio. Pensar as línguas no contexto do Mercosul dentro do campo educativo requer critérios claros e constantes que demonstrem conhecer o passado, assim como saber se projetar em um horizonte sólido e coerente.

Desde o Renascimento, o processo de gramatização foi uma das grandes ferramentas para a formação dos Estados-Nação que fizeram da língua um instrumento a serviço do império, como enuncia Antonio de Nebrija, afirmação esta que está presente até hoje com poucas variações nas bases da Historiografia Linguística. Será a primeira de outras iniciativas que entram na mesma seara, como a do Cardeal Richelieu para a formação da Academia Francesa da língua e elaboração do grande dicionário do francês durante o século XVII. A íntima relação entre Estado e língua fica evidente na medida em que Richelieu tinha como objetivo “[...] fortalecer a unidade e a ordem do Estado francês através da realização da unidade e da ordem da língua”² (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, o francês deveria ser capaz de expressar as artes e a ciência assumindo, pois, o lugar que era reservado ao latim.

Portanto, é possível afirmar que ao longo da história, a construção das identidades nacionais esteve diretamente relacionada

2 No original: “[...] tostrengthen theunity andunity andorder ofthe Frenchstatethroughbringingabouttheunity andorder ofthelanguage.”.

a discussões envolvendo as línguas. A partir das últimas décadas do século XX, as questões relacionadas a identidades nacionais se completam e se ampliam na direção da construção de identidades supranacionais. Nessa perspectiva, o Mercosul se constitui como um espaço possível de construção de uma identidade supranacional, onde os processos de integração regional envolvem não apenas os aspectos políticos e econômicos, mas também as línguas e a educação em um complexo jogo de relações de poder entre diferentes grupos e agentes. As línguas têm um importante papel na construção de “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1993) ou de uma identidade regional. Vale ressaltar que esse tipo de política externa – de integração regional – já estava previsto na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 4º parágrafo único que reza: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.”. Contudo, observa-se que a noção de uma identidade sul-americana assume maior relevância em relação à identidade latino-americana no projeto do Mercosul.

No entanto, as recentes políticas linguísticas implementadas em dois países da região mostram a dificuldade da manutenção de ações coerentes, pois se, por um lado, na Argentina a implementação do português nas escolas estagnou, por outro, no Brasil, o ensino do espanhol passa por um impasse preocupante. Isso porque a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui uma prática que já se realizava em muitas escolas de Educação Básica: a escolha do inglês como língua estrangeira. De acordo com essa legislação, no nível fundamental e no médio é obrigatório o ensino da língua inglesa, havendo espaço, nessa última etapa da Educação Básica, para a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, tendo o espanhol um *status* privilegiado (depois do inglês). Essa legislação materializa uma ideologia da hegemonia linguística do inglês (como instrumento necessário na vida profissional, por exemplo) e relega o ensino de espanhol e consequentemente o discurso da integração regional a um plano periférico.

Se assumirmos o Mercosul como uma identidade supranacional dentro da América do Sul, é inegável o espaço que linguistas vêm assumindo em diferentes instâncias governamentais e supragovernamentais³. Uma ilustração de iniciativas desta natureza é a participação de especialistas na elaboração de determinadas políticas linguísticas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ou das Orientações Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras. Tal participação pode ser vista como um avanço por parte dos governos no sentido de reconhecer a importância dos especialistas, embora reconheçamos que a realização dessas tarefas por linguistas não pode ser compreendida como meramente técnica, visto que como cidadãos, a elaboração dessas políticas educacionais está marcada por ideologias linguísticas. Ou seja, o discurso presente nesses documentos reflete o que os elaboradores acreditam sobre como deve ser o ensino de língua e o que deve ser ensinado, dentre outros aspectos. Essa constatação não nega que os estudos realizados pelos linguistas lhes proporcionam um cabedal de conhecimento sobre a(s) língua(s) e suas variedades, fornecendo-lhes conhecimentos específicos para intervir com propriedade no sistema educativo. Para ilustrar a importância do uso desse conhecimento especializado na gestão das línguas, destacamos a apropriação de algumas noções teóricas da Linguística em documentos oficiais, tais como a de *competência* desenvolvida por Hymes, a de *gêneros textuais* desenvolvida por Bakhtin, a de *variação linguística* desenvolvida por Labov, que têm promovido impactos no ensino de línguas e nos materiais didáticos.

Na academia, um desafio na atualidade é incorporar a sempre dinâmica realidade linguística característica das línguas vivas às pesquisas, propondo descrições e reflexões que aproximem e aliem a ciência ao âmbito social que a sustenta e da qual é consequência. Milroy (2011) já havia destacado o papel dos linguistas na legitima-

3 Ricento (2000) ao apresentar a história da área de Política e Planejamento Linguístico destaca o trabalho dos linguistas na elaboração de gramáticas, sistemas de escrita e dicionários para as línguas indígenas, bem como o desenvolvimento de modelos de planejamentos linguísticos para as novas nações.

ção da ideologia da língua padrão, seja pelos gerativistas ao definir o que pode ser considerado agramatical ao tomarem como base uma língua escrita padrão, seja pelos sociolinguistas quantitativos ao apresentarem uma análise social “cosmética” pautada principalmente nas estruturas internas da língua. Oliveira, por sua vez, é enfático quando afirma que

[...] os linguistas (mais que a lingüística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais. [...] e passam do campo universitário ao campo dos conhecimentos pluriversitários, o que prioriza a pesquisa-ação sobre uma visão de pesquisa que tem tratado os falantes das línguas como meros informantes descartáveis, uma vez que o gravador capture o ‘dado’ lingüístico. (OLIVEIRA, 2007, p. 09).

Essa mudança de posição do linguista-pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, aos participantes, à análise dos dados, aos resultados, por exemplo, traz à tona as seguintes questões “Como os resultados da pesquisa afetarão o que é estudado?” e “De que maneira os achados da pesquisa serão utilizados?”⁴ (LIN, 2015, p. 26). A passagem de um paradigma positivista e descritivista a um crítico é um caminho a ser percorrido e que, a nosso ver, pode beneficiar as políticas linguísticas voltadas para a integração regional na medida em que aproveita as contribuições dos resultados de pesquisa, das parcerias estabelecidas entre os diferentes sujeitos de pesquisa e do terreno das diferentes realidades sociolinguísticas vivenciadas durante a investigação.

Tudo isso significa adotar um enfoque de teor político. Entre um linguista, que descreve os dados sem o intuito necessariamente educativo, e um gramático, situado em um processo de gramatização que impõe modelos corretivos, se instala um impasse de séculos que agora deveria dar espaço a foros de escuta e diálogo ao redor de novos eixos de cunho social e econômico que me-

4 No original: “‘How will your research findings affect those studied? and ‘In what ways will your research findings beused?’”.

recem atenção. Esse diálogo deve se constituir para corrigir as assimetrias linguísticas de uma região que precisa enfrentar as transformações que a atravessam, assim como repensar estratégias possíveis que absorvam as variedades linguísticas no sistema educativo do Mercosul.

Ciente de tudo isso, Elvira Arnoux propõe em “Cómo el proceso de integración regional interroga a la Glotopolítica” vários campos temáticos de reflexão sobre as línguas. Esses campos abordam a ambígua política linguística aplicada às línguas indígenas; o valor econômico conferido às línguas de imigração; a legitimação e desenvolvimento das línguas da região para a expressão do conhecimento cultural e científico; a adoção de uma política linguística adequada à região, longe de políticas importadas e ideologias alheias às realidades locais; a necessidade de gerenciamento de seus próprios dispositivos linguísticos, especialmente no que diz respeito às provas de nivelamento e certificação; a observação dos diferentes imaginários sobre a língua que podem estar conformando novos nacionalismos. Enfim, neste capítulo a autora discute o *status* das diferentes línguas no processo de integração regional na América do Sul, aponta a ausência de um imaginário coletivo acerca da integração regional capaz de sustentá-la e defende o estabelecimento de uma identidade regional apesar das diferentes identidades nacionais.

Um dos pontos conflituosos aqui abordados é se a língua falada no Brasil é uma variedade do português (o brasileiro) ou outra língua. O questionamento, de teor político, suporia uma revisão dos fundamentos que sustentam a lusofonia. O passo para a independência política da língua sempre é acompanhado de uma ruptura de paradigmas. Não é novidade que a reivindicação de uma língua soberana esteja vinculada a um *status* de língua autossuficiente e autônoma nos campos de conhecimento cultural e científico. Esse foi o processo que aconteceu durante o século XVI com a língua castelhana quando Gregorio López Madera (1562-1649) colocou a língua latina e castelhana entre as faladas antes da fragmentação linguística e política que representa no imaginário europeu a Torre

de Babel, abrindo caminho para a independência filológica e legitimando a realização política da vernáculo.

De maneira similar, em “Duas línguas, quantas políticas?” Marcos Bagno retoma a tese defendida por Fernão de Oliveira em sua *Grammatica da lingoagem portuguesa* [1536] que afirma que o português não teve origem no latim, e sim no povo e também a tese de Ángel López García (2009) que afirma que o português é oriundo do galego e não do latim. Tais posicionamentos permitem que Bagno proponha uma mudança de paradigma na percepção da língua brasileira, que, de uma perspectiva social, vê o lugar do falante e sua identidade enquanto usuário da língua e viabiliza que o sujeito se aproprie da realidade na qual ele pensa e interage. Nessa perspectiva, o autor defende a tese de que o português brasileiro e o português europeu são línguas diferentes e, portanto, devem ter políticas linguísticas diversas, sobretudo no que se refere ao seu ensino. Esse ponto de vista é apresentado a partir de evidências de natureza fonético-fonológicas e morfossintáticas que fomentam uma pertinente discussão dentro da política linguística, especialmente quando nos referimos à ideologia da padronização que se impõe como um “ideal” dentro da sociedade brasileira, fomentando cada vez mais o preconceito linguístico.

Partindo da discussão de Marcos Bagno, a defesa de uma política linguística explícita para o português brasileiro nos remete ao papel dos linguistas que se dedicam à descrição desta língua e da importância desses conhecimentos produzidos no âmbito da academia para subsidiar diferentes ações de difusão linguística, aproximando, assim, o universo acadêmico de outros setores da sociedade, como o editorial, o das tecnologias de informação, dentre outros (CASSEB-GALVÃO, 2015).

O câmbio de paradigma também é proposto por Fernanda Castelan para apresentar uma nova agenda de discussão. Em “Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil”, a autora sinaliza que, se as línguas não são objeto de direito, uma vez

que a responsabilidade por sua manutenção recaia sobre a comunidade falante e não sobre o Estado, por outro lado, se constituem como um direito humano linguístico uma vez que estas passam a ser incluídas no currículo obrigatório e ao fazerem parte do sistema educativo, torna obrigatório seus conhecimentos.

Mais uma vez a virada no paradigma de pensamento se faz possível se, ao invés de considerarmos razões jurídicas, salientarmos causas políticas. Uma situação de integração regional que almeja a construção de uma identidade do Mercosul, deveria ser pensada em um estatuto diferenciado para as línguas portuguesa e espanhola que supusesse uma mudança de um modelo baseado na territorialidade, para outro baseado no princípio da personalidade, o que respeitaria o direito das pessoas se expressarem na língua que lhes é própria independentemente do lugar.

Para tanto, se faz necessário agir no campo da política linguística educativa com ações concretas nos países que conformam a Região. Em “Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina”, Lía Varela frisa a relação estreita que existe entre projeto de sociedade e política linguística e faz uma apresentação do planejamento adotado na Argentina a partir dos instrumentos normativos que, no início dos anos 2000, tentavam organizar o panorama ambíguo e contraditório da década anterior. Assim, em 2006, começam a ser analisadas as políticas partindo da compreensão da realidade linguística como um processo complexo e plural, amplo e descentralizado no qual ações de cima para baixo, como resoluções, leis ou normativas, devem se aliar com as ações dos atores que operam de baixo para cima em diferentes âmbitos sociais. No entanto, essas ações devem vir precedidas de questionamentos que as orientem, tais como: Que língua ensinar?, O que ensinar?, Como e por quê?

Outro exemplo da problemática no campo de uma plena formação em línguas pode ser encontrado nas reflexões de Cristina Broglia em “Ensino de libras no campo da educação de surdos: formação de professores em destaque”. A autora apresenta os paradoxos e

contradições da política linguística recentemente implementada no Brasil relativa à formação de professores de Libras. Neste capítulo, Broglia questiona quais seriam os objetivos do ensino e quais os conteúdos específicos que devem ser aprendidos e ensinados, assim como a necessidade de avaliar o impacto desse ensino na comunidade alvo, os surdos. Nos trilhos de uma política educativa inclusiva e integradora, a participação dos surdos na formação do professorado manifesta essa política de baixo para cima, aspecto que é essencial em todo planejamento linguístico. Em suma, esse capítulo discute as necessidades formativas dos professores de Libras (saber a língua ou saber como ensiná-la), o perfil que devem ter e os desdobramentos para a educação dos surdos. A autora põe em questão o discurso de educação inclusiva brasileira, defendendo a tese de uma educação bilíngue.

A discussão acerca de uma língua minorizada apresentada por Broglia nos remete a outra importante questão no âmbito do Mercosul, frequentemente visto como espaço bilíngue. No processo de integração regional, o português e o espanhol são consideradas línguas centrais e a partir delas pretende-se criar uma identidade regional. Nesse sentido, questiona-se quais são as políticas de gestão do multilinguismo que estão sendo implementadas no Mercosul. Conforme destaca Lagorio (2011), as políticas linguísticas dos Estados membro devem envolver também outras línguas minoritárias.

As referências dos currículos de formação de professores de línguas, que no passado pareciam unívocas e indiscutíveis, podem ser hoje fonte de discussões e polêmicas até encontrar correspondência com a realidade política e social do Mercosul. Esta reflexão é trazida por Luciana Freitas em “Políticas linguísticas e formação docente na área de Letras: constatações e reflexões” ao desvelar os problemas que caracterizam os cursos de Letras/Espanhol no Brasil cujo projeto político pedagógico é monolítico, disciplinar e desatualizado em relação às novas necessidades sociais e à evolução da pesquisa acadêmica nos campos linguístico, literário e educacional das últimas décadas. De acordo com Freitas, o curso de Letras, sendo

ponto nevrálgico da formação dos futuros profissionais que poderão impactar no cerne do sistema educativo, deveria ser o epicentro das mudanças, a partir da construção e desenvolvimento de mentes críticas capazes de transitar por conjuntos de conhecimentos históricos, políticos, enciclopédicos de diferentes ordens, que permitam ao aluno entendê-los dentro do seu contexto de produção.

Assim sinaliza Pablo Gasparini em sua reflexão “Facundo, texto espírita” ao analisar o enfoque dado ao ensino de literatura em documentos oficiais do Estado de São Paulo e sua relação com os saberes dos professores em formação. O autor enfatiza a necessidade de desenvolver competências leitoras nos alunos/professores em formação que contemplem a exploração das condições de produção dos textos literários abordados em sala de aula, possibilitando a compreensão do conhecimento do clima da época em que o texto foi produzido. A ausência desse capital cultural, no sentido de Bourdieu (1987), por parte dos alunos permitiu a construção de sentidos de “Facundo o Civilización y Barbarie” como uma obra espírita. As palavras de Gasparini nos levam a pensar na necessidade de uma política para o ensino de literatura que permita atravessar as fronteiras internas da região.

A discussão sobre a formação de professores nos remete à relação que esta poderia ter com a construção de uma identidade regional e de que forma os currículos estão dialogando com essa realidade política, social e econômica. Uma ilustração de ações nesse sentido é o Projeto das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira⁵ que consiste em um modelo comum de ensino para as escolas de educação infantil e ensino fundamental na Argentina e no Brasil com ênfase no uso do português e do espanhol a partir do desenvolvimento de um programa de interculturalidade; o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (Arco-Sul)⁶ que reconhece a qualidade acadêmica dos diplomas de graduação das instituições

5 Maiores informações no site: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>.

6 Maiores informações no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acr>.

de ensino superior inscritas no sistema Arco-Sul⁷; o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca)⁸ que tem como objetivo a melhoria acadêmica e a mobilidade entre docentes, professores e pesquisadores entre instituições de ensino superior do Mercosul; a política de certificação do Português no Brasil (CELPE-BRAS) e do Espanhol na Argentina (CELU), dentre outros. A continuidade de projetos como esses, ampliados para uma perspectiva que vá além das duas línguas majoritárias da Região, poderão produzir efeitos positivos na construção de uma identidade regional.

Ainda no âmbito da educação, Wanderley Geraldi em “A propósito dos ensinantes e do ensino da língua: uniformizar os discursos e garantir o controle” aponta para o caráter vertical da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A partir dos anos 1990, o sistema educacional foi tomado por documentos oficiais que definiam os parâmetros desejados para a educação no Brasil. Tratou-se, segundo Geraldi, de uma implantação vertical. O autor discute a abordagem dos gêneros textuais e reflete sobre os efeitos dos testes de larga escala na educação, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na educação básica no Brasil. O viés que privilegia o critério produtivista prepara os alunos para serem competitivos, treinando-os para realizar provas com sucesso ao invés de desenvolver neles competências comunicativas de maneira a formá-los como leitores críticos e escritores proficientes. Geraldi afirma que a necessidade de impor modelos sem desvendar previamente os referentes específicos que conduzem o universo de sentidos dos alunos faz das escolas um espaço a serviço da visão totalizadora que incentiva uma formação centralizada e não dá espaço à reflexão e reinvenção de conhecimentos.

Os pressupostos educativos, na sua maior parte, são introduzidos no sistema através de livros didáticos bem como das costumeiras gramáticas, dicionários e artes de escrever, daí emerge a necessidade de um olhar sempre atento para a elaboração dos instrumentos lin-

7 Essa acreditação não implica o aval para a realização profissional em outro país.

8 Maiores informações no site: <<http://portal.mec.gov.br/marca>>.

guísticos que viabilizam as gestões de línguas do lado brasileiro e do lado hispânico. O exercício dessa normatividade em suas diferentes esferas tem sido campo de análises críticas nas áreas linguísticas da região (ARNOUX; BEIN, 2015; ARNOUX; ROCA, 2013; SOUSA; ROCA, 2015; ARNOUX; NOTHSTEIN, 2013; CELADA; FANJUL; NOTHSTEIN, 2010). Nesse contexto, como explica Xoán Lagares em “Dinâmicas normativas e autoridade linguística em espanhol e em português: a gestão da ortografia”, as diferenças das dinâmicas normativas se concretizam, dentre outras ações, na gestão sobre a ortografia. Lagares demonstra que o português e o espanhol apresentam diferentes modelos de gestão da norma e consequentemente maneiras distintas de exercer a autoridade linguística. Tais diferenças têm como base, entre outros, os diferentes modelos e estratégias de colonização da América. Por um lado, no caso do espanhol, a fundação de uma Academia da língua influencia a formação das elites coloniais da América e funda uma autoridade que se mantém por todo o território que tem o espanhol como língua oficial, mesmo após as independências. Tal autoridade, apesar de amplamente questionada, constitui um centro de referência. Por outro lado, no caso do português, não há autoridade constituída historicamente ou de reconhecimento transnacional, o que faz com que a gestão ortográfica seja restrita aos Estados nacionais e marcada por tentativas de acordos entre eles. O autor termina afirmando que as dinâmicas normativas estão diretamente relacionadas com espaços políticos das línguas, suas ideologias. É possível concluir, então, que decisões na área idiomática advêm de processos sociais e políticos. É o caso das transformações pelas que passam atualmente os instrumentos de consulta linguística do espanhol, em direção a modelos mais diversificados e descentralizados.

É o que mostra a pesquisa de Daniela Lauria e Eduardo Bonnin no capítulo “Los foros de discusión en diccionarios en línea del español y sus efectos de normatividade”. O processo de globalização e o impacto das tecnologias digitais têm influenciado a busca para a resolução das dúvidas linguísticas, criando novas dinâmicas norma-

tivas em ambientes digitais. Inaugura-se uma nova etapa de gramatização na qual os instrumentos linguísticos não estão regulamentados unicamente por órgãos nacionais. Eles estão mais distribuídos entre outras opções de acesso mais democrático e rápido, como na internet, em sites nos quais os usuários compartilham dúvidas e resolvem (ou não) inseguranças sobre sua língua. Trata-se de opções normativas que podem sofrer alterações de acordo com o contexto cultural em que estão inseridos os consulentes.

Os autores deste volume enfrentam as perguntas que iniciamos neste prefácio a partir de diferentes enfoques e falando de variados lugares, apontando em suas análises e reflexões para diversas ações no âmbito das políticas linguísticas que poderiam contribuir para a construção de uma integração regional do Mercosul. Como vimos, trata-se de ações na área da educação, da formação docente, da elaboração de instrumentos linguísticos, da legislação, da criação, manutenção e aplicação de programas de educação linguística, de fomento de um multilinguismo real, dentre outros. Seria possível ainda aumentar muito essa lista, mas é preciso ter clareza acerca de um aspecto crucial: nenhum conjunto de ações terá sucesso ou poderá ser de fato implementado se não houver, como menciona Arnoux em seu capítulo, uma visibilidade da integração regional baseada em um imaginário coletivo capaz de sustentá-la e mobilizar amplos setores da população. Em outras palavras, sem o “convencimento” dos destinatários não há política linguística possível. Não se trata de uma tarefa fácil ou de resultados palpáveis, já que estes imaginários são fruto de longos processos históricos e ideológicos. Mas certamente é este o nosso grande desafio: continuar contribuindo, a partir de nosso fazer no campo da pesquisa e da formação de professores, para a criação desta consciência coletiva, para que no futuro sejam possíveis ações e políticas que promovam uma efetiva integração regional latino-americana.

CÓMO EL PROCESO DE INTEGRACIÓN REGIONAL SUDAMERICANA INTERROGA A LA GLOTOPOLÍTICA

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

Los que compartimos el interés por el campo glotopolítico somos sensibles a los procesos de integración regional y muchos de nosotros hemos reflexionado, con mayor o menor énfasis, sobre la situación sudamericana en el último tramo del siglo XX y, sobre todo, en las primeras décadas del siglo XXI. A pesar de que trabajemos diferentes temas, esta problemática nos convoca y nos lleva a pensar desde el sur algunas cuestiones actuales de la Glotopolítica (ARNOUX, 2014). De allí que me parezca interesante volver sobre algunas de ellas que muestran la relación entre ideologías lingüísticas, relaciones de fuerza y posiciones sociales.

En primer lugar, debemos señalar que nos ubicamos en un campo científico interdisciplinario en el que los saberes procedentes de las ciencias del lenguaje se articulan con los de otras ciencias sociales. Esto implica que no escapa a la dinámica propia de estas, en las que los profesionales están de una u otra manera involucrados en las luchas que se dan en el seno de su sociedad. Bourdieu (2015 [1989], p. 36) decía a propósito del sociólogo que este

Del hecho de que tiende a producir una representación del mundo social dotado de la autoridad de la ciencia, está comprometido, lo quiera o no, lo sepa o no, en las luchas

simbólicas que oponen a los profesionales de la producción simbólica a propósito de la imposición de principios legítimos de visión y de división del mundo social¹.

En nuestro caso es evidente que la opción, dominante en el país de pertenencia del científico, por la Alianza del Pacífico (surgida en 2011, que nuclea a Chile, Perú, Colombia y México) o por el Mercosur (el acuerdo inicial es de 1991 y está integrada en la actualidad por Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil, Venezuela y cuyo ingreso ha pedido Bolivia) va a orientar la mirada acerca de las lenguas en el espacio sudamericano y lo va a llevar a privilegiar una (inglés o portugués) como “extranjera” en el ámbito educativo. Sin embargo, los especialistas en políticas lingüísticas, si bien son sensibles a los requerimientos estatales, se definen también respecto de las posiciones que “oponen a los profesionales de la producción simbólica” en cada país. Esto se debe a que los procesos de integración regional dan lugar a distintas posiciones políticas acerca de los que están en juego y de sus alcances y ritmos, e inciden en las decisiones glotopolíticas y en su implementación.

La indagación glotopolítica acerca de la integración regional sudamericana (ARNOUX, 2011a) debe tener en cuenta la importancia económica, social y política de los procesos de integración y ser consciente de la incidencia de la posición del investigador en la percepción y evaluación de la situación y en la propuesta de medidas.

A continuación señalaremos, entonces, en un recorrido rápido, algunos puntos que a lo largo de estos años nos han obligado a ahondar en la reflexión glotopolítica interrogando los procesos globales desde Sudamérica y desde la problemática de la integración regional. En diferentes trabajos me he referido a unos u otros pero aquí quiero rescatarlos dialogando con otros autores y presentándolos como objetos de debate. El objetivo es mostrar la complejidad del entramado de fuerzas glotopolítico, la necesidad de atender a diferentes factores y a no dejarse llevar por las justificaciones, incluso éticas, respecto

¹ La traducción en esta como en las otras citas del texto me pertenece.

de las posturas o decisiones que se adoptan, y a preguntarnos desde qué lugar hablamos aunque la respuesta no sea simple.

Cerraré con un último punto referido a la importancia de los imaginarios sociales, que integran ideologías lingüísticas y de las otras, en la implementación de políticas lingüísticas. Motiva esta reflexión la comprobación de que a pesar de transcurridos más de 30 años del Acta de Iguazú nos encontramos con dispositivos legislativos que, aunque numerosos, se aplican lenta y erráticamente. Parto de que la pobre realización de las decisiones de los órganos como el Mercosur educativo o los respectivos parlamentos deriva, por un lado, de la poca sensibilización de los decisores de políticas públicas y de los funcionarios a la problemática de la integración regional; y, por el otro, de que estos temas ocupan escaso lugar en la agenda pública y, sobre todo, de que hay un desajuste entre las declaraciones y los imaginarios colectivos que podrían sostenerlas. Me ubico en este caso en el lugar de alguien que, por un lado, sabe que las integraciones regionales surgen de los requerimientos del capitalismo global en esta etapa y que las políticas lingüísticas en relación con el español y el portugués en Sudamérica tienden a gestionar y optimizar la circulación de bienes, personas y servicios en un mercado ampliado. Pero que, por otro, considera, con muchos que me acompañan o que me han precedido históricamente, que en ese espacio debe darse una lucha política en la que participemos desde distintas zonas y países para transformar una integración que se plantea en gran medida como meramente económica en una que sea capaz de entablar lazos solidarios y actuar sobre las múltiples asimetrías que la acompañan.

¿Qué hemos aprendido en relación con la incidencia de los procesos globales en las ideologías lingüísticas y en las intervenciones glotopolíticas en nuestra región? Lo que sigue es un punteo parcial pero que puede orientarnos en debates futuros.

LAS LENGUAS MINORIZADAS

Como sabemos, en la década de los noventa las constituciones de los países sudamericanos han reconocido un estatuto diferenciado a las lenguas amerindias de la región. Se les ha otorgado el carácter de co-oficiales en todo el Estado o en las zonas en que son dominantes o se las ha hecho participar en los proyectos de educación intercultural-bilingüe. Esto se ha generado aproximadamente al mismo tiempo que la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales (1992). La coincidencia de los dos fenómenos nos impone indagar más allá de los aspectos declarativos en las razones que llevaban a una preocupación global por las consideradas minorías o, en términos glotopolíticos, por lenguas minorizadas.

En ambos casos responden –creemos- no al declarado respeto a las diferencias o a la lucha contra la discriminación, que son principios legítimos que es correcto enarbolar, sino a la necesidad de debilitar las fronteras nacionales y exponer internamente la incompletud del proceso de homogeneización lingüística y cultural de los Estados asociado al imaginario nacional. Como señalan Canut y Duchêne (2011) respecto de la valoración del multilingüismo en general:

[...] sería ingenuo pensar que la valorización del multilingüismo constituye un cambio de paradigma epistemológico: constituye más bien el signo de un cambio de gobernabilidad y de debilitamiento de los Estados en beneficio de la macro-gobernabilidad financierizada. (2011, p. 7).

El Estado nacional insistía, como es propio de esa formación histórica, en la conformación de una identidad común que borrara las diferencias étnicas y no atendiera a identidades parciales. San Martín, por ejemplo, afirmaba “en el futuro, a los aborígenes no se los llamará indios y nativos; son hijos y ciudadanos del Perú y serán reconocidos como peruanos” (apud ANDERSON, 2000, p. 80). La construcción del Estado debía hacerse bajo el signo de la unidad lingüística y cultural, valor de la modernidad, que permitía a su vez,

por la mayor o menor distancia respecto de los modos privilegiados, categorizar y jerarquizar a los individuos, legitimar y deslegitimar las prácticas. Asimismo, según el requerimiento de las nuevas sociedades, particularmente la ampliación de la frontera agrícola, aquella implicó no solo la declarada integración del indígena sino también, en un número significativo de casos, el exterminio físico.

La política global actual tiende a acentuar las diferencias, particularizar las demandas, insistir en las peculiaridades, aprobar el *laissez-faire* lingüístico, pero no evita la producción y reproducción de desigualdades sociales ni tampoco otras formas de exterminio que, por otra parte, no son ajenas a las masas ya nacionalizadas de la población.

Si en la etapa anterior las políticas lingüísticas estaban elaboradas e implementadas por los Estados, aunque intervinieran otros agentes vinculados a ellos, la etapa actual ha puesto en juego un abanico amplio que incluye, además de los Estados, los medios, las empresas, las organizaciones internacionales, los grupos de presión económicos, las organizaciones no gubernamentales, los espacios académicos de control de la producción científica como las revistas, los diversos entes de evaluación generadores de subsidios, agentes variados que el estudio glotopolítico debe considerar.

Si bien este reconocimiento global de las diferencias lingüísticas y de los derechos de los hablantes está generado por fenómenos como los reseñados, es importante destacar que pueden adquirir otros sentidos al inscribirse en las luchas sociales y nacionales, que convocan persistentes memorias de resistencia. Bolivia, por ejemplo, intentó darle el carácter de reivindicación social de los grupos oprimidos, recuperando una tradición de lucha y siguiendo los lineamientos generales de su política actual, y generó una legislación que impuso un bilingüismo entre el castellano y la lengua amerindia de cada comunidad, siendo lengua primera una u otra (BLANCO, 2015). Llega así a imponer en toda la población el aprendizaje de una lengua indígena, lo que hace unos años era impensable y que

cuando en el Perú Velazco Alvarado intentó hacerlo le ocasionó, en cierta medida, su caída.

Paraguay, por su parte, asoció fuertemente el guaraní a la identidad nacional y le dio finalmente el estatuto de lengua co-oficial, marcando así su peculiaridad respecto de sus fuertes socios del Mercosur, exponiendo en el plano de la lengua una resistencia frente a ellos (ARNOUX, 2011b). Esto impuso la puesta en marcha de un importante dispositivo de estandarización que, paradójicamente, generó una variedad con la que los hablantes de yopará, peculiar modalidad del guaraní hablado con variada presencia del castellano (lengua mezclada) no se identifican.

Los diferentes casos muestran la complejidad de los factores en juego y cómo el sentido histórico de una medida glotopolítica depende de las situaciones concretas en las que se la diseñe e implemente, aunque haya ciertas orientaciones que derivan de procesos más amplios.

LAS LENGUAS DE INMIGRANTES

Con el nuevo siglo se ha acentuado la importancia de las lenguas de inmigrantes, asociada ahora con las nuevas migraciones y el concepto de “diáspora”. Se las caracteriza como migraciones que mantienen lazos fuertes con sus comunidades de origen facilitados por los procesos globales; son migraciones que más que buscar la asimilación cultural tratan de preservar una identidad étnica. No se basan en una identidad fundada sobre la pertenencia a un territorio común sino “como de una pertenencia fundada sobre la memoria y sobre las dinámicas sociales del recuerdo” (MELLINO, 2008, p. 166) a lo que debemos agregar la preservación de la lengua.

Las representaciones de su condición diaspórica, ligada al capitalismo actual inciden en las de las anteriores migraciones, muchas de las cuales (sobre todo las del último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del XX) han avanzado en su proceso de asimilación y la lengua que, en algunos casos, han parcialmente conservado puede

corresponder a una etapa anterior a la unificación lingüística en sus países de origen (véneto o galés, por ejemplo) y pueden también tener vitalidad solo en el nuevo país y ser considerado por este como lengua propia (como el talian en Brasil). Esta proyección, en cierta medida anacrónica, se evidencia en los gestos glotopolíticos estatales o de organismos de diverso alcance que tienden a considerar a todas, lenguas de la diáspora o a valorizarlas desde esa condición.

Desde la perspectiva de los países de donde emigran pueden llegar a tener estas diásporas una importancia económica nada desdenable. Al respecto Oliveira señala para el área lusófona:

Entre 5 y 7 millones de hablantes de lengua portuguesa están en las diásporas, especialmente en Estados Unidos y Canadá, en diferentes países europeos, en Japón en África del Sur y en Venezuela. Estas bases geográficas son puntos de apoyo y de creación de intereses para el mantenimiento y la enseñanza de la lengua de herencia en el exterior e importante razón para el intercambio comercial y cultural con aquellos países. Las remesas de la emigración, por otro lado, no son despreciables económicamente: solo los brasileños en Estados Unidos transfieren para su país, anualmente, una suma superior a 5 billones de dólares. (2013, p. 55).

Pero como Armstrong (1976) plantea hay diásporas de dos tipos: proletarias (*proletarian*) y móviles (*mobilized*). Mellino sintetiza las diferencias:

Las diásporas proletarias indican aquellas minorías o comunidades étnicas que ocupan los estratos o nichos socioeconómicos más bajos de la sociedad en la que residen. Su radio de acción cubre únicamente la franja de trabajos precarios, poco calificados y mal retribuidos. Por el contrario las diásporas móviles son aquellas mejor insertadas en la sociedad que los recibe. Se trata de comunidades étnicas cuyos miembros disponen de ocupaciones y de competencias más calificadas. [...] nada impide que una diáspora proletaria se transforme en móvil y viceversa. (2008, p. 154).

En países hispanoamericanos como Argentina gran parte de las diásporas proletarias vienen de los países limítrofes, de sectores con distintos grados de asimilación social y cultural a la sociedad dominante. Desde el punto de vista lingüístico se caracterizan, así, a la vez por distintos grados de bilingüismo del español con lenguas indígenas o de un monolingüismo español con los rasgos de las variedades de las zonas de procedencia. Dentro del marco de la integración regional, las políticas estatales, entre otras las lingüísticas, deben apreciar esa situación ya que les permite conocer y comprender al otro en el medio educativo ser sensible, además, a los fenómenos de contacto (MARTÍNEZ, 2010) y establecer vínculos que se inscriban en los proyectos colectivos comunes de la región.

El reconocimiento de otras diásporas proletarias o móviles puede responder a direcciones de la política exterior (necesidades de intercambios económicos con nuevos mercados) o al valor económico que adquieren, en este nuevo capitalismo, las lenguas en la informatización de la producción a gran escala, en la ampliación de los mercados para un determinado producto (lo que requiere interpelar en su lengua al cliente) y, sobre todo, en el campo de los servicios. Como señalan también Canut y Duchêne:

[...] el capital lingüístico de los hablantes se vuelve así un factor de rentabilidad económica real, y paralelamente un producto atractivo para los consumidores de cultura, en el marco del turismo cultural o de los cursos de lenguas “exóticas”, por ejemplo. Por un lado, los más desvalidos son impulsados a entregar por casi nada todas sus competencias en condiciones de trabajo precarias, y por el otro, los consumidores acomodados compran bienes culturales y lingüísticos para entretenerse. (2011, p. 8).

Este neoliberalismo de la diversidad lingüística (DUCHÊNE, 2011) genera valor económico para las empresas pero no para los hablantes, a los que se los explota como “lengua de obra” barata.

POSICIONES DEL INGLÉS Y CUESTIONAMIENTOS DESDE EL SUR

En el espacio global, a la vez que se defiende el multilingüismo, ligado a los nuevos mercados transnacionales, se insiste en la posición dominante del inglés al que se lo ubica como lengua mundial, lengua científica, lengua de las tecnologías de punta, lengua de las transacciones financieras, lengua de los organismos internacionales. Signorini (2013) habla de la comoditización / mercantilización del inglés como bien de acceso a un mundo globalizado a lo que agrega:

La ideología lingüística del globalismo también atribuye al inglés la función de garantizar posicionamientos de mayor estatus y poder en redes sociales transnacionales y cosmopolitas a través del acceso a la información y al conocimiento. Es lo que justifica la proliferación de oferta de versiones globalizadas del inglés (lengua internacional, lengua franca, inglés de negocios, de turismo, de internet, científico, etc.), cada una de ellas generando productos específicos, algunos tradicionales de las llamadas industrias del idioma, como cursos, certificaciones y traducciones, y otros más recientes, como los bancos de datos lingüísticos y las “localizaciones” o traducciones semióticas adaptadas. (SIGNORINI, 2013, P. 77 – 78).

Roberto Bein (2013), por su parte, se refiere a la condición de “fetiche” del inglés por analogía al fetiche de la mercancía que analizó Marx. A la lengua se le atribuye un valor y condiciones casi mágicas sin considerar que “es, en realidad, un reflejo de las funciones que esas lenguas desempeñan en determinadas condiciones sociales de producción”(p. 87). Así,

se cree que la utilidad de una lengua es un hecho objetivo, “natural” porque en cierto momento histórico es, por ejemplo, condición necesaria pero no suficiente para conseguir empleo, sin que se perciba que se trata de una situación histórica determinada igualmente por variables socioeconómicas, políticas y culturales. En ese sentido, el dominio del inglés

constituye en realidad un requisito ordenador de la distribución social de los puestos de trabajo, dado que las capas más pobres, que en el mejor de los casos lo han aprendido en la escuela pública, poseen una competencia nula o muy escasa en esa lengua. (BEIN, 2013, p. 87).

La articulación del monolingüismo en inglés o de su posición dominante a la que se tiende en determinadas áreas y del elogio y defensa del multilingüismo en otras se explica por las necesidades a las que nos hemos referido propias del capitalismo tardío. En él a la vez que se requiere multiplicar los intercambios, gracias a un código compartido, para hacer avanzar el conocimiento global que explotan las transnacionales, es necesario comercialmente abalanzarse sobre diversos mercados con publicidades lingüísticamente adaptadas y desarrollar la zona de servicios, al mismo tiempo que turísticamente conviene explotar lo local. Estas necesidades económicas se vuelven ideología y a ella se la proyecta sobre realidades nacionales o regionales que tienen otros requerimientos. Ilustraremos estos últimos con la importancia que tiene en Sudamérica el desarrollo de la(s) suya(s) como lengua(s) científica(s), oponiéndose a los efectos que genera la imposición del inglés.

Argentina y la región así como se proponen en estos últimos años explotar los recursos propios, avanzar con cierta autonomía en el desarrollo científico y tecnológico, proponer modelos alternativos de gestión de las sociedades tendientes a una mayor inclusión social, necesitan equipar sus lenguas para que puedan desarrollarse en todas las áreas. Para ello Argentina ha propuesto intervenir respecto de las lenguas en las que se produce ciencia negándose a aceptar la minorización que implica la pérdida de dominios de una lengua por la expansión del inglés (ARNOUX, 2016). En relación con los postgrados exige que todos los trabajos finales y las defensas respectivas sean en español o portugués como una forma de acentuar los vínculos científicos entre las dos áreas y abrirse desde el campo de la formación a la producción científica conjunta, lo que facilita la proximidad entre las dos lenguas:

Resolución 160, reforma del Art. 10 (ARGENTINA, 2015):

En el caso de carreras institucionales o interinstitucionales entre instituciones universitarias argentinas, la escritura del trabajo final será realizada en lengua española o portuguesa y su defensa será oral y pública, realizada también en lengua española o portuguesa. [...] Excepcionalmente, y por razones debidamente fundadas, la redacción y defensa del trabajo podrá hacerse en otro idioma.

Por otra parte, ha valorizado los portales regionales para las publicaciones y ha hecho una defensa del español como lengua de las ciencias sociales ya que el uso afinado de la lengua como herramienta semiótica del pensamiento que permite el desarrollo de políticas innovadoras se da fundamentalmente en la lengua materna del científico. Los responsables de estas decisiones han valorado el español. Así, la Comisión Interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las Humanidades y Ciencias Sociales (CIECEHCS) en los “Criterios de Evaluación de la producción científica de las humanidades y ciencias sociales” (agosto 2014) señala:

Desde América Latina y desde las H y CS estamos dispuestos a defender la idoneidad de nuestra lengua para expresar teorías, y para describir opciones metodológicas y procedimientos analíticos, su paridad de condiciones para el debate científico internacional y su especificidad para interactuar en determinados contextos.

En este sentido, consideramos que el idioma español debe ser ponderado en términos de igualdad con el inglés o cualquier otro idioma, siempre y cuando las publicaciones respeten los criterios de referato académico y calidad nacional o internacional.

Es evidente, en cambio, que el estímulo de acuerdos bilaterales con Estados Unidos, como anticipo de la recreación del Panamericanismo (esbozado en 1823 por Monroe), incide fuertemente en la va-

loración del inglés como lengua científica, particularmente en aquellos países en que esos acuerdos constituyen una política de Estado.

EL “PLURILINGÜISMO”

El peso de la Unión Europea como integración consolidada lleva a que se exporten hacia nuestra región las categorías que han surgido en ese ámbito, de condiciones de producción específicas. Es el caso de la categoría de “plurilingüismo” como objetivo de la gestión de lenguas en el ámbito educativo, derivada parcialmente de los fenómenos globales que hemos señalado y fundamentalmente de la particular composición lingüística de Europa (ARNOUX; BEIN, 2015). El objetivo de fomentar el plurilingüismo en un espacio paneuropeo se asienta en la voluntad de

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente *la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí* superando las barreras lingüísticas y culturales. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 3).

Y en la convicción de

Que solo por medio de un mejor *conocimiento de las lenguas europeas modernas* será posible facilitar *la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa*, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación. (p. 2).

Para alcanzar objetivos similares en nuestra integración, que tienen que ver con su dimensión política, es evidente que en primer lugar hay que estimular un bilingüismo español / portugués con diferentes modalidades para lo cual las instituciones escolares son centrales. Sin embargo, el peso de esa otra integración incide en la percepción de la propia realidad en aquellos que deben gestionar

las lenguas en el espacio sudamericano. La categoría de plurilingüismo, que en un primer momento se pensó en oposición a la presencia dominante del inglés, si no se analizan las condiciones sociales e históricas en las que ha surgido puede llevar a obturar la comprensión de las propias necesidades. A este mecanismo remitía en la década del treinta del siglo pasado el cuestionamiento del venezolano Mariano Picón Salas a “la fórmula, la etiqueta importada”: “Un doctrinarismo precoz venido con el correo de Europa trajo a nuestros países las luchas ideológicas de nacionalidades ya maduras y vistió la realidad criolla con el velo de fórmulas extranjeras”. (2009 [1930], p. 306).

LAS POLÍTICAS DE ÁREA IDIOMÁTICA

Hemos visto cómo las relaciones de fuerza a nivel global inciden en el predominio de un determinado país en el encabezamiento de políticas lingüísticas comunes como son las políticas de área idiomática, que dan lugar, entre otros, a la elaboración de instrumentos lingüísticos, acuerdos ortográficos, museos de la lengua, congresos, programas de enseñanza de lenguas, certificados de competencia, control de la lengua de los medios, creación de universidades para el área (Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afro- Brasileña, UNILAB), producción de material didáctico.

Se desarrolla, así, la ideología de una norma pluricéntrica (FAN-JUL, 2011) pero convergente, es decir que tenga en cuenta algunas variedades que se consideran legítimas a la vez que se construye el imaginario de lengua común gracias a una variedad “general”. Esta es descripta a partir de las regularidades que se han ido estableciendo por efecto de variados dispositivos normativos que tradicionalmente eran los que circulaban, entre otros, por las instituciones educativas y los medios apoyados en las culturas letradas y en la producción discursiva formal. Este gesto tiende a la unificación de un mercado por el que puedan circular los productos, particularmente de las industrias culturales. En el campo editorial, por ejemplo, para la expansión de

la producción es necesaria esa unificación. En los medios gráficos la crisis impone ampliar el público para que aquellos puedan recibir la publicidad que los sostiene, lo que los obliga a atenuar los criterios puristas, simplificar la prosa informativa y neutralizar los localismos desarrollando una variedad transnacional (ARNOUX, 2015).

En relación con estos procesos de integración de áreas se desarrollan ideologías lingüísticas que van de la representación de la lengua como la patria, aquello que hermana a los hablantes (DEL VALLE, 2007), hasta la de la lengua como valor económico, de la que hay que extraer plusvalía. Por otra parte, las instancias que los nuclea, como la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) o la Francofonía pasan fácilmente de los aspectos culturales a los políticos y económicos.

Las políticas lingüísticas de área idiomática que afectan a nuestra región, el panhispanismo y la lusofonía, son encabezadas por los países más fuertes económicamente: España, un país externo a la región, en una; y Brasil, en la otra. Esta situación genera internamente posiciones jerárquicamente diferenciadas entre países centrales, secundarios y periféricos a pesar de las declaraciones respecto de la gestión democrática de la lengua compartida.

En el área hispanohablante, si bien se han reconocido variedades y se incluye a la Asociación de Academias de la Lengua Española en la elaboración de los instrumentos lingüísticos, predomina la valoración de las variedades peninsulares en desmedro de las hispanoamericanas (AMORÓS, 2012; MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, 2012). Por otro lado, se busca desarrollar como dijimos una variedad global para Internet, que incluso regula la producción discursiva, y que intenta ubicarse como patrón de las prácticas en ese medio e incidir en los otros. Asimismo, España intenta imponer sus certificados en un mercado lingüístico que antes de la crisis dominaba por el poder económico que le daba ser integrante de la Unión Europea. Otras propuestas como la argentina compiten en inferioridad de condiciones incluso en el ámbito nacional. Esto

se manifestó recientemente, en abril de 2016, cuando el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprobó el convenio entre esta Universidad y el Instituto Cervantes -en conjunto con la Universidad de Salamanca y la Universidad Nacional Autónoma de México-, para avalar y homologar una nueva certificación del español como lengua extranjera (SIELE), desarrollada por el Instituto Cervantes. Esto implicó un desconocimiento del CELU (Certificado de Español: Lengua y uso, certificación nacional de español como lengua segunda y extranjera), que elabora y aplica la misma Universidad de Buenos Aires como integrante del Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), constituido en 2001 e integrado por 35 Universidades Nacionales y reconocido por el Ministerio de Educación y la Cancillería argentinos.

Muy diferente es el caso del certificado brasileño, *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), elaborado y otorgado por el Ministerio de Educación de Brasil y administrado en Brasil y otros países con apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores (DINIZ, 2010), señala que en 2009 fue aplicado en 20 centros brasileños y en 45 centros en el exterior dentro de 25 países). Brasil, que tiene una posición dominante en el área lusófona, integra el certificado en el marco de sus políticas estatales respecto de la lengua y lo considera el único oficial en Brasil.

Más allá de las diferencias en cuanto al origen institucional del certificado y su gestión, que hemos destacado antes, se evidencian las distancias respecto de la relación de fuerzas, dentro del área idiomática propia, de dos países cuya integración al Mercosur está en el origen de la preocupación por una certificación para extranjeros. Asimismo, se ponen de manifiesto dos políticas lingüísticas, una que tiende al dirigismo glotopolítico (Brasil) y otra al liberalismo (que se acentúa en Argentina con el nuevo gobierno) y que expresan dos miradas acerca de las lenguas en relación con la política exterior. Sin embargo, no debemos olvidar que tanto la tendencia a la apertura de los mercados como a los gestos opuestos las medidas defensivas proteccionistas-existen en un mismo país e implican posiciones

enfrentadas respecto de los aspectos glotopolíticos de la acción del Estado aunque haya posiciones ideológicas dominantes que se afirman en el sometimiento a otros centros.

En el área lusófona, un caso interesante de tensiones dentro del área, como la que hemos ilustrado respecto de la certificación en español, es el del acuerdo ortográfico, que acompaña las disputas entre Brasil y Portugal (DINIZ, en imprenta). En la etapa de consolidación del Estado nacional Brasil sostuvo enérgicamente la diferenciación en este nivel para marcar la nación en la lengua. Cuando inicia su política expansiva en relación, fundamentalmente, con los países africanos plantea la necesidad de unificar la ortografía. La nueva relación de fuerzas con Portugal no solo se expresa en que el acuerdo de 1990 es finalmente, aunque tardíamente, aprobado y da lugar además al vocabulario ortográfico en el cual participan todos los países del área, sino también en cierta indiferencia de la población brasileña respecto de la disputa –se reconocía como dominante-, y un nacionalismo lingüístico marcado en el caso de Portugal, que se sabía en una posición subordinada. (SIGNORINI, 2013).

LOS IMAGINARIOS DE LENGUA

Los imaginarios de lengua exponen posiciones sociales diferentes, que se asocian de variadas maneras a las transformaciones globales y que, en algunos casos, activan representaciones ligadas al Estado nacional que no han desaparecido como no lo han hecho gran parte de sus funciones en relación con la población (políticas sociales, educativas y de salud), con la función de policía, o con la regulación del mercado interior y del mercado de trabajo.

Respecto del área portuguesa, por ejemplo, están los que consideran que Brasil es un país multilingüe siguiendo las sensibilidades postmodernas y basándose en que son habladas, además del portugués, 222 lenguas (indígenas, de inmigración, de señas). Y los que lo piensan como un país monolingüe (en lo que incide el imaginario de lengua dominante) señalando que más de 95% de

los brasileños tiene el portugués como lengua materna. Podemos asociar estas dos posturas glotopolíticas a posiciones complementarias dentro de las clases dirigentes brasileñas, la que considera que para avanzar hacia nuevos mercados el multilingüismo propio puede ser un activo interesante y la que privilegia el mercado interior apoyándose, como lo ha hecho tradicionalmente, en un monolingüismo amplio.

También es destacable en ese sentido el reconocimiento del origen gallego del portugués. La activación actual de esta memoria, más allá de los datos históricos que lo afirmen (BAGNO, 2013), es para Brasil un elemento importante ya que amplía la Lusofonía y erosiona el dominio europeo de Portugal respecto de su lengua. Para Galicia –en la que históricamente se han opuesto las posiciones autonomistas y reintegracionistas (LAGARES, 2011) es un elemento más en la negociación con el poder central español, que le da un mayor juego en el camino de las reivindicaciones propias.

La expansión global de una lengua impone aceptar apropiaciones salvajes, hibridaciones, porosidades, prácticas transidiomáticas, repertorios comunicativos no estabilizados y las representaciones de lengua que se asocian a las varias mezclas. Las situaciones de contacto las generan y las han generado a lo largo de los siglos. ¿Por qué se vuelven visibles en la actualidad y dejan su impronta en la reflexión lingüística (por ejemplo, Moita Lopes (2013), López García (2010))? Podemos pensar en el impacto de las migraciones y de los intercambios digitales pero, tal vez, lo definitivo sea que las lenguas mayores, en las cuales además de la que se plantea como lengua mundial, es decir el inglés, se encuentran el español y el portugués, necesitan competir en el espacio global y modalizar su representación de lengua homogénea, con fronteras netas y dispositivos normativos rígidos para poder avanzar y ampliar su propio mercado. De cualquier manera la representación asociada con el Estado, homogéneo y uno, sobrevive en la medida en que este debe seguir cumpliendo, como dijimos, muchas de sus fun-

ciones tradicionales, a pesar de la pérdida de autonomía generada por la globalización.

EN TORNO AL LATINO AMERICANISMO

Las decisiones glotopolíticas han dado lugar en el Mercosur a una profusa legislación (recordemos las de oferta obligatoria del español o el portugués en las escuelas secundarias de Brasil o de Argentina) y a instituciones que deben contemplarlas como el Mercosur educativo y el Grupo de Montevideo. Sin embargo, la implementación de las medidas no ha seguido el ritmo de la importancia estratégica del bloque, aunque ahora incidan las situaciones políticas de los países miembros que, en algunos casos, vuelven a pensar y a evaluar el Mercosur como un simple mercado y no como en la década anterior como matriz de la integración sudamericana. Esto hace temer un retroceso de las políticas lingüísticas que acompañaban el desarrollo del Mercosur y la aplicación de otras sometidas a la concepción gerencial de la política y a la aceptación de las decisiones de las corporaciones transnacionales en la política interna.

Las explicaciones que se han dado a la lenta puesta en marcha de medidas glotopolíticas en torno a las lenguas mayoritarias de la región son diversas pero yo focalizaré en la falta de visibilidad de la integración regional que deriva de que no se ha desarrollado un imaginario colectivo capaz de sostenerla y movilizar sectores amplios de la población. En las leyes de lenguas de Bolivia y Paraguay, dos países con dinámicas nacionales distintas, por ejemplo, la integración regional no aparece como proyecto que le asigne un estatuto diferente al portugués dentro de las lenguas extranjeras.

El conocimiento del otro, de su lengua y de su cultura así como el convencimiento de que compartimos una identidad son necesarios para fortalecer la región y hacer posibles las políticas lingüísticas que acompañen ese proceso (ARNOUX, 2008b). El latinoamericanismo, que es el nombre que se le asigna a la articulación de aquellos nudos ideológicos -anclados en gran medida en la Modernidad y

en una etapa del capitalismo que, a diferencia del actual, prefería la fragmentación periférica y no la conformación de zonas más amplias que los Estados nacionales -se ha expuesto en una serie de discursos que desde las guerras de la Independencia plantean la unidad de la región atendiendo a la comunidad de destino, la historia compartida, el entrelazamiento territorial, o rasgos culturales próximos, lo que ha llevado a que en muchos casos se proyecten sobre la región los valores nacionales y que se la piense como una Nación fragmentada que debe superar esa situación. Su alcance es diverso y esto se muestra en las variadas denominaciones que se han dado al conjunto: entre otras, Patria Grande, Nuestra América, Indoamérica, Nación Latinoamericana, Unión de naciones sudamericanas. La mirada primera se afirmó en Hispanoamérica ya que reunía los países que habían realizado su revolución democrática, excluyendo a Brasil que si bien en 1822 había proclamado la independencia era un imperio que mantenía la esclavitud, y que tuvo la forma política de monarquía constitucional hasta 1889 en que advino la república (PAMPLONA, 2015). Si bien la propuesta de integración de este último fue muy temprana, a mediados del siglo XIX (ARNOUX, 2006, 2008a) la importancia de la lengua como rasgo de la identidad colectiva llevó a que se mantuviera más tiempo.

En relación con el hispanoamericanismo, el venezolano Mariano Picón Salas, por ejemplo, sostiene que su fortalecimiento requiere apelar a la vocación de autonomía y a la responsabilidad crítica. Durante su estadía chilena va a plantear:

Todos nuestros pueblos con más o menos grados de progreso o de conquista técnica, viven las mismas inquietudes espirituales, reaccionan ante los mismos estímulos: Por otra parte, nuestra comprensión aumenta, nuestro destino se hace más responsable cuando sobre la frontera de nuestros países, que no son fronteras espirituales, tendemos una mirada de totalidad. Hace falta, por circunstancias que todos sabemos, no perder esa ecuménica posibilidad hispanoamericana. (PICÓN SALAS, 2009 [1930], p. 318).

En estas formulaciones el papel de los intelectuales ha sido decisiva, y ha incidido fuertemente en el pensamiento político, ya que fueron ellos los que entrelazaron los hilos de esa identidad común, que se nutría de las variadas formas de conocimiento de la región (en el cual el literario no era el menor), a la vez que planteaban en los diferentes ámbitos la necesidad de atender a lo específicamente nuestro con herramientas que, si bien correspondían a los saberes propios de cada época, se afinaban en el análisis de lo propio.

Desde Brasil, Darcy Ribeiro señalaba:

Lo cierto es que nuestra latinoamericanidad, tan evidente para los que nos miran de fuera y ven nuestra identidad macroétnica esencial, todavía no hace de nosotros un ente político autónomo, una nación o una federación de estados nacionales latinoamericanos. Pero no es imposible que la historia lo haga. La meta de Bolívar era oponer a los estados unidos septentrionales, los estados unidos meridionales. La Patria Grande de Artigas y Nuestra América de Martí apuntan en la misma dirección. (RIBEIRO, 1986, p. 19).

El latinoamericanismo como ideología que ha vivido de diferentes maneras a lo largo de dos siglos puede activarse fácilmente si existe la voluntad política de superar la condición de simple mercado común del bloque y buscar desarrollar nuevas solidaridades que tiendan a controlar las asimetrías, la geografía discriminatoria, la devastación ecológica, la polarización social, la pauperización de amplios sectores, y que tiendan también a establecer mecanismos reguladores efectivos de los mercados e implementen estrategias defensivas frente a los avances de las zonas más sólidas económicamente. En ese camino la unión política que permita formas de participación amplias es fundamental así como la posibilidad de comunicarse con los diversos otros del espacio integrado. Aldo Ferrer (2015) se refiere los problemas de integración entre países con diferente nivel de desarrollo:

En ese escenario se abren dos estrategias posibles. Por una parte la formulación de reglas solidarias que apoye el desarrollo de los menos avanzados e impulsen su convergencia con los más adelantados, lo cual implica fuertes políticas públicas de orientación de los mercados, asignación de recursos y ordenamiento macroeconómico. Por la otra, la adopción de reglas comunes depositando en cada país la responsabilidad de cumplirlas, sin suficiente solidaridad entre las partes para atender a las asimetrías existentes. (FERRER, 2015, p. 56).

Es evidente que la primera opción exige formas de integración política. Habermas (2000) en relación con la Unión Europea se refería a la necesidad de ampliar las solidaridades ligadas al Estado nación a este otro espacio y de evolucionar de alianza interestatal a una verdadera federación: “solo en este último caso podría cobrar la suficiente fuerza política como para decidir la aplicación de medidas correctivas a los mercados y establecer mecanismos reguladores redistributivos” (p. 131). La necesidad de estas medidas también en Sudamérica hace que fácilmente el latinoamericanismo se afirme en la búsqueda de una democracia radical, cuestionadora del orden establecido y del peso de los países centrales. Esto tiene diversas manifestaciones. Picón Salas, en la década del cincuenta del siglo pasado enuncia la articulación entre independencia y revolución y esta última como una tarea emancipatoria no realizada:

En nuestro mundo sudamericano, servilmente atado a las grandes potencias que imponen al mundo sus sistemas de economía y estilo de vida, tan soñada Revolución formaba parte de un inconcluso capítulo de la Independencia nacional que no terminó cuando Bolívar y Sucre dieron en el Perú las últimas batallas contra los españoles. [...] Pero ¿no trabajamos todavía como siervos coloniales para las grandes potencias y los consorcios; no les entregamos todas nuestras materias primas para que ellos las transformen, manufacturen y vendan; no pagamos a precio de usura las líneas de ferrocarril y los empréstitos que nos concedieron? (PICÓN SALAS, 1962, p. 1416).

En el peruano Haya de la Torre, la acción de las “grandes potencias” es cuestionada más enérgicamente:

La acción económica del imperialismo se proyecta sobre el campo social como el supremo determinador de la vida política de los veinte pueblos en que se divide nuestra gran nación. [...] Tenemos, pues, planteado en Indoamérica un problema esencial que siendo básicamente económico es social y es político: la dominación de nuestros pueblos por el imperialismo extranjero y la necesidad de emanciparlos de ese yugo sin comprometer su evolución ni retardar su progreso. (1936, p. 20-21).

En ese sentido se expresa también Evo Morales, presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, en la cumbre de presidentes de la primera CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) en diciembre de 2011:

Después de más de 500 años de resistencia indígena contra las colonias, después de 200 años de la independencia, los países divididos por las potencias, saqueados por las transnacionales, los países oprimidos políticamente, alineados culturalmente, nos reunimos para poder buscar una integración, pero una integración para la liberación de nuestros pueblos. (CELAC, 2011, p. 144).

En todos estos fragmentos se expresa la dimensión política de la integración regional. Pierre Bourdieu (2000), al plantear la necesidad de oponerse al fatalismo económico, retomaba la expresión de Marc Bloch, el “utopismo reflexivo”, al que este autor caracterizaba como un utopismo que actúa “en virtud de su pleno conocimiento anticipado y consciente de la tendencia objetiva”(p. 159), es decir, agrega Bourdieu, “la posibilidad objetiva y real de su ‘época’, un utopismo que, dicho de otro modo, ‘anticipa psicológicamente una realidad posible’”(p. 159).

A este “utopismo razonado” correspondían los comentarios del presidente argentino Juan Domingo Perón (2009 [1951-1953]) en las

notas editoriales que firmaba como Descartes en el diario oficial *Democracia* en relación con la unión, para él necesaria de nuestros países:

La unidad comienza por la unión y esta por la unificación de un núcleo básico de aglutinación.

El futuro mediano e inmediato, en un mundo altamente influenciado por el factor económico, impone la contemplación preferencial de este factor. Ninguna nación o grupo de naciones puede enfrentar la tarea que un tal destino impone sin UNIDAD ECONÓMICA.

El signo de la Cruz del Sur puede ser la insignia de triunfo de los penates de la América del hemisferio Austral. Ni Argentina, ni Brasil, ni Chile aisladas pueden soñar con la unidad económica indispensable para enfrentar un destino de grandeza. Unidos forman, sin embargo, la más formidable unidad a caballo sobre los dos océanos de la civilización moderna. Así podrían intentar desde aquí la unidad latinoamericana con una base operativa polifásica con inicial impulso indetenible.

Desde esa base podría construirse hacia el norte la Confederación Sudamericana unificando en esa unión a todos los pueblos de raíz latina. ¿Cómo?, sería lo de menos, si realmente estamos decididos a hacerlo.

Si esa confederación se espera para el año 2000, qué mejor que adelantarnos, pensando que es preferible esperar en ella a que el tiempo nos esté esperando a nosotros. (PERÓN, 2009, 20/12/1951, p. XX).

En la actualidad la activación de la memoria discursiva de la unión de nuestros países, asociada a formas menos formales o más radicales de democracia, a algunos de cuyos exponentes nos hemos referido, se debe a la necesidad de que se afiance el proceso de integración regional para lo cual la unión política, que es un componente importante, requiere un imaginario social que haga posibles las tareas colectivas que se deben encarar. Como hasta ahora ha sido una política estratégica de los Estados (en la que incide la orientación ideológica de los gobiernos), y no un proyecto colectivo amplio, asumen estos discursos los presidentes, que salvo algunas excepciones anulan

los tonos militantes que el latinoamericanismo tenía o piensan solo en términos mercantiles la región. Esto lleva a que si bien hay una activación, el latinoamericanismo no llega a amplios sectores de la población ni es tomado como bandera por la mayoría de los grupos políticos aunque aparezca en organizaciones sociales como las que se nuclean en el Foro de San Pablo (ARNOUX; LAURÍA, 2016). Aquella indiferencia se evidenció en la Argentina en la elección de representantes al Parlasur, que no generó tomas de posición relevantes respecto del bloque, como tampoco las produjo la orientación del nuevo gobierno nacional respecto de la integración a la Alianza del Pacífico. Creemos que esta falta de visibilidad del Mercosur, por lo menos en sus aspectos políticos, explica en el campo glotopolítico la distancia entre disposiciones y prácticas. Las primeras ya aparecen en la reunión de los ministros de educación del Mercosur, el mismo año en el que este se creó, y constituyen la base de una amplia serie posterior. La implementación de las políticas lingüísticas respecto del español y el portugués, en cambio, son débiles.

REFLEXIONES FINALES

El estudio de la dimensión glotopolítica de la integración regional nos ha llevado a reflexionar sobre diversos aspectos sociales de las lenguas de la región y a conjeturar algunas razones de las diferentes posiciones en nuestro campo o de las dificultades que enfrenta el dispositivo legislativo para imponerse. En relación, particularmente, con las dos lenguas mayoritarias, el desarrollo de diferentes modalidades de bilingüismo español / portugués está vinculado a la afirmación de una integración sudamericana cuyos apoyos son, fundamentalmente, el Mercosur y la Unasur. El avance de acuerdos bilaterales que no contemplen al bloque en su conjunto y de la Alianza del Pacífico, que convoca tanto al ALCA como al viejo Panamericanismo, traerá aparejado el refuerzo de la presencia dominante del inglés. Frente a ello los países de la región, salvo en algunos casos, no han insistido en la importancia de la integración política, lo que le ha quitado visibilidad y, por lo tanto, afectado la

comprensión por parte de la población de las políticas lingüísticas que la sostengan y hagan posible. La activación del latinoamericanismo adaptado a las nuevas circunstancias es un recurso, capaz de incidir en las ideologías lingüísticas, que se ha explotado poco a pesar de que se haya manifestado insistentemente en propuestas políticas a lo largo de nuestra vida independiente.

Para cerrar recordando otra vez a Bourdieu (1982), cuya perspectiva nos orienta a menudo a pensar desde otro lugar, apelemos a lo que él señalaba respecto de la acción política (las políticas lingüísticas se inscriben, por cierto, en este marco). Para Bourdieu la acción política tiende a producir e imponer representaciones del mundo social que sean capaces no solo de actuar sobre ese mundo actuando sobre las representaciones que de él se hacen los agentes sino también de hacer y deshacer los grupos reproduciendo, construyendo o destruyendo las representaciones que hacen visibles esos grupos para sí y para los otros. Los temas tratados nos permiten vislumbrar estos múltiples juegos.

DUAS LÍNGUAS, QUANTAS POLÍTICAS?

Marcos Bagno (UNB)

DECISÃO TEÓRICA E POLÍTICA: DUAS LÍNGUAS DIFERENTES

Português brasileiro (PB) e português europeu (PE) são duas línguas diferentes. Aparentadas, é verdade, mas também com distinções radicais em seus sistemas linguísticos — em suas *gramáticas* — mais do que suficientes para que cada uma delas mereça uma descrição à parte, como língua autônoma que é. Essa é uma decisão teórica (e, evidentemente, política) que tenho enunciado (BAGNO, 2012, p. 201ss.), a fim de postular a existência de um grupo (ou, na terminologia do século XIX, uma *família*) de línguas, que chamo de *portugalego* (Ver Figura 1), no qual incluo o galego, como idioma ancestral das demais línguas do grupo — tronco original do qual se ramificou o português —, e todas as línguas surgidas, no curso do último meio milênio, da expansão marítima de Portugal, no final do século XV, e de seu subsequente imperialismo colonial, que perdurou até 1975.

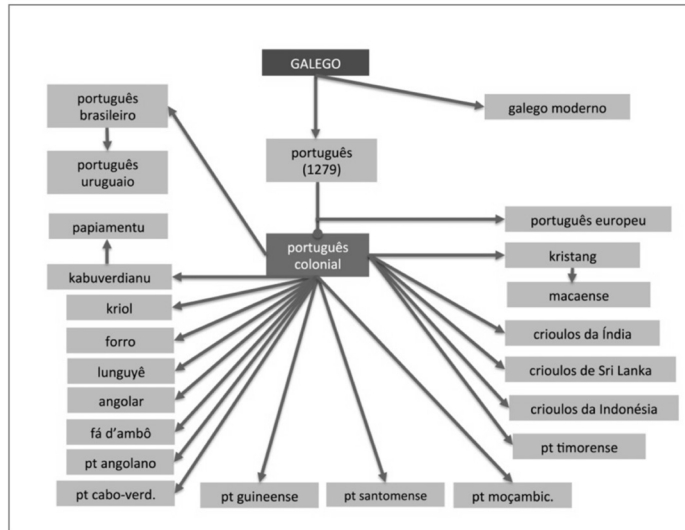


Figura 1: Formação histórica das línguas do grupo português¹

Ao tomar essa decisão, tento resolver a pertinente questão lançada por Castro (2011, p. 77):

Um dos principais problemas da linguística do português consiste em determinar se as diferenças que se detectam entre as variedades portuguesa e brasileira devem ser encaradas a nível da norma ou a nível de sistema, ou seja, se devem ser consideradas como variedades de um mesmo sistema, ou se pelo contrário constituem sistemas separados e, portanto, línguas diferentes.

Essa decisão parte de um entendimento da linguística como uma das *ciências humanas*, entendimento que é, antes de tudo, um questionamento do próprio estatuto ontológico dessas “ciências”: elas existem? Ou não seria melhor dizer que existem *discursos* sobre os fenômenos humanos e sociais? Passados quase duzentos

¹ A data de 1279, quando a língua falada no reino de D. Dinis foi tornada oficial na chancelaria, é citada como mero marco simbólico de surgimento do “português”, língua até então essencialmente igual ao galego, mas que, por razões de ordem exclusivamente política, passará a ter outro nome e sofrerá longa elaboração consciente para se diferenciar da língua-mãe.

anos, ainda temos de acreditar nos postulados do positivismo, que tentaram conferir aos estudos humanos e sociais o mesmo estatuto epistemológico das ciências naturais e exatas? E o mesmo estatuto ontológico para os objetos desses dois conjuntos de saberes? A essas perguntas responde o filósofo brasileiro Safatle (2015):

Contrariamente às ciências exatas e naturais, os objetos das ciências humanas apreendem reflexivamente os modelos de explicação sobre si mesmos e produzem novos efeitos e comportamentos a partir da internalização das descrições. As descrições em ciências humanas não são meramente constataivas, elas não simplesmente constataam o que já estava lá à espera de ser descoberto. Elas são performativas, ou seja, elas produzem novas realidades a partir do momento que os objetos aceitam reflexivamente as descrições a eles imputadas.

Com isso, é possível dizer que as línguas não existem como objetos dados *a priori*, como objetos empíricos: elas são criações dos linguistas, dos filólogos, dos gramáticos e de todos os demais indivíduos (e instituições) que se ocupam delas. Descrever uma língua é, inexoravelmente, criar essa língua, conferir-lhe estatuto ontológico, dizer e mostrar que ela *existe*. Nesse mesmo gesto, é possível dizer que toda a linguística é, na essência, *política linguística*, porque molda seu objeto para, em seguida, tratar dele, atribuindo-lhe propriedades que serão analisadas à luz de princípios, conceitos e postulados construídos pedaço a pedaço. E como toda e qualquer criação humana se faz em *sociedade*, e como toda organização social é uma organização *política*, a linguística, como criadora de objetos de conhecimento, é social e política — rótulos que valem, inclusive e principalmente, para teorias que se lançam num vácuo de abstração associal, apolítica e a-histórica, como o estruturalismo clássico e seu epígono gerativista.

O senso comum de que PB e PE são “uma mesma língua” tem por sustentáculo uma outra decisão teórica (e política), mais do que conhecida: a longuíssima tradição de estudos gramaticais do Ocidente, inaugurada no século III antes da era comum. No curso

dessa tradição, se cristalizou a ideia, profundamente arraigada na cultura ocidental, de que “língua” é um rótulo que deve se restringir à *escrita literária consagrada do passado*. A partir dessa limitação drástica de seu objeto de interesse, os gramáticos filiados à tal tradição podem enunciar tranquilamente seu projeto de trabalho com palavras como estas:

As características gerais desta *Nova gramática do português contemporâneo* são fáceis de definir. Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá [...]. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. XIV, sublinhado meu).

Essa hipostasiação da escrita literária, e o consequente e implacável apagamento das outras incontáveis e multifacetadas possibilidades de manifestação das línguas — a começar do uso primordial, primeiro, primário e precípua: a *fala* —, é o que sustenta, até hoje, a concepção de língua que vigora, não só no senso comum, mas também em muito do que se pratica em nome de uma “ciência” linguística, que se pretende “objetiva”, “técnica”, “descritiva”. É o que postula Cameron (1995, p. 8), ao escrever que

tanto o prescritivismo quanto o antiprescritivismo invocam certas normas e fazem circular noções particulares acerca de como a língua deveria funcionar. É claro que as normas são diferentes (e, no caso da linguística, são frequentemente dissimuladas). Mas ambos os conjuntos se alimentam dos argumentos mais gerais que influenciam ideias cotidianas sobre a língua. Neste nível, “descrição” e “prescrição” revelam ser aspectos de uma única (e normativa) atividade: uma luta por controlar a língua ao definir sua natureza.

Assumir explicitamente esse desejo de *controle da língua pela definição de sua natureza* é prática desconhecida entre a grande maioria dos linguistas, que juram imparcialidade “descritivista” em

nome da natureza “científica” de seu empreendimento e, como se não bastasse, se permitem ainda acusar os prescritivistas de assumirem esse desejo, como se fosse uma falha de caráter. É notório, porém, que, entre o discurso e a prática, o abismo é largo e fundo. Em seu estudo clássico sobre as ideologias linguísticas, Joseph e Talbot (1990, p. 2) assim se expressaram: “Acreditamos que qualquer empreendimento que afirma ser não-ideológico e neutro, mas que de fato permanece dissimuladamente ideológico e carregado de valor, é o mais perigoso por causa dessa sutileza enganosa”.

E Milroy (2011, p. 70-71) analisa sem rodeios o impacto dessa dissimulação:

É uma verdade indiscutível que muito da linguística descritiva e teórica, junto com muito da linguística histórica, tem dependido do (ou moldado seus resultados com base no) estudo de línguas importantes (isto é, amplamente usadas) em culturas de língua-padrão — nas quais a língua tem sido vista como existindo numa forma padrão, clássica ou canônica. A linguística histórica do século XIX, por exemplo, se baseava, na prática, em línguas antigas que tinham sido transmitidas como entidades fixadas e amplamente invariantes. Teóricos modernos também têm dependido de descrições de estados uniformes de línguas e às vezes têm sido explícitos quanto a reificar línguas particulares (sobretudo o inglês) em sua forma padronizada, tal como fazem os não-especialistas.

Conforme postula o autor, a *ideologia do padrão* está arraigada na cultura ocidental, fundada na escrita canonizada, com igual profundidade tanto entre os falantes em geral quanto entre os linguistas e outros estudiosos que se dedicam ao exame dos fenômenos da linguagem. Somente o recurso a uma análise crítica do discurso tradicional sobre “língua” nessa cultura — junto com o exame etnográfico do que se entende por “língua” em sociedades e culturas não ocidentais (onde muitas vezes não existe sequer um conceito de “língua”!) — permitirá talvez extirpar essa pregnância epistemológica que tolda e distorce a visão da realidade dos fatos históricos e socioculturais.

DOIS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS = DUAS LÍNGUAS

Assumida a postura teórica (e política) enunciada acima, passo a desdobrar algumas das principais rupturas sistêmicas que justificam classificar PB e PE como línguas diferentes, merecedoras, por isso, de *políticas linguísticas* diferentes, principalmente no que diz respeito ao seu *ensino* como línguas segundas e, no caso do Brasil, também como língua materna.

No caso do PE, acredito que vale a pena enumerar uma série de aspectos de ordem *fonético-fonológica* absolutamente desconhecidos no PB. A substância sonora de uma língua é o contato imediato que se tem com ela, é a única evidência concreta e acessível da capacidade humana de organizar sons em significados, uma vez que não temos acesso direto ao processamento cognitivo da língua, esse “objeto escondido”, conforme teria escrito Saussure (1916). É notória a dificuldade que muitos brasileiros experimentamos quanto à compreensão da totalidade daquilo que ouvimos proferido em PE². Essas barreiras à compreensão se devem a fenômenos de natureza articulatória que, repito, não existem em nenhuma das variedades do PB, sejam elas rurais ou urbanas, “cultas” ou “populares”. Não se trata das diferenças abrigadas sob o rótulo um tanto folclórico de “so-taque”, mas de elementos constitutivos do sistema sonoro da língua. Entre esses fenômenos exclusivos do PE destacamos os seguintes:

1. é uma língua de ritmo marcadamente acentual, em que as vogais átonas pretônicas e postônicas sofrem redução sistemática ou mesmo apagamento total: *interesse* [ĩ'tres(i)]; *pessoa* [p'soẽ]; *pequeno* [p'kẽnu]; *aparece* [ẽ'pres(i)]; *felicidade* [flis'ðað(i)]. Isso chega mesmo a criar eventuais consoantes duplas, como em *memória* ['mmɔriẽ], *dedicar* [ddi'karĩ] etc. (VÁZQUEZ CUESTA; MENDES DA LUZ, 1971, v. 1, p. 311); embora ocorra esporadicamente em variedades do PB, essa redução não apresenta a mesma regularidade e sistematicidade que tem em PE; além disso, a redução nunca resulta em [ẽ] e [ĩ], vogais inexistentes em PB;

2 Não por acaso, os filmes portugueses que chegam aos cinemas no Brasil são todos exibidos devidamente legendados. Essas legendas também, mais do que simples transcrição do que dizem os atores, promovem verdadeiras traduções, em que, por exemplo, *tu* se transforma em *você* e o léxico caracteristicamente lusitano é substituído por vocábulos de uso mais geral no Brasil.

2. a redução das pretônicas não atinge as vogais resultantes de crase histórica (fusão de vogais semelhantes), que são pronunciadas com timbre aberto: *corado* [kɔ'raðu] (e não [ku'raðu]), *esquecido* [ʃke'siðu] (e não [ʃki'siðu]), *pegada* ('marca deixada pelo pé') [pɛ'ɣaðɐ] (e não [p'ɣaðɐ] ou [pi'ɣaðɐ] (p. 315);
3. a vogal átona [i] (chamada *schwa*) ocorre quando há redução de [e] em sílabas átonas, sejam elas pretônicas ou postônicas: *gente* ['ʒɛti], *verdade* [vir'ðaði], *reforço* [ri'forsu] etc. (p. 312); também ocorre epenteticamente em grupos consonantais ditos "cultos" como em *afita* ['afite], *magma* ['magime] ou *ritmo* ['ritimu] (VELOSO, 2005);
4. quando, na mesma palavra, ocorrem duas sílabas contíguas cuja vogal é [i], o primeiro [i] é produzido, por dissimilação, como [i]: *ministro* [mi'niʃtru]; *dividir* [divi'ðir°]; *militar* [mili'tar°];
5. a mesma vogal [i] ocorre quando [i] antecede uma consoante palatal: *filhote* [fi'ʎoti], *tijolo* [ti'ʒolu], *bichano* [bi'ʃãnu] (VÁZQUEZ CUESTA; MENDES DA LUZ, 1971, v. 1, p. 325);
6. os dígrafo -sc- e -xc- se pronunciam [ʃ]: *nascer* [nɐ'ʃer°]; *fascinante* [ʃɛʃi'nãti]; *exceto* [i'ʃetu];
7. nas palavras grafadas com duplas de consoantes como *cc*, *cç*, *ct*, *pç*, *pc*, *pt*, a primeira consoante não é pronunciada, e a vogal que a antecede é aberta, mesmo quando átona: *director* [dire'tor°], *recepção* [xise'são], *optimista* [ɔti'miʃtɐ] (p. 315);
8. o ditongo escrito *ei* é pronunciado, por dissimilação, [ɐi]: *peixe* ['pɛiʃi], *cheiro* ['ʃɛiru], *sei* [sɛi] (p. 319); esse mesmo ditongo ocorre nas palavras escritas com o grupo inicial *ex-* seguido de consoante: *exprimir* [ɐiʃprimir(i)] (p. 356);
9. a vogal [e], quando diante de uma consoante palatal, se pronuncia [ɐ]: *vejo* ['vɛʒu], *telha* ['tɛʎɐ], *fecho* ['fɛʃu] (p. 319);
10. o hiato que se forma entre uma palavra terminada em -a e outra iniciada em -a é comumente eliminado pela inserção de um iode [ɪ]: *na água* [nɛi'ayʊɐ], *é ele* [ɛiɛɪ] (p. 359);

11. as consoantes [b], [d] e [g] sofrem lenização (abrandamento) quando entre vogais ou diante da líquida [r] e se realizam como as fricativas [β], [ð] e [ɣ] respectivamente: *acabado* [əkə'βaðu], *idade* [i'ðaði], *agrado* [ə'ɣraðu] (p. 345-347);

12. quando uma palavra termina em [s] e a palavra seguinte se inicia por [s], essas duas consoantes se fundem numa palatal [ʃ]: *os cintos* [u'ʃĩtuʃ], *dos santos* [du'ʃãtuʃ], *às sete horas* [aʃe'tõreʃ] (p. 353);

13. em palavras terminadas pelas líquida [r] e [l], ocorre a paragoge de uma vogal [i], isto é, um *schwa* ainda mais débil que o átono [i], sobretudo em infinitivos verbais: *falar* [fə'larⁱ], *mar* ['marⁱ], *cal* ['kalⁱ] (p. 312).

A existência das duas vogais átonas [ə] e [i], inexistentes em PB, já bastaria, numa concepção mais estrita de fonologia (Cf. VELOSO, 2005, 2012), para classificar PE e PB como duas línguas distintas, uma vez que a oposição dessas vogais permite, ainda que com pouco rendimento fonêmico, estabelecer pares mínimos em PE, mas não em PB:

PE	PB
<i>mas</i> [mɐʃ]	[mas]
<i>más</i> [maʃ]	[mas]
<i>a</i> [ə] <i>casa</i>	[a] <i>casa</i>
<i>à</i> [a] <i>casa</i>	[a] <i>casa</i>
<i>pegada</i> [pɐ'ɣaðɐ] ‘marca deixada pelo pé’	[pegada]
<i>pegada</i> [pi'ɣaðɐ] part. pass. fem. de ‘pegar’	[pegada]

No entanto, o que melhor define uma língua como *sistema gramatical* é, sem dúvida, sua *morfossintaxe*. Ora, o PB vem se revelando, graças às intensas e extensas investigações levadas a cabo nos últimos quarenta anos, uma língua que apresenta um funcionamento gramatical radicalmente distinto não só do PE como também das demais línguas românicas e, em certos casos, até mesmo do conjunto mais amplo das línguas indo-europeias. É cada vez maior o número de estudiosos que atribuem essas diferenças radicais ao impacto das línguas do grupo banto sobre a formação histórica do PB, uma

vez que, durante mais de trezentos anos, os africanos escravizados trazidos para a América portuguesa eram, em sua maioria, falantes de línguas daquele grupo (GÄRTNER, 2002; MATTOS E SILVA, 2002; LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009; PETTER, 2009; AVELAR; GALVES, 2014). Seja qual for, porém, a origem dessas especificidades morfosintáticas, o fundamental é reconhecer que estão definitivamente implantadas na gramática do PB em todas as suas variedades, incluindo a modalidade escrita mais monitorada, constituindo assim o que Bagno (2012, p. 33) chama de *vernáculo geral brasileiro*. Os aspectos mais relevantes dessa gramática específica brasileira são:

1. a implantação definitiva dos pronomes *você(s)* e *a gente* tornou obrigatória a enunciação fonética do sujeito, uma vez que uma forma como *falava* pode se referir a *eu*, *você*, *ele*, *ela*, *a gente*. Com isso, o português brasileiro se diferencia radicalmente do português europeu, do galego, do espanhol, do catalão e do italiano (em que a elipse do sujeito é muito frequente), ao mesmo tempo em que se aproxima, nesse aspecto, do francês (em que o verbo jamais vem desacompanhado de seu sujeito) (DUARTE, 1989, 1993, 1998, 2003);
2. na correferência entre pronomes retos e oblíquos de 2ª pessoa, a flexibilidade é total: *você*→*te/lhe*; *tu*→*te/lhe*. Numa mesma elocução, é possível ouvir “você ... te” e “você ... lhe”, por exemplo, mas principalmente nas variedades em que se faz uso de *lhe* (carioca, baiana e nordestina, entre outras). O pronome *lhe*, no PB, se refere única e exclusivamente a *você/tu* e nunca a *ele/ela* e atua como objeto direto (“*eu não lhe conheço*”) e indireto (“*vamos lhe dar mais uma chance*”). Por seu turno, o plural *lhes* não existe no PB, substituído por formas analíticas *a/para vocês*. Quanto aos possessivos, a flexibilidade também se verifica: *você*→*seu/teu/de você(s)*; *tu*→*seu/teu*; no plural, a única forma possível é *vocês*→*de vocês*. O pronome *seu* e flexões em referência à 3ª pessoa (*ele* e flexões) só ocorre em gêneros textuais escritos monitorados; na fala, *seu* e flexões se referem exclusivamente a *você* (no plural, *vocês*, o possessivo é analítico: *de vocês*). Na referência a *ele* e flexões, se emprega *dele* e flexões: “*Você e o Jonas vieram no seu carro* [= o carro de você] *ou no dele?*” (NEVES, 2008, p. 526);

3. caso único entre as línguas românicas, no uso dos chamados *verbos causativos-sensitivos*, o pronome que atuava como objeto do causativo-sensitivo e sujeito do infinitivo (ou do gerúndio) não se expressa na forma oblíqua-acusativa (“*deixa-me entrar*”), porém na forma reta-nominativa (“*deixa eu entrar*”), alterando a interpretação sintática da construção (em “*deixa eu entrar*”, “*eu entrar*” se torna uma minissentença, objeto direto de *deixa*). Dessa forma, são categóricas no PB construções do tipo “*mandei ela sair*”; “*não viram eu chegar*”; “*peguei eles fumando*” etc. Nas sentenças negativas, o pronome oblíquo pode ocorrer – “*não me viram chegar*” –, mas, nas imperativas, o uso do pronome reto é categórico: “*espera eu terminar!*”; “*não deixa ela subir!*” (BAGNO, 2012, p. 593-600);

4. as construções de *tópico* são de altíssima frequência, com algumas características importantes: (i) quando o tópico é o *objeto* da sentença, ele não é retomado por pronome (“*esse computador eu comprei* _[] *no ano passado*”), ao contrário do que se dá nas demais línguas românicas; (ii) quando o tópico é o *sujeito*, ele é retomado por pronome-cópia (“*a nossa família, ela começou com imigrantes italianos em São Paulo*”); (iii) quando o tópico é *complemento oblíquo*, a preposição é apagada (“*futebol eu gosto, mas prefiro basquete*”; “_[] *Paris eu nunca estive, só estive em Roma*”; “_[] *o Antônio eu ainda não telefonei*”). Isso reflete a tendência já fortemente estabelecida no PB de explicitação do sujeito, de apagamento do objeto e de elipse da preposição quando deslocada de sua posição pós-verbal (PONTES, 1987; GALVES, 2001);

5. o verbo *haver* como apresentacional (“existencial”) foi substituído por *ter* e sobrevive apenas em frases feitas (*O que é que há?*); como auxiliar, também foi substituído por *ter* nos poucos tempos verbais compostos em que poderia ser empregado (*havia feito* > *tinha feito*) (HOUAISS, 2001, verbete *haver*);

6. os verbos inacusativos, por tenderem a ocorrer na ordem verbo-sujeito (“*chegou o carnaval*”), contrariam a propensão do português brasileiro ao enrijecimento da ordem sujeito-verbo-(complemento) (PEZATTI, 2014). Com isso, o constituinte posposto ao verbo sai do caso nominativo para se tornar um absolutivo³, bloqueando a concordância: “*chegou as férias*”; “*veio todos os convidados*”; “*não resta dúvidas*” etc. (CASTILHO, 2010, p. 413);

3 O absolutivo é o caso gramatical não-marcado de um argumento nuclear de um verbo, frequentemente usado como a “forma de citação” de um substantivo.

7. caso único entre as línguas indo-europeias, *verbos inacusativos se transformam em verbos transitivos diretos* devido à topicalização do elemento a ser enfatizado no discurso, o que transforma complementos genitivos, complementos instrumentais ou adjuntos adverbiais em sujeito sintático: “*meu bebê está nascendo os dentes*”; “*essa rua passa vários ônibus para o centro da cidade*”; “*esse xampu cresce o cabelo*”. Essa topicalização promove o apagamento da preposição (“*os dentes do meu bebê estão nascendo*” → “_[] *meu bebê está nascendo os dentes*”; “*vários ônibus para o centro da cidade passam nessa rua*” → “_[] *essa rua passa vários ônibus para o centro da cidade*”; “*o cabelo cresce com esse xampu*” → “_[] *esse xampu cresce o cabelo*”) (AVELAR; GALVES, 2014); essa mudança também se deve ao enrijecimento por gramaticalização da ordem sujeito-verbo (objeto) no PB e a consequente reanálise de todo elemento pré-verbal como sujeito;

8. na formação do modo *imperativo*, o PB apresenta uma divisão regional bem demarcada: no Norte-Nordeste, preferência pelo uso das formas derivadas do subjuntivo (*cante, deixe, faça*), no Sul-Sudeste e Centro-Oeste, preferência pelo uso das formas derivadas do indicativo (*canta, deixa, faz*), tanto para o imperativo afirmativo quanto para o negativo (as formas previstas pela tradição gramatical – *não cantes, não deixes, não faças* – não ocorrem em nenhuma variedade do PB). Essas formas verbais independem do uso mais frequente ou não dos pronomes *tu* e *você*: “*Se você quer ir, vai!*” (ou *vá*) / “*Se tu queres ir, vá!*” (ou *vai*). Como se trata de tendência preferencial e não de emprego categórico, o uso indiferente de formas derivadas do indicativo e do subjuntivo é frequentíssimo, até numa única elocução (como nas campanhas publicitárias “*Saia da Sibéria, vem pra Net*” ou “*Reinvente. Vem com a gente*”, de um banco) (SCHERRE, 2002, 2005, 2008);

9. caso único entre as línguas românicas, em PB *não existem pronomes acusativos de 3ª pessoa* (que também não existiam no latim clássico); para a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, os falantes de PB recorrem a duas estratégias principais: (i) a anáfora-zero: “*eu primeiro enrolo a massa em bolinhas pequenas e ponho _[] pra fritar*”; (ii) o pronome reto: “*eu primeiro enrolo a massa em bolinhas e ponho elas pra fritar*”. A primeira estratégia é de longe a mais recorrente. A segunda estratégia é empregada, sobretudo quando o objeto tem o traço semântico [+humano]: “*A Sílvia tá de namorado novo, mas até agora ela não me apresentou ele*”. Os pronomes oblíquos *o/a/os/as* não pertencem à língua materna dos brasileiros: sua aquisição depende exclusivamente do letramento escolar; na fala das

crianças e dos adultos não alfabetizados eles jamais ocorrem, a não ser, no caso desses últimos, em locuções fixas (*puta que o pariu; o diabo que o carregue; Deus o livre; eu que o diga* etc.), e, mesmo assim, com forte tendência ao apagamento (*puta que _[]pariu*) (DUARTE, 1989, 1993);

10. a sintaxe dos pronomes-objeto no PB segue uma única regra, a *próclise ao verbo principal* (“*eu me demiti da escola*”; “*eu tenho me divertido muito com essas viagens*”; “*a gente pode se encontrar amanhã*”; “*ele tinha durante muito tempo se preocupado com o filho mais velho*”; “*me leva com você!*”); a ênclise ocorre esporadicamente em algumas variedades regionais (nordestinas, por exemplo); a mesóclise inexistente (GALVES; ABAURRE, 1996, p. 295; PERINI, 2010, p. 119);

11. caso único entre as línguas românicas, o uso da preposição *para* já superou de longe o da preposição *a*, confinada a algumas frases feitas ou a variedades regionais específicas (nordestinas); nas construções dativas com objetos de 3ª pessoa, o uso de *para* é categórico na ampla maioria das variedades sociolinguísticas: “*entreguei o livro para o professor*”; “*vou telefonar para você amanhã*”; “*não sei o que dou de presente para o Alberto*” (CASTILHO, 2010, p. 590); de igual modo, o uso da preposição *em* já superou de longe o da preposição *a* em construções locativas e instrumentais: *falar no telefone; se sentar na mesa; bater na porta* etc.; na expressão de movimento e direção, *em* também substituiu *a*: *vou no cinema; cheguei em Brasília; ela nunca veio nessa loja antes* (MOLLICA, 1996);

12. caso único entre as línguas românicas, o desaparecimento do pronome *se* na chamada *voz média* (“*aqui se fala português*”) levou o verbo na 3ª pessoa do singular a se tornar forma suficiente para a indeterminação semântica do sujeito: “*_[]pode estacionar aqui?*”; “*onde _[]guarda esses livros novos?*”; “*hoje não _[]usa mais esse corte de cabelo*”; “*no seu país _[]fala espanhol?*” etc. (BAGNO, 2012);

13. a forma *que* perdeu sua função de pronome relativo e se tornou mero conectivo entre sentenças; a função de sujeito e/ou de complemento é exercida por um pronome-cópia: “*Eu tenho um primo que ele é embaixador no Japão*” (pronome-cópia sujeito: *ele*); “*a Ana é uma professora que eu aprendi muito com ela*” (pronome-cópia complemento: *ela*; preposição apagada antes do *que* e retomada depois do verbo: *aprendi com* em lugar de *com quem aprendi*). Além da estratégia copiadora existe a estratégia chamada cortadora (apagamento da preposição sem retomada), de emprego

muitíssimo mais frequente: “*esse é um filme* _□ *que eu gosto muito*”; “*a ponte* _□ *que a gente passou ontem desabou com a chuva*”; “*o time* _□ *que você torce nunca venceu nenhum campeonato*”; o pronome *cujo* não pertence à gramática do PB (TARALLO, 1983).

DUAS LÍNGUAS = DUAS NORMAS: QUANTAS POLÍTICAS?

Apesar de todas essas profundas transformações ocorridas no PB (e muitas somente nele), ainda impera na cultura linguística brasileira e portuguesa uma concepção de *português* que, conforme já mencionado, tem exclusivamente como base a modalidade escrita mais monitorada, de preferência literária e antiga, único ponto de intersecção possível (ainda?) entre as duas línguas. Guardadas as mais que devidas proporções, essa escrita mais monitorada funcionaria como os ideogramas chineses na qualidade de meio de intercompreensão e comunicação entre as diferentes línguas faladas na China:



mandarim: [tɕiɛnt-ts]

cantonês: [kɐm]

min: [kim]

Mas é uma comunicação “surda-muda”, porque se dá única e exclusivamente pela escrita.

Também seria possível comparar esse padrão escrito monitorado ao latim escrito, que perdurou durante quase mil anos na Europa como única língua (ou, antes, *modalidade* de língua, e de língua morta) digna de ser estudada, ensinada e usada em textos socialmente prestigiados. Enquanto que, nas diferentes comunidades de fala, as pessoas já usavam cotidianamente suas línguas maternas (chamadas “vulgares”), nas culturas religiosa e erudita, só o latim ocupava espaço como meio de comunicação internacional e de produção de conhecimento.

Diante de tantas diferenças, em áreas centrais da fonologia e da gramática, terá cabimento pensar em uma só norma para as duas línguas? A única normatização convergente possível é aquela que já existe: *o padrão escrito literário lusitano da segunda metade do século XIX*, que até hoje serve de modelo para as prescrições das gramáticas normativas, dos dicionários e da maior parte dos livros didáticos produzidos no Brasil para brasileiros. A imposição dessa norma exógena, alienígena, anacrônica, só tem servido para rebaixar a autoestima linguística dos brasileiros, inclusive dos falantes urbanos mais letrados, que não se reconhecem nessa descrição/prescrição vinda do outro lado do Atlântico e de um tempo remoto; falantes que, por causa da cultura linguística colonizada que prevalece no Brasil, são levados a considerar que a língua que falam e escrevem é uma “distorção”, uma “deturpação” da língua boa e certa, que só os portugueses dominam, porque, afinal, são os seus legítimos “donos”.

Talvez pudéssemos nos arriscar a dizer que a ideologia linguística retrógrada e purista que vigora na sociedade é fruto de algo ainda mais profundo e impregnado na mentalidade das pessoas — a busca de um *ideal linguístico*. A grande maioria das pessoas não concebe a linguagem como uma capacidade cognitiva dos seres humanos, como algo inscrito em seu cérebro, em seu próprio ser biológico — para elas, a língua é, primordialmente, um bem *cultural*, uma *instituição social*, semelhante à religião, à moral e ao direito, por exemplo. A língua é vista como algo *exterior*, que fica fora de nós. E assim como a religião, a moral e o direito são submetidos a processos socioculturais de *codificação* e de *normatização*, a língua também, assim considerada, pode ser codificada e normatizada. Não só pode, como de fato, ao longo da história, vem sendo codificada e normatizada — e assim como as religiões têm seus textos canônicos (tidos como sagrados até), assim como o direito vem descrito e prescrito nos códigos de leis, também a língua vem codificada e normatizada em instrumentos socioculturais bem conhecidos: os compêndios gramaticais (chamados precisamente de *gramáticas normativas*) e os dicionários.

Não é por acaso que as mesmas noções de certo e errado que vigoram no tratamento de questões religiosas (a ortodoxia contra a heresia), na abordagem de questões éticas (o moral contra o imoral), e de questões jurídicas (a lei contra o crime) também vigoram no tratamento das questões linguísticas. Também não é por acaso que tão frequentemente as pessoas falem de “atentado” (um termo do direito e da moral) ou de “pecado” (um termo da religião), ao tratarem de questões de uso (supostamente errado) da língua. E que costumem dizer que determinada palavra ou construção sintática “não existe” ou “não é português” só porque não aparece nos dicionários ou nas gramáticas.

As pessoas que buscam a “língua certa” estão movidas pela busca de um *ideal linguístico*, por um desejo que é plenamente justificável. A linguista holandesa Renate Bartsch, que estuda essas questões, afirma com muita clareza o seguinte:

[...] no tocante à preocupação com a correção, esta é uma atitude necessária, carregada de valor positivo e coerente com um traço característico e comum do estilo de vida dos humanos: o desejo de controlar suas ações e produtos e de procurar os meios necessários para garantir que os instrumentos linguísticos de comunicação e interação sejam amplamente reconhecíveis e interpretáveis. (BARTSCH, 1987, p. 227).

O grave problema é que, para atender essa demanda de um ideal linguístico, surgiu, ao longo da história, a ideologia purista, que tenta fixar esse ideal em bases impossíveis de alcançar, quase sempre irracionais, distantes da realidade dos usos da língua, incluindo seus usos pelos falantes chamados “cultos”. No caso do Brasil (e dos demais países surgidos de processos coloniais), esse ideal linguístico promove uma dolorosa ruptura temporal e espacial, além de conduzir ao desprezo que mais de duzentos milhões de pessoas tendem a dirigir à sua língua materna, o mais importante componente da identidade pessoal e coletiva.

É preciso que haja um grande movimento político, social e cultural no Brasil para que, antes de tudo, se reconheça o *português brasileiro contemporâneo* como nossa verdadeira língua majoritária – e não mais simplesmente “o português”, sempre identificado com algo que não nos pertence, que está longe de nós, num passado glorioso, numa mítica época dourada – e que, a partir disso, se reconheçam os usos mais difundidos desse português brasileiro como os que devem configurar o nosso *ideal de língua*.

Desastradamente, não existe política linguística explícita no Brasil contemporâneo. Na história brasileira, todas as iniciativas de política linguística foram autoritárias, repressivas, quando não francamente genocidas. Enquanto não existir uma política linguística oficial, uma política de Estado para a língua majoritária dos brasileiros, ficaremos sempre à mercê dessa esquizofrenia idiomática que reprime os usos autênticos do português brasileiro e promove uma norma (uma espécie de “latim clássico” ou de “chinês escrito”) em que nenhum brasileiro se reconhece minimamente e que nem a nossa melhor produção literária de 1922 para cá utiliza mais. Ao mesmo tempo, a ideia de que é preciso existir uma “norma convergente” em prol de uma mítica “lusofonia” só faz perpetuar na nossa sociedade a atitude de comparação entre o PE e o PB, sempre com uma pesada avaliação negativa lançada sobre a língua majoritária dos brasileiros, pois essa suposta convergência se faria (como já se faz) em detrimento da gramática do português brasileiro.

Alguém poderá objetar que este texto aqui pode ser compreendido em qualquer lugar do mundo por qualquer falante letrado em português. Sem dúvida, mas será, outra vez, uma compreensão “surda-muda”, pois basta emitir sonoramente o que vem aqui impresso para se dar conta de que a materialidade desses sons difere radicalmente de um lugar para o outro — e que esses sons não são ruídos aleatórios, mas portadores de sintaxe, semântica e pragmática distintas. É o mesmo que pedir a qualquer pessoa letrada que leia em voz alta um texto escrito em latim — serão muitas e variadas as realizações possíveis para o que se escreve, por exemplo, *centum*:

['sētũ], ['tʃentum], ['tsentum], ['sātɔm], ['kentum] etc. E nunca é demais repetir: *língua* não é sinônimo de *modalidade escrita mais monitorada*. A menos que se postule para a didática da língua materna a metodologia do ensino de línguas devidamente mortas e sepultadas.

Além disso, mesmo na modalidade oral, se há alguma intercompreensão, ela não deve ser critério para a afirmação de que se trata de “uma mesma língua”. Conforme escreve Charlotte Galves (1998, p. 79),

a intercompreensão acontece muitas vezes em casos em que não há indagação sobre a identidade das línguas. É o caso entre o galego e o português europeu [...], separados politicamente há tanto tempo que a questão não se coloca mais. Será o português brasileiro [...] mais próximo do PE do que o galego é? Se a questão se coloca é que a separação política é relativa próxima, e que se carrega ainda um pesado passado colonial.

Não se trata, como equivocadamente pensam (e até escrevem) alguns, de “repudiar Portugal”, que tentaria impor sua língua como a única “correta”. Trata-se, isto sim, de repudiar concepções retrógradas e profundamente antibrasileiras que caracterizam a ideologia das classes sociais mais abastadas do Brasil que, desde sempre, têm nutrido ojeriza a tudo o que é caracteristicamente nosso. Herdeiras de uma sociedade agudamente hierarquizada e que só se desembaraçou (ao menos oficialmente) do trabalho escravo há 127 anos (contra mais de 350 anos de escravidão), essas elites rejeitam seu próprio modo de falar e, *a fortiori*, com mais vigor ainda, os modos de falar da imensa maioria da população brasileira, mestiça e pouco letrada.

São necessários frutíferos e muito bem-vindos os intercâmbios de toda natureza entre Brasil, Portugal e os demais países de língua oficial portuguesa (e o rótulo de *oficial* implica necessariamente certo apagamento das *diferenças*). No entanto, esses intercâmbios não podem se dar sob o fantasma neocolonial de uma união forçada de línguas que se distanciaram profundamente no tempo, no espaço

e na gramática. O interesse cada vez maior pelo português brasileiro tem de ser acompanhado por uma política explícita de *ensino do português brasileiro*, dentro e fora do Brasil, com sua própria fonologia e gramática, e não de um inexistente “português internacional”, uma vez que, já no plano mais superficial do idioma, sua materialização fônica, as divergências são tantas e tamanhas que nenhuma unidade é possível.

Infelizmente, o que se apregoa hoje em dia sob o rótulo de “lusofonia” é somente uma faceta (a mais insignificante, talvez) da novíssima e perversa fase do capitalismo que atende pelo nome enganoso de *globalização*. A recente e em tudo lamentável entrada da Guiné Equatorial para o clube dos países de língua oficial portuguesa é um absurdo que só se explica pelo interesse nas riquezas petrolíferas desse Estado governado há décadas por uma ditadura corrupta e homicida, unanimemente condenada pela comunidade internacional. É repugnante que a língua tenha sido usada para justificar interesses exclusivamente econômicos e que tal movimento receba o apoio de linguistas.

CONCLUSÃO

Comecei este texto citando palavras de Ivo Castro. E vou encerrá-lo com outras palavras do mesmo autor:

Um dos principais problemas da linguística do português consiste em determinar se as diferenças que se detectam entre as variedades portuguesa e brasileira devem ser encaradas a nível da norma ou a nível de sistema, ou seja, se devem ser consideradas como variedades de de um mesmo sistema, ou se pelo contrário constituem sistemas separados e, portanto, línguas diferentes. (CASTRO, 2011, p. 77).

Decerto, mas convém ressaltar que esse não é um problema “da linguística”, mas sim um problema *dos falantes* dessas línguas, dos seres humanos, seres sociais, políticos e culturais que têm essas

línguas dentro de si e também vivem dentro delas, mergulhados no mundo que a língua cria para cada falante, que dela se serve para criar os mundos que criam línguas, e assim por diante. *Nós* é que temos de decidir se o português brasileiro e o português europeu são duas línguas diferentes. É inútil ficar esperando que a resposta venha num formato exclusivamente “científico”, porque o “científico” como algo acima de qualquer suspeita é uma quimera, um fantasma cultural. O cientista tem que assumir uma postura política, ideológica, tem que declarar explicitamente suas crenças e seus valores. Não existe ciência neutra. Não existe nada que se faça em sociedade que não seja política.

DIREITOS LINGUÍSTICOS, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO EM LÍNGUAS NO BRASIL

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)

Considerando que a garantia dos *direitos linguísticos* se dá por meio da produção de *legislação linguística* e que, nos casos que nos interessam neste trabalho, essa legislação alcança o âmbito da *educação linguística*, este artigo se organizará em torno desses três níveis, tendo-os como eixos. Assim, num primeiro momento, faremos referência à relação entre direitos humanos e direitos linguísticos, para expor o caso dos direitos de “comunidades linguísticas marginalizadas”; num segundo momento, apresentaremos um panorama da legislação linguística brasileira das últimas décadas, o que nos permitirá, num terceiro e último momento, retomar questões sobre as políticas linguísticas e a educação linguística, com o objetivo de evidenciar a necessidade de estabelecerem diretrizes políticas para a escola que permitam desenvolver o que vimos chamando de “formação em línguas”.

A RELAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS LINGUÍSTICOS

O professor e pesquisador mexicano Rainer Enrique Hamel, no texto “Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas”, que acompanha em forma de posfácio a edição brasileira da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, sublinha o “caráter jurídico contraditório” de uma certa argumentação que se construiu historicamente sobre os direitos linguísticos, baseada

na distinção entre duas funções da linguagem: a *expressão* e a *comunicação*. Segundo esse argumento, explica o autor, todo ser humano tem direito à *expressão* como um *direito individual*, como “direito de falar” e, nesse sentido, o direito linguístico se constitui num dos *direitos fundamentais* do ser humano. Já enquanto direito à *comunicação*, os direitos linguísticos são da ordem dos *direitos coletivos* e, para muitos, como tal, perdem seu caráter enquanto direito fundamental e se associam aos direitos econômicos, sociais e culturais que dependem do Estado para existirem. O autor se coloca favorável a uma postura contemporânea, na qual o caráter individual e o coletivo dos direitos linguísticos são indissociáveis, pois há que se considerar “o fato evidente de que um sujeito só possa exercer seus direitos individuais de comunicar-se na sua língua à medida que exista e sobreviva sua comunidade de fala”. (HAMEL, 2003, p. 63).

Os direitos linguísticos são, portanto, na interpretação contemporânea que fazemos deles, direitos individuais e coletivos, exatamente, na mesma medida, e podem ser garantidos por leis. Ademais, é como direito coletivo que os direitos linguísticos passam para o campo da Educação e, nesse sentido, se transformam em objetos de reivindicação por parte de *comunidades linguisticamente marginalizadas* junto ao Estado.

Algo que nos interessa pontuar é o fato de que, quando se fala em “direitos linguísticos”, em “direitos linguísticos como direitos humanos”, a referência primeira e imediata é a da necessidade de que sejam garantidos os direitos individuais e/ou coletivos ao que se costuma designar como “minorias” e, quando se trata de referir suas línguas, fala-se em “línguas minoritárias”. Ao problematizar o conceito de “minorias”, ressaltamos a importância de sua desnaturalização, bem como do uso da adjetivação dele derivada (“minoritário/a”). Alguns pesquisadores, já há vários anos, produziram uma reformulação dessa denominação e utilizam o termo “línguas minorizadas”. A maioria das línguas faladas no Brasil na atualidade se construiu historicamente como línguas “mi-

norizadas”: as línguas indígenas, após o processo de colonização, foram minorizadas, diminuídas, reduzidas, dizimadas, em alguns casos, pois as comunidades que as utilizavam foram perseguidas, escravizadas, maltratadas e mortas.

Por considerar que uma língua existe porque circula em uma dada comunidade, sempre em contato e em conflito com outra(s) língua(s) de outra(s) comunidade(s), optamos por utilizar o conceito de *comunidades linguísticas marginalizadas*. Do nosso ponto de vista, essa designação torna visível a “situação de conflito e discriminação” que marca a relação entre as línguas que circulam num *espaço de enunciação*¹, que implica dizer que essas comunidades estão “situadas em territórios cujas políticas oficiais giram em torno da unidade” (REZENDE, 2010). No caso do Brasil, essa unidade se organiza em torno da língua portuguesa como única língua oficial do Estado.

Calvet (2007) afirma que a lei é um dos principais instrumentos do planejamento linguístico. Muitas vezes, porém, apesar de a lei se constituir num gesto inicial – e crucial – para o reconhecimento da diversidade linguística e a garantia jurídica dos direitos de comunidades linguísticas marginalizadas, ela não ultrapassa os limites do papel: em muitos momentos, a lei vira “letra morta” e não se chega nunca ao nível do planejamento tal como se concebe no campo das políticas linguísticas, ou seja, não se alcança a realização de ações que viabilizem sua implantação.

Na tentativa de construir o reconhecimento da diversidade linguística e a garantia dos direitos de comunidades linguísticas marginalizadas, temos vivenciado, nas últimas décadas, um processo bastante intenso de produção de leis que determinam, por exemplo, a cooficialidade de línguas indígenas ou de línguas de imigração ou a “legalidade” da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O panorama que organizaremos a seguir pretende colocar em evidência o modo como a legislação linguística vigente no Brasil tem

1 Para mais detalhes acerca do conceito de “espaço de enunciação”, cf. Guimarães (2002, p. 18-23).

reconhecido e garantido os direitos de comunidades linguísticas marginalizadas e, ademais, dado que nosso interesse recai sobre as leis que determinam e/ou impactam a educação linguística no país, colocaremos essas leis em relação com as normas jurídicas que pautam a educação linguística no ambiente escolar. Nesse sentido, o arquivo jurídico que mobilizaremos colocará em relação as seguintes leis: a Constituição Federal (1988); as leis de cooficialização de línguas indígenas e de imigração em nível municipal (de 2002 a 2015); a Lei de Libras (2002, e sua regulamentação de 2005); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei do Espanhol (2005).

A LEGISLAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Primeiramente, é fundamental esclarecer que “o *Censo 2010* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou 305 etnias indígenas e 274 línguas” que, somadas às línguas de imigração, às africanas e às línguas de sinais, permitem a afirmação de que existem atualmente no Brasil mais de 300 línguas (MORELLO, 2015).

A despeito dessa diversidade historicamente constituída, o Artigo 13 da Constituição Federal de 1988 explicita que “a língua portuguesa é o **idioma oficial** da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O texto constitucional garante o direito à educação em outras línguas para as comunidades indígenas e reconhece suas línguas como parte dos “bens” dessas comunidades, ao lado de “organização social, costumes, crenças e tradições” (BRASIL, 1988). A Constituição brasileira, no entanto, não faz referência a línguas de comunidades imigrantes ou a línguas de sinais. O conjunto de leis que elencaremos a seguir visa, justamente, a mostrar o modo como se tem construído o reconhecimento da diversidade linguística, a garantia dos direitos de comunidades linguisticamente marginalizadas e, ademais, a educação linguística no âmbito escolar.

AS LÍNGUAS INDÍGENAS E DE IMIGRAÇÃO

No caso de comunidades indígenas ou de imigração, é no nível dos municípios que se tem conseguido estabelecer políticas e executar planejamentos que garantem os direitos dessas comunidades linguísticas marginalizadas. Entre 2002 e 2015, dezessete municípios aprovaram leis que reconhecem e cooficializam outra(s) língua(s), ao lado da língua portuguesa. O quadro abaixo complementa informações de Morello (2015, p. 9):

Quadro 1: Cooficialização de línguas no Brasil

	Município	Língua(s)	Ano da lei
1	São Gabriel da Cachoeira/AM	Tukano, Nheengatu e Baniwa	2002
2	Tacuru/MS	Guarani	2010
3	Tocantínia/TO	AkwêXerente	2012
4	Bonfim/RR	Macuxi e Wapichana	2014
5	Cantá/RR	Macuxi e Wapichana	2015
6	Pancas/ES	Pomerano	2007
7	Laranja da Terra/ES	Pomerano	2008
8	Santa Maria de Jetibá/ES	Pomerano	2009
9	Vila Pavão/ES	Pomerano	2009
10	Canguçu/RS	Pomerano	2010
11	Domingos Martins/ES	Pomerano	2011
12	Serafina Corrêa/RS	Talian	2009
13	Flores da Cunha/RS	Talian	2015
14	Nova Roma do Sul/RS	Talian	2015
15	Antônio Carlos/SC	Hunsrückisch	2010
16	Santa Maria do Herval/RS	Hunsrückisch	2012
17	Pomerode/SC	Alemão	2010

Fonte: Adaptação nossa a partir de Morello (2015).

O Brasil possui atualmente, então, *dezessete municípios oficialmente plurilíngues* – talvez seja interessante recordar que há em torno de 5.700 municípios no país. Entre essas cidades plurilíngues, cinco cooficializaram línguas indígenas e doze línguas de imigração (de base alemã ou italiana). Vale comentar que várias das leis de cooficialização apontam, em seus artigos e parágrafos, para questões da ordem do planejamento de ações para a educação linguística, como a criação de disciplinas para o ensino da língua cooficial na rede municipal e para a possibilidade de convênio entre o Município e escolas da rede estadual interessadas.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

É a Lei nº 10.436 de 2002 que “Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências”. Trata-se de uma lei federal que se baseia no que Calvet denomina “princípio de personalidade”: “a pessoa que pertence a um grupo linguístico reconhecido tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território” (CALVET, 2007, p. 83).

A textualidade daquela que é conhecida como “Lei de Libras” é ambígua e imprecisa, como veremos a seguir:

Art. 1º É reconhecida como **meio legal de comunicação e expressão** a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. **Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras** a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Ao tratar da textualidade dessa norma jurídica, um aspecto fundamental a ser esclarecido é que não se trata de uma lei de cooficialização, mas, sim, de “legalização”, já que o texto afirma

que a Libras será “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”. O que nos parece mais significativo dessa textualidade é o fato de ser essa a única lei no arquivo da legislação linguística brasileira que tenta definir a língua sobre a qual legisla, ou seja, trata de construir uma definição, com base na linguística estruturalista, do que é a “Língua Brasileira de Sinais”, sem, no entanto, ter conseguido esclarecê-la. Essa “imprecisão” da Lei de Libras forçou a produção de uma regulamentação em 2005, que determina de modo mais claro o planejamento de ações em torno da difusão da Libras e da formação de profissionais tanto para a educação quanto para o trabalho em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa.

Analizando a Lei de Libras de 2002 e sua regulamentação de 2005 desde nossa perspectiva, parece-nos que, num primeiro momento, a questão em torno de seu conhecimento e ensino estava pautada pelas políticas de inclusão, de atendimento ao deficiente; atualmente, no entanto, no que talvez já se configure como um segundo momento dessa mesma questão, resultado inclusive das reflexões e experiências acumuladas no processo de implantação da lei de 2002, o momento é de alçar a questão ao âmbito do reconhecimento e da garantia dos direitos linguísticos das comunidades surdas do Brasil.

A LDB DE 1996

A Lei de Libras de 1996, conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), é a responsável por determinar o lugar das línguas no espaço escolar. Nela, estão as especificações sobre o uso e o ensino de língua portuguesa, de línguas indígenas e de línguas estrangeiras na Educação Básica².

Segundo o Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental, Art. 32, Parágrafo 3º: “O ensino fundamental

2 Para o leitor não familiarizado com essa nomenclatura, esclarecemos que a *Educação Básica* no Brasil compreende a *Educação Infantil*, o *Ensino Fundamental* (com duração de nove anos, subdividido em *Fundamental I*, do primeiro ao quinto ano, e *Fundamental II*, do sexto ao nono ano) e o *Ensino Médio* (com duração de três anos, podendo durar quatro anos, no caso de Ensino Técnico ou Tecnológico).

regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ainda nesse mesmo Capítulo II, Seção I – Das disposições gerais, Art. 26, Parágrafo 5º, a lei diz que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série³, o ensino de **pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Portanto, ao menos ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono, uma língua estrangeira precisa fazer parte do currículo escolar obrigatório das escolas brasileiras. O mesmo é válido para o Ensino Médio, mas, neste, existe ainda a opção de inclusão de uma segunda língua estrangeira no currículo, segundo a Seção IV, Art. 36, Inciso III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No que diz respeito às línguas, esse currículo previsto na LDB de 1996 se mantém até o momento em que escrevemos este artigo, apesar dos efeitos aos quais se encontra submetido após a aprovação de algumas leis federais ou municipais que alteraram a ecologia das línguas e sua relação no espaço escolar, como é o caso das leis de cooficialização de línguas indígenas ou de imigração e também a Lei de Libras. Para o caso do ensino de línguas estrangeiras, esse impacto se deu principalmente com a Lei do Espanhol, como veremos a seguir⁴.

A LEI DO ESPANHOL

O Artigo 1º da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, estipula que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de

3 Atualmente, a “quinta série” corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental II.

4 Em trabalhos anteriores, analisamos a Lei de Diretrizes e as Bases da Educação Nacional e o modo como determinam o lugar das línguas na escola brasileira (RODRIGUES, 2010, 2012a).

matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005, grifos nossos). Essa determinação que sublinhamos – “oferta obrigatória pela escola” com “matrícula facultativa para o aluno” – dialoga diretamente com a textualidade da LDB de 1996, que estipula que a escolha da “língua estrangeira moderna” a ser ensinada será “de escolha da comunidade escolar”. Nesse sentido, para não ferir a LDB, lei anterior e maior, e tornar-se juridicamente impossível, a Lei do Espanhol, por meio de um rodeio, instaurou a presença dessa língua nas escolas de Ensino Médio brasileiras, mesmo sem que seu ensino fosse parte do currículo mínimo obrigatório⁵.

Esse panorama da legislação sobre as línguas no Brasil comprava a importância das ações no campo educativo, que tem sido enfatizada também por muitos especialistas em políticas linguísticas, glotopolítica ou gestão de línguas. Seja qual for o enfoque assumido, é inegável que a educação linguística se constitui num lugar central para a realização de decisões políticas que pretendem garantir direitos linguísticos. É a partir deste panorama da diversidade e da necessidade de se discutir politicamente a questão das línguas que passamos para a última etapa deste artigo.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Quando entramos no campo da Educação, temos que considerar que as relações que se estabelecem entre todas as línguas que circulam no espaço escolar brasileiro o configuram como um espaço multilíngue. Isto significa que esse é, portanto, um espaço de *contato* e de *conflito entre línguas*⁶, já que nele se relacionam: i) a língua oficial (o português); ii) as línguas indígenas (de uso garantido pela Constituição na educação indígena, nos cinco municípios brasileiros

5 Para uma análise pormenorizada da Lei nº 11.161/2005, cf. Rodrigues (2012b). Para conhecer o estatuto atual da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro, passada mais de uma década da aprovação da referida lei, cf. Barros; Costa; Galvão (2016).

6 Utilizo “contato e conflito” estabelecendo relações com as conclusões de Franzoni (1992, p. 16) sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a autora, esse processo supõe “a entrada em contato (e em conflito) com diferentes modos de constituição de sentidos”.

oficialmente plurilíngues e em outros em que as comunidades indígenas são expressivas numericamente); iii) as línguas de imigração (nos doze municípios em que são cooficiais e em outros nos quais as comunidades imigrantes são expressivas, muitas vezes, inclusive, fruto de imigração recente, não apenas em regiões de imigrantes historicamente assentados); iv) a Libras (como língua “legalizada” da comunidade surda brasileira e presente na escola inclusiva); v) “uma língua estrangeira moderna” prevista pela LDB para ser ofertada no Ensino Básico (Fundamental e Médio), geralmente o inglês; e, finalmente iv) a língua espanhola (de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno, de acordo com a Lei nº 11.161 de 2005).

A existência dessa diversidade de línguas no espaço escolar nos coloca diante de um panorama desafiador para a Educação Linguística dos sujeitos brasileiros em idade escolar. Temos sugerido o uso do termo *formação em línguas* como modo de referência a esse complexo contexto atual da Educação Linguística realizada na e pela escola. Tendo em conta toda a diversidade linguística do país e a necessidade de se garantirem os direitos linguísticos a todas as comunidades linguísticas deste espaço, parece-nos fundamental reconhecermos também a escola como um espaço plurilíngue. A partir desse reconhecimento é que defendemos algumas medidas, que enunciaremos a seguir.

ENSINO BÁSICO E ENSINO SUPERIOR: UMA RELAÇÃO DE RECONHECIMENTO

É necessário que o Ensino Básico e o Ensino Superior *reconheçam* o papel que cada um desempenha na formação em línguas do estudante brasileiro, um sujeito contemporâneo em contato e em conflito com *línguas*. Essa seria uma primeira ação política necessária, que vimos enunciando há algum tempo e que, apesar de óbvia, precisa ser enunciada e defendida, pois as políticas linguístico-educativas no Brasil têm sido idealizadas e planejadas de modo desarticulado

entre esses dois níveis de nossa educação. Nesse sentido, é preciso que o Ministério da Educação (MEC) construa políticas e diretrizes conjuntas para o Ensino Básico e para o Ensino Superior no que tange à formação em línguas dos estudantes brasileiros, estabelecendo uma relação de reconhecimento entre ambos os níveis para o planejamento das ações e a implementação dessas políticas. A criação de uma “coordenadoria” ou uma “assessoria” de políticas linguístico-educativas no interior do MEC contribuiria com os trabalhos tanto da Secretaria de Educação Básica (SEB) quanto da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e articularia ambos os níveis para o trabalho na *formação em línguas*.

PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTATUTO DIFERENCIADO

No texto “*Hacia una definición de las políticas linguístico-educativas del Estado argentino*”, publicado em 2011, Arnoux elenca medidas que defende para apoiar a implantação da Lei do Português na Argentina. A autora parte de “um critério de integração que atenda a fatores culturais e políticos” (ARNOUX, 2011, p. 49). Nesse sentido, entre as medidas sugeridas, uma nos parece particularmente produtiva para refletir sobre a questão do ensino do espanhol no Brasil: “Será conveniente establecer un *estatuto diferente para las lenguas sudamericanas*: no son lenguas extranjeras sino segundas, nacionales o del espacio integrado o de la unión sudamericana” (ARNOUX, 2011, p. 49, grifos da autora).

Tanto partindo do ponto de vista político, de um projeto de integração sul-americana, quanto de ponto de vista linguístico, que coloca em evidência a proximidade das duas línguas, o espanhol se constitui numa língua *diferenciada* para o brasileiro.

É preciso, então, iniciar uma discussão de fundo político, mas amplamente apoiada na produção de conhecimento científico sobre o espanhol no Brasil. Partindo dessa questão, pode-se tentar definir os contornos desse *estatuto diferenciado* para o espanhol no projeto político-educativo brasileiro. Podemos iniciar essa discussão nos

perguntando o que justifica o fato de que espanhol e inglês recebam o mesmo tratamento enquanto “língua estrangeira moderna”, tal como se apresenta essa disciplina na textualidade da LDB de 1996. Essa simplificação presente na LDB é responsável por colocar em “igualdade” duas línguas cujas representações são completamente diferentes. E, o que me parece ainda mais complicado, é que essa “igualdade” tem que ser preservada em grande parte dos documentos e das ações do MEC para a promoção do ensino de línguas estrangeiras na escola, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundamental e o Médio. Aqui, encaminha-se, então, nossa segunda proposta: dado o estado atual alcançado pelas pesquisas sobre as línguas ditas estrangeiras e sobre os processos de ensino-aprendizagem dessas línguas por brasileiros, não me parece mais possível continuar perpetuando esse gesto redutor que apaga as especificidades de cada língua considerada “estrangeira” no Brasil. Não é mais possível continuar pensando em parâmetros curriculares, em critérios de avaliação de livros didáticos, em conteúdos programáticos, em metodologias compartilhadas entre tudo o que pode caber no sintagma “língua estrangeira moderna” expresso na LDB.

ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO SUL-AMERICANO: A INTERCOMPREENSÃO DES/RETERRITORIALIZADA

Retomando a necessidade de reconhecer o diferente estatuto que o espanhol pode ocupar entre os brasileiros e considerando tanto as especificidades das línguas portuguesa e espanhola e do processo de ensino-aprendizagem de espanhol por brasileiros quanto também as especificidades dos contextos de interação previstos entre brasileiros e hispano-falantes, parece-nos pertinente a proposta de realizar programas de ensino que considerem a *intercompreensão interlingüística*. O modelo da *intercompreensão interlingüística* pretende desenvolver competências que permitam a cada falante se expressar em sua língua nas habilidades de produção (oral e escrita) e, ao mesmo tempo, torná-lo capaz de compreender textos e interlocutores

que falam ou escrevem em algumas línguas aparentadas, próximas à sua (SÉRÉ, 2015, p. 60). Esse modelo tem sido desenvolvido em países da União Europeia para promover a interlocução entre falantes de diferentes línguas românicas. Longe de desejar a cópia de um modelo europeu, o que apresentamos como proposta concreta para a realidade brasileira é a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de intercompreensão linguística entre falantes de português e de espanhol que reconheça tanto a proximidade entre as duas línguas, quanto a distância dos discursos de seus falantes.

Essa proposta supõe, é fundamental reforçar, uma necessária *des/reterritorialização do modelo de intercompreensão* desenvolvido inicialmente na Europa, para que o trabalho com o português brasileiro e o espanhol se dê sobre bases teóricas e práticas que reconheçam o contexto social, histórico e político sul-americano, no qual se encontram os sujeitos dessas línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo resumido, as três propostas que articulamos e enunciamos neste capítulo são:

1. Estabelecer **políticas para a formação em línguas** do sujeito brasileiro que articulem **Ensino Básico e Ensino Superior**, baseadas numa relação de reconhecimento da diversidade linguística e dos direitos linguísticos e das especificidades desses dois níveis educacionais;
2. Reconhecer o **estatuto diferenciado do espanhol na educação brasileira**, o que implica em um planejamento que inclua a produção de legislação, de documentos norteadores, de materiais didáticos etc. que considerem as especificidades dessa língua no contexto brasileiro;
3. Investir em um **modelo des/reterritorializado de intercompreensão interlinguística**, possível entre línguas próximas como o português e o espanhol; esse modelo pode permitir ao brasileiro falar e escrever em língua portuguesa, enquanto incentiva a compreensão do que escuta e lê em espanhol, por exemplo.

Finalmente, não poderíamos deixar de nos referir ao momento contemporâneo ao da escrita deste texto, no qual, em diversos lugares no mundo, mas, em particular, neste espaço que nos toca habitar, a América Latina, estamos vivenciando retrocessos sociais, ameaças à democracia e riscos iminentes a direitos duramente conquistados por uma população tradicionalmente oprimida e excluída da ordem social capitalista. Como povos latino-americanos, precisamos resistir e nos mantermos unidos na luta pela garantia de todos os direitos conquistados. Os direitos linguísticos fazem parte desse emaranhado, precisamos lutar por eles. Mas também, por todos os demais. Nenhum direito a menos!

POLÍTICA Y GESTIÓN DE LENGUAS: EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Lía Varela
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Durante los últimos años, el campo argentino de enseñanza de lenguas manifestó un particular dinamismo. Numerosos instrumentos normativos (leyes, orientaciones curriculares nacionales, diseños curriculares jurisdiccionales¹) vieron la luz en todo el país con enfoques y propuestas novedosos. El número de alumnos de Nivel Primario y Secundario que tuvieron acceso al aprendizaje de idiomas en el marco de la educación obligatoria se incrementó de forma notable; lenguas que parecían destinadas a la exclusión del ámbito escolar (lenguas originarias, lengua de señas o incluso el francés), y también otras nuevas, como el chino, ganaron espacios, contradiciendo así la tendencia a la reducción de la oferta de idiomas que parecía ineluctable desde la segunda mitad de los años 1990, junto con el avance del inglés. También creció el número de carreras de formación de profesores en lenguas: por reactivación de carreras que habían sido cerradas años atrás (de francés en las provincias de San Juan y Chaco, por ejemplo), o por creación allí donde no existían (de portugués en Tucumán, de guaraní en Corrientes, entre otras). En el contexto de cambio tecnológico impulsado por la introducción masiva de netbooks en las aulas (plan Conectar Igualdad), numerosos docentes asumieron creativamente el desafío de renovar sus

1 El gobierno del sistema educativo argentino tiene una estructura federal. Comprende el Ministerio de Educación nacional y los de las 24 jurisdicciones (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

prácticas de enseñanza. Muchos de ellos se convirtieron en autores de materiales didácticos, que circularon a diferentes escalas (del blog personal o institucional a la difusión a través de los canales oficiales de nivel jurisdiccional o nacional). La oferta de formación de posgrado se amplió, y se multiplicaron también los espacios de encuentro e intercambio entre profesores y especialistas. Dejando de lado identidades exclusivas ligadas a un idioma en particular, muchos profesionales comenzaron a reconocerse en el campo común de las “lenguas”.

Estos y otros hechos similares que tuvieron lugar en el período suponen múltiples y diversas formas de gestión de lenguas por parte de distintos actores. En ellos puede observarse una orientación convergente y consistente con objetivos lingüísticos planteados en la normativa vigente a nivel nacional (Constitución, Ley de Educación Nacional, Ley de oferta obligatoria de portugués): en particular, el acceso universal al aprendizaje de lenguas extranjeras, al de portugués en el Nivel Secundario y, en el caso de los miembros de pueblos originarios, al uso, desarrollo y valorización de las propias lenguas en el ámbito educativo. Con apoyo en datos concretos (algunos de los cuales serán presentados y discutidos más adelante), se puede decir además que este conjunto de acciones de gestión de lenguas posibilitó avances, en grados variables según los diferentes contextos, en dirección de tales metas. La concordancia entre el sentido de las acciones de gestión de lenguas, sus efectos y las aspiraciones planteadas en la normativa habilita a dar un paso más y afirmar que estas acciones confluyeron en una política lingüística de alcance nacional.

Este modo de plantear la problemática que me propongo tratar en este artículo da por supuesta una forma de relación entre política lingüística y gestión de lenguas que es necesario explicitar, ya que implica aproximar enfoques teóricos que siguieron desarrollos paralelos, aun con obvias instancias de contacto y cruces entre ellos: por un lado, aquellos que privilegian el macronivel, o lo político-institucional, y la perspectiva crítica y abordan las intervenciones sobre el lenguaje (o por lo general, una lengua en particular -la

mayoritaria u oficial) en el marco de otros procesos sociales, políticos e ideológicos (fundamentalmente, la construcción de los Estados nacionales y otras entidades políticas infra y supraestatales); por otro lado, aquellos que se interesan sobre todo en situaciones plurilingües, el micronivel y los procesos (técnicos) que atañen más directamente a la dimensión lingüística. La perspectiva que adoptaré para profundizar en el porqué y el cómo de los cambios ocurridos en la esfera de las lenguas en la educación argentina en estos últimos años intenta integrar a la perspectiva que podríamos designar como post(neo)colonial latinoamericana elementos provenientes de teorías desarrolladas en la tradición del *languageplanning*: en particular, la *teoría de la gestión de lenguas* propuesta por Spolsky (2009), en la línea iniciada por Neustupny y Jernudd (NEKVAPIL, 2012). Esta teoría se revela en efecto un potente auxiliar no sólo en la descripción y el análisis de hechos que se manifiestan de múltiples formas e involucran a una gran diversidad de actores, sino también en la concepción y la puesta en práctica de intervenciones organizadas, de gran escala, como las que voy a presentar aquí. Sostendré, entonces, la necesidad de contar con un enfoque sincrético, si se quiere, y de máximo alcance para dar cuenta de los múltiples aspectos y elementos interrelacionados que participan en un proceso de cambio deliberado en lo que se refiere a corpus, estatus y adquisición de lenguas (COOPER, 1989) en un contexto y un momento dado: lo que llamaré *política lingüística en acto*.

Comenzaré entonces por exponer estas bases teóricas. Luego haré un repaso de la normativa educativa argentina fundamentalmente, la Ley de Educación Nacional -LEN- n° 26.206/2006 (ARGENTINA, 2006) y la Ley de oferta obligatoria de portugués n° 26.468/2009 (ARGENTINA, 2009)- para señalar aquellas zonas que definen derechos para los ciudadanos vinculados con el conocimiento y uso de lenguas, y que obligan a las instituciones a tomar diversas medidas para garantizarlos. La reconstrucción de los principales procesos ocurridos en el campo de las lenguas extranjeras en relación con el horizonte planteado en esta normativa es el objeto

del siguiente apartado. El foco estará puesto en aquellos tramos que tienen lugar en la esfera del Estado nacional.

La experiencia que me ocupará aquí sufrió un viraje abrupto, apenas consumado el cambio a nivel del gobierno nacional en diciembre de 2015. Este dato de la historia muy reciente hace visible, una vez más, la relación de correspondencia y mutua necesidad que existe entre proyecto de sociedad y política lingüística (VARELA, 1999a; 1999b; 2006). De eso trata también este artículo.

DE "POLÍTICA LINGÜÍSTICA" A "GESTIÓN DE LENGUAS" (Y VICEVERSA)

El campo disciplinar de la Política lingüística² ha conocido un importante desarrollo en América Latina a lo largo de las últimas décadas, en paralelo al trabajo de especialistas en alfabetización y enseñanza de lenguas, sociolingüistas, lexicógrafos y dialectólogos en terrenos atravesados por conflictos lingüísticos. El aporte del análisis del discurso enfocado en ideologías y representaciones lingüísticas resultó fundamental en la comprensión de estos conflictos como expresión de disputas de otro orden. La historia de las ideas lingüísticas y la historia social del lenguaje, por su parte, posibilitaron la aprehensión de los hechos en sus complejos contextos histórico-sociales y en procesos de larga duración. En la cada vez más extensa producción bibliográfica referida a política lingüística en la región son frecuentes, entonces, los análisis de *prácticas y representaciones lingüísticas*. Los estudios que abordan prácticas (uso, transmisión -o no-, enseñanza, cambio lingüístico, normativización, traducción...), por lo general en ámbitos o momentos críticos, y se inscriben en el campo de la política lingüística, suelen concluir con enunciados prescriptivos mediante los cuales buscan influir en las decisiones que se estiman necesarias para operar las transformaciones reclamadas³. El análisis de ideologías y representaciones lingüísticas que propone

2 Utilizaré esta designación genérica para referirme a un campo de estudios a veces identificado también como política(s) del lenguaje o glotopolítica. Véase títulos de publicaciones y de reuniones científicas, que comparten agendas y convocan a las mismas redes de especialistas.

3 Como ejemplo de este discurso analítico-propositivo, véase Hamel (2013).

la perspectiva glotopolítica (ARNOUX, 2008, DEL VALLE, 2007) se realiza en general sobre documentos que expresan una política lingüística, tomada ésta en tanto *producto*⁴; menos atención reciben en esta perspectiva las prácticas que motivan o son afectadas por las decisiones de política lingüística, así como las lecturas y apropiaciones que hacen de ellas sus destinatarios. Ya sea entonces como expresión de una política, su crítica o propuesta de curso de acción, estas perspectivas tienen en común el tomar la política lingüística *en tanto discurso*.

El análisis de los *procesos* de toma de decisiones y sus efectos, esto es, la compleja elaboración y puesta en práctica de una política lingüística con sus vaivenes, sus múltiples condicionantes y actores situados en niveles y ámbitos diversos, está menos representado en el corpus bibliográfico de la disciplina. Trabajos como los de Zavala (2014) y Unamuno (2015), desde una perspectiva etnográfica y de análisis del discurso e interaccional, buscan establecer conexiones “entre el nivel oficial de la política y los niveles meso y micro en diferentes espacios de la implementación” (ZAVALA, 2014, p. 20). Desde esta mirada, la política lingüística aparece como algo que

[...] no constituye una serie de intenciones lineales, homogéneas y claramente identificables; sino una práctica sociocultural procesual, dinámica y en movimiento con una heterogeneidad ideológica que se plasma a varios niveles en textos, discursos y prácticas. (p. 42).

El “nivel oficial”, o macro, de elaboración e impulso de la política pública que vehiculizará la política lingüística -aquel misterioso lugar desde donde “bajan” las políticas, según la metáfora popular- no es examinado en estos trabajos con el grado de detalle que se aplica a otros niveles, o incluso parece quedar fuera del campo visual (CANAGARAJAH, 2006); estudios de caso y procedimientos etnográficos podrían sin embargo echar luz sobre sus mecanismos

4 Sobre la distinción entre política lingüística como producto y como proceso, véase Unamuno (2015).

específicos (que en cierta medida corresponden a los de la política *toutcourt*) y contribuir así a un abordaje más realista de este objeto.

Gracias a la “observación participante” que he podido desarrollar durante los años en que estuve a cargo de la coordinación del área de Lenguas Extranjeras en el Ministerio de Educación argentino (2009 a 2015), estimo poder aportar a esta línea de investigación una visión acerca de lo que sucede en este nivel -y en su articulación con otros-, en el momento de elaboración y funcionamiento de una política de lenguas. Ahora bien, para construir la distancia necesaria en relación a la experiencia vivida y dar cuenta de fenómenos que asumen importantes dimensiones y niveles de complejidad hace falta un dispositivo teórico con suficiente potencia descriptiva y explicativa. La Teoría de la Gestión de Lenguas (TGL) -o la relectura que haremos de ella- resulta un andamiaje adecuado no sólo para el análisis y la puesta en discurso de procesos altamente complejos, sino también para la formulación y el acompañamiento de la propia política. La TGL, en efecto, permite acercarse a los hechos en su dinámica, como “práctica sociocultural procesual” -según los términos de Zavala- que opera en múltiples direcciones y en distintos niveles, en lugar de ofrecer de ellos la representación simplificadora, binaria y unidireccional que supone la conceptualización clásica en términos de política (como decisión tomada en la “cúpula”) y planificación lingüística (en tanto puesta en práctica sin más mediación, sesgo, negociación o resistencia de la decisión adoptada).

La TGL fue desarrollada por J.V. Neustupný y B.H. Jernudd a partir de la observación de los ajustes que realizan los hablantes durante la interacción (NEKVAPIL, 2012). El esquema de funcionamiento que se describe en este escenario básico -el hablante identifica un problema de lenguaje en el curso del intercambio y actúa para modificar esa situación-, se verifica también en otras escalas: la de la institución o la del Estado, por ejemplo. En estos casos se tratará de procesos complejos, que requieren algún grado de planificación (se hablará entonces de gestión *organizada*, es decir, de política lingüística), a diferencia de la gestión *simple* que realizan a menudo

involuntaria o inconscientemente los actores sociales en sus intercambios cotidianos.

Este cambio de perspectiva (de los sujetos hacia el Estado y no la inversa) en la caracterización del funcionamiento básico de la política lingüística tiene el mérito de visibilizar la diversidad de planos y de actores capaces de intervenir en procesos que involucran lenguas, relaciones sociales, conflictos, decisiones y cambios posibles. Permite también reconocer distintos modos de acción en los distintos participantes, para lo cual es necesario incorporar al análisis la cuestión -soslayada en la formulación original de la teoría- de la ideología y las relaciones de poder que los vinculan. El supuesto, fundamental en el enfoque que adoptaré, es que la *agentividad* en estos procesos está distribuida, y no concentrada en un único polo⁵. Dicho de otro modo: no hay movimientos unidireccionales, con lugares de plena decisión y capacidad de acción y receptores pasivos de iniciativas externas, sino procesos que vinculan cadenas de actores que ensayan y redefinen sus estrategias o sus tácticas⁶, resisten, se asocian, se apropian y reinventan, generan líneas de acción alternativas. Dada esta multidireccionalidad y diversidad posible de manifestaciones en el terreno, sólo *a posteriori*, y a la luz de sus efectos (puesto que hablamos aquí de procesos concretos y transformadores, o “política en acto”), se les puede atribuir la homogeneidad y consistencia que se suele asociar a la idea de política lingüística. Y en caso de que exista, será efecto (provisional) de una cadena de acciones con múltiples participantes. De otro modo, la existencia de una política lingüística como producto acabado y singular es teórica; un proyecto, ideal o visión asignable a un lugar de enunciación. Lo que llamaré “política en discurso”.

5 El reconocimiento de la agentividad (*agency*) como “variable clave” en este enfoque lo ubicaría entre los “newer, critical/postmodern [approaches]”, a distancia de los más antiguos, positivistas/tecnicistas (RICENTO, 2000, p. 208apud HORNBERGER, 2006). Sólo que, en nuestra concepción de *política en acto*, incluimos entre los actores de la política lingüística al propio sujeto analista, y al análisis de la política como un componente de la intervención. No se trata entonces de un enfoque crítico en un sentido discursivo, sino de uno tomado en y por la acción en un contexto de posiciones y proyectos en conflicto. Es decir, eminentemente *político*.

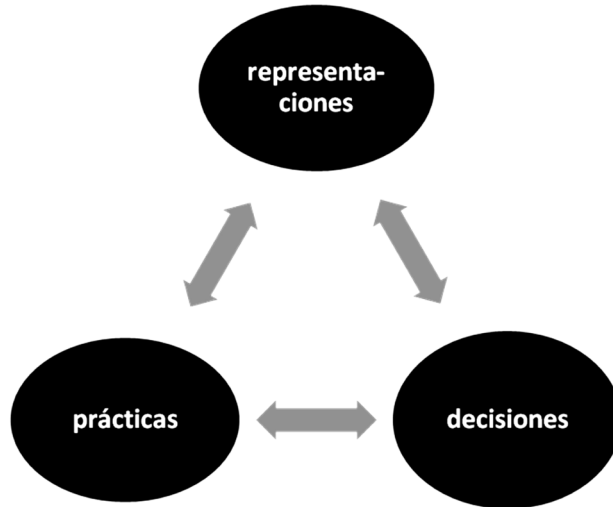
6 Aludimos aquí a la caracterización que hace Certeau (1990 [1980]) de las *maneras de hacer* de los sujetos, según su posición respectiva en relaciones de poder.

La observación empírica deja ver, más bien, procesos que tienen lugar con sus características propias en *ámbitos* (*domains*) sociales concretos (familiar, educativo, religioso, administración, etc., véase Spolsky (2009), donde operan determinadas configuraciones de actores, con sus roles respectivos, propios de esos ámbitos, como son sus modos de acción, valores y objetos en juego. Estos ámbitos no pueden ser tomados sin embargo como totalidades aisladas, sino en contacto y mutua influencia por el hecho mismo de que los sujetos participan en varios a la vez (familia y escuela, por ejemplo). Del mismo modo, los distintos niveles en los que se desarrollan los procesos de gestión de lenguas (micro, meso, macro) no pueden ser vistos como autónomos unos de otros, sino en su imbricación e interacción. Decisiones en el macronivel pueden consistir simplemente en la legitimación de prácticas ya instaladas, o la generalización de normativas adoptadas en niveles meso, o responder a la demanda de niveles micro, que pueden seguir a su vez agendas y modos de presión propias de la esfera global. La opción por esta visión dinámica y procesual deja ver movimientos *bottom-up* o funcionamientos *globales* en la elaboración de políticas, y no sólo *top-down*⁷.

Quedará claro, a partir de esta rápida presentación de nuestra reelaboración de la TGL, que los análisis de casos concretos, situados, tanto como las intervenciones que se conciben en esta línea necesitan adoptar la perspectiva de la complejidad (MORIN, 1990) ya que los distintos componentes a considerar en la observación de ámbitos y procesos concretos son de naturaleza muy diversa (lingüísticos, sociales, identitarios, económicos, jurídicos, culturales, tecnológicos, políticos) y deben ser aprehendidos en su heterogeneidad y en sus múltiples interacciones. Incluso haciendo pie en la Lingüística, la mirada que se proyecte sobre ellos debe ser capaz de dar cuenta de

7 Al respecto, cabe recordar la observación de Blommaert: “Events and processes in globalization occur at different scale-levels, and we see interactions between the different scales as a core feature of understanding such events and processes” (2010, p.32). Por su parte, desde su concepción de la planificación lingüística ligada al cambio social (cercana a lo que aquí llamamos *política en acto*), Cooper ya había dado una clave para comprender el mecanismo de la imbricación de niveles. En su clásica obra de 1989, afirmaba: “lo que puede parecer ejecución en determinado nivel puede ser política en otro” (1997 [1989], p.110-111). Esta idea supone también la de “agentividad distribuida” que sostengo en este artículo.

objetos de distinta índole: prácticas, representaciones y decisiones, como dimensiones a considerar en sí mismas y a la vez en su mutuo condicionamiento. En efecto, las intervenciones (políticas, decisiones) sobre el lenguaje buscan modificar (o legitimar) ciertas prácticas lingüísticas, que son en parte moldeadas por representaciones (ideas, prejuicios, creencias, valoraciones) que los sujetos tienen de ellas. Las decisiones también son orientadas por determinadas ideologías o representaciones sobre las lenguas, que tienen alguna forma de *apoyo* (en el sentido de Castoriadis (1993 [1975])) en experiencias lingüísticas concretas. El esquema que sigue intenta dar cuenta de esta dinámica:



Subrayo además el hecho de que este modo de abordar las intervenciones sobre las lenguas con sentido político difícilmente pueda escindirse de su posible performatividad. Esto es, un análisis de prácticas, representaciones y decisiones tomadas en su expresión material y concreta (política en acto) queda de alguna manera atrapado en ese movimiento: tiene el potencial de operar transformaciones en alguno/s de los puntos del circuito, y convertirse a su vez, y de ese modo, en componente de una nueva intervención. El ejercicio

consciente, crítico, de la política lingüística en esta perspectiva de la Gestión de Lenguas se nutre de la experiencia, y aporta a la solidez de la teoría. La teoría y el análisis adquieren de este modo un carácter híbrido, ya que establecen con la práctica una relación de retroalimentación, y no de mera “aplicación”.

Sintetizando, el enfoque que sostengo para el análisis y la intervención en el campo de la política lingüística es necesariamente híbrido e interdisciplinario. Requiere el aporte de conceptos y herramientas de la sociolingüística, la etnografía, la lingüística aplicada (y otras disciplinas que dan cuenta de prácticas), del análisis del discurso, la semiótica, la glotopolítica, la historia de las ideas lingüísticas (en tanto disciplinas que abordan las representaciones, o actitudes, *preconceitos*, imaginarios, ideologías, ideas, concepciones) así como de la ciencia política, la sociología de las organizaciones y otras que se ocupan de los procesos de toma de decisiones, la planificación y gestión y el análisis de políticas públicas. Este enfoque interdisciplinario habrá de tomar en cuenta, además, las particularidades de cada ámbito y plano de actuación (micro, meso, macro) y escala (institucional, local, nacional, regional, internacional, global), así como sus interrelaciones.

Explicitada la perspectiva teórica, veamos ahora cómo funciona en los hechos. El terreno a observar será el de la educación argentina y los procesos que tuvieron lugar allí en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (Y VICEVERSA): LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICO-EDUCATIVA

En junio de 2009 asumí un cargo largo tiempo vacante al frente del área de Lenguas Extranjeras (Departamento de Áreas Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación). En ausencia de un acuerdo nacional acerca de qué lenguas enseñar, qué enseñar de las lenguas, cómo y por qué, en el marco de la política educativa vigente -Ley n° 26.206 (ARGENTINA, 2006)-,

en el terreno los procesos seguían, en general, la inercia de la política lingüística lanzada a mediados de los años 1990, que impulsaba la enseñanza del inglés desde una perspectiva comunicativa-instrumental. Algunas pocas jurisdicciones mejor dotadas en capacidad técnica, recursos e iniciativa en cuestiones de lenguas habían avanzado, sin embargo, en el desarrollo de normativa y experiencias innovadoras, por lo general en respuesta a sus peculiares condiciones sociolingüísticas. En un contexto general de escasa visibilidad de la problemática de las lenguas en la educación, las diferencias en oferta y en calidad entre jurisdicciones no podían sino ahondarse, obstaculizando así, además, la movilidad interjurisdiccional de estudiantes y docentes y la comparabilidad de los diplomas de fin de estudios. De hecho, la sola lectura de los datos estadísticos⁸ referidos a la matrícula de estudiantes en idiomas en el país arrojaba un panorama profundamente desigual: mientras en algunas jurisdicciones la enseñanza de lenguas en el Nivel Primario alcanzaba al 84% de los alumnos (Ciudad de Buenos Aires), en otras, como Formosa, sólo al 5%. En el Nivel Secundario, algunas provincias presentaban una cobertura casi total (Tierra del Fuego o Santa Cruz), mientras que en Corrientes, por ejemplo, era sólo del 22%.

Normativa ausente o desactualizada, inequidad, fragmentación del sistema: la suma de problemas reclamaba una intervención profunda y de gran escala. La tarea de planificación en el nivel del Estado debía comenzar por comprender el horizonte trazado por la Ley y el papel que las lenguas podrían cumplir en el proyecto educativo. Luego, y sobre ese fondo, cabría determinar lo que era necesario y posible de hacer en términos de gestión de lenguas -considerando la diversidad de contextos del país- para avanzar en ese sentido. Siguiendo esta misma secuencia, detengámonos ahora un momento para identificar los rasgos clave de la política educativa.

8 La información estadística nacional sobre la que se basan nuestros análisis proviene de los Relevamientos Anuales (RA) de la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación. En este caso se trata del RA 2008.

EL MARCO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICO-EDUCATIVA: LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

La Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206 sancionada en 2006 es cabal expresión del contexto histórico en el que surge, que los científicos sociales latinoamericanos caracterizan como pos neoliberal⁹. Tanto en su letra como en el propio proceso que le dio origen (instancias de consulta -con sus dificultades y limitaciones- a los diversos actores del ámbito educativo en todo el país) se reconocen concepciones y prácticas ligadas al proyecto político vigente en aquellos años, orientado al desarrollo y la inclusión social a través de la (re)industrialización. La norma define la educación como un bien público y un derecho personal y social, y hace al Estado responsable de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a ellos (ARGENTINA, 2006, art. 2°). La política educativa que expresa apunta “a la construcción de una sociedad justa, una ciudadanía participativa y al desarrollo económico-social de la Nación” (art. 3°).

Equidad, participación, desarrollo; otras nociones clave del programa neodesarrollista tales como la integración (nacional y regional), e integralidad, el respeto a la diversidad, el desarrollo basado en el conocimiento¹⁰ aparecen en la enumeración de los objetivos de la LEN:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

9 Sader sintetiza de este modo los rasgos comunes de los gobiernos sudamericanos a los que se aplica el término: “a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal; b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos; c) priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado”(2013,p.138).

10 La información y el conocimiento que vehiculiza la educación son concebidos como "instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social" (ARGENTINA, 2006, art. 7°). Se puede leer allí el camino alternativo que propone este modelo con respecto al régimen de valorización financiera como patrón de acumulación de capital instalado en el período anterior (CAO; REY; LAGUADO DUCA, 2015), y que retoma el actual gobierno.

- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (...). (ARGENTINA, 2006, art. 11°).

El énfasis en el desarrollo y la participación ciudadana que recorre el texto desde sus primeros artículos no es privativo del área educativa. El programa del Ministerio de Desarrollo Social de ese mismo año, por ejemplo, incluye objetivos similares:

Promover y fortalecer la participación y la organización popular, mediante la herramienta de la capacitación, basada en la lógica democrática de la educación popular, desde la perspectiva de los derechos sociales y la construcción de la ciudadanía plena” (*Memoria detallada del Estado de la Nación*, 2006apud CAO; REY; LAGUADO DUCA, 2015, p. 197).

Enunciados como estos dejan traslucir el papel que en este proyecto asume el Estado, en tanto principal articulador del conjunto societal (rasgo que define lo que Cao, Rey y Laguado Duca (2015) denominan “matriz estadocéntrica”) y lo político como organizador de la construcción de los actores, en procesos conflictuales, agonistas (MOUFFE, 2005): la política, en esta perspectiva, “no termina en el Estado, sino que también es potestad de los actores sociales” (GARCÍA LINERA, 2010 apud CAO; REY; LAGUADO DUCA, 2015, p. 160).

Es sobre este fondo ideológico, esbozado aquí a grandes rasgos, donde cobran su sentido las disposiciones referidas a lenguas tanto en la LEN como en la Ley de oferta obligatoria de portugués n° 26.468 (ARGENTINA, 2009). Estas disposiciones pueden leerse como afirmación de ciertos derechos (en el marco más general del derecho a la educación), ya sea universales -en la mayoría de los casos-, o bien específicos de los pueblos originarios. Estos son:

- En relación al español o “la lengua” (ARGENTINA, 2006, art. 27), derecho a la alfabetización (“desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española”, art. 30). Estas competencias son concebidas como “condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (art. 11).
- En relación a las lenguas extranjeras, derecho al aprendizaje (“comprender y expresarse”, art. 30) de al menos una en el Nivel Primario y Secundario (art. 87). La ley 26.468 (ARGENTINA, 2009) agrega el derecho a recibir enseñanza de portugués en el Nivel Secundario y también en el Nivel Primario en las provincias limítrofes con Brasil. Cabe vincular esta ley y la singularización que hace del portugués entre las lenguas extranjeras enseñadas en las escuelas argentinas con lo que dispone la LEN en cuanto “contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones”: “El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (art. 92).
- En relación a las tecnologías de la información y la comunicación y los discursos mediáticos, derecho a desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y uso inteligente y crítico de estos lenguajes (ARGENTINA, 2006, arts. 27 y 30). El artículo 88 agrega: “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.”
- En cuanto a los lenguajes artísticos, derecho al desarrollo de la creatividad y la libre expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura (arts. 27 y 30).

- Con respecto a los pueblos originarios y sus lenguas, la LEN reafirma “el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional [1994], a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (art. 52), y propicia “la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (art. 53).
- En la perspectiva del reconocimiento de la diversidad lingüística, étnica y cultural y el objetivo de integración desde el respeto, valoración y comprensión de tal diversidad, la LEN promueve el “diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores” entre los diversos grupos y sujetos (arts. 11, 52, 54).

Los enunciados citados delinear los contornos de un programa de trabajo para las agencias a cargo de los distintos temas aludidos (lengua española y alfabetización, TIC, educación indígena, educación artística, lenguas extranjeras), pero también a todas ellas, y otras, de forma transversal. Para el área de LE en particular, y a la luz de los principios de la política educativa (equidad, inclusión, respeto de la diversidad, participación, integración regional, conocimiento y desarrollo), un conjunto de objetivos se desprenden con claridad: que todos los estudiantes del país tengan a su alcance la posibilidad de aprender lenguas como forma de ampliar el acceso al conocimiento; que su enseñanza aporte a la literacidad, el desarrollo de la libre expresión y la formación ciudadana -puesto que da la oportunidad, al mismo tiempo, de aprender a reconocer, comprender y respetar al otro-; que el acento esté puesto en el portugués en cuanto vector de integración regional; y que las distintas instancias del proceso (de enseñanza y de la propia formulación de la política) propicien la participación. Veamos ahora qué ocurre en el tránsito de la visión a los hechos¹¹.

11 En lo que sigue me referiré en particular al trabajo realizado en el campo de las lenguas extranjeras. Los procesos referidos específicamente a la alfabetización/literacidad y la enseñanza de/ en lenguas originarias en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe merecerían capítulos aparte. Sobre este último tema, y en relación a la provincia de Chaco, véase Unamuno (2015).

LAS INTERVENCIONES

Ante una tarea que presenta importantes dimensiones y nivel de complejidad, el recurso a la Teoría de la Gestión de Lenguas ayuda de entrada a despejar el terreno: invita a considerar la especificidad del ámbito propio (las lenguas extranjeras en la educación formal), teniendo en cuenta sus vinculaciones con ámbitos próximos (el de la formación docente y el de las relaciones internacionales, por caso). Pero también, en el marco de la política educativa, lo que es propio del campo de las lenguas extranjeras y lo que atañe a las lenguas, junto con otras áreas, de forma transversal. La teoría lleva a identificar las distintas categorías de actores involucrados (gobierno educativo nacional y jurisdiccionales, docentes y sus referentes, instituciones formadoras de profesores, asociaciones profesionales, agencias de cooperación lingüística, empresas del sector, padres) y tomar en cuenta sus visiones, expectativas, intereses y modos de acción respectivos; del mismo modo, pide observar los distintos planos de actuación (regional, nacional, jurisdiccional, institucional), conocer sus respectivas incumbencias y formas de articulación entre ellos. Desde la perspectiva teórica adoptada -congruente, por lo demás, con principios y finalidades de la propia LEN-, el diagnóstico de la situación de partida, tanto como el plan de trabajo que derivara de allí, debían ser abarcadores, co-construidos.

Poco, y muy parcial, era lo que se sabía acerca de la situación de la enseñanza de lenguas en el país en aquel año 2009, ya que la única y más reciente fuente de información consolidada a escala nacional era el Censo Docente de 2004¹². Se inició entonces un proceso de diagnóstico con aportes de distintos equipos jurisdiccionales. Del panorama resultante, menciono algunos rasgos salientes¹³:

Cobertura limitada. Según los datos estadísticos de 2008¹⁴, sólo el 36% de los alumnos de Nivel Primario y el 64% de los estudiantes

12 En estos datos se basan los estudios entonces disponibles, CIPPEC (2006) y Pozzo (2009).

13 El diagnóstico de la situación inicial está presentado con mayor detalle en Varela (2011).

14 La información estadística nacional sobre la que se basan nuestros análisis proviene de los Relevamientos Anuales (RA) de la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación.

de Nivel Secundario contaban con enseñanza de LE. Es decir que tres millones de alumnos del primario y un millón y medio del secundario no tenían clases de LE. Las grandes diferencias entre jurisdicciones en términos de cobertura, oferta y calidad de la enseñanza de LE que mencioné más arriba también se encontraban al interior de cada jurisdicción según el ámbito (urbano/rural) y sector de gestión (público/privado): en el Nivel Primario, sobre el total del país, las escuelas de gestión privada tenían un índice de cobertura del 68%, mientras que las del sector estatal, del 25,5%. Las del ámbito urbano ofrecían enseñanza de LE al 39,1% de la matrícula, mientras que las del ámbito rural sólo al 12,7%.

Tendencia a la oferta única de inglés. Efecto de la política de lenguas impulsada en el marco de la ley educativa de 1993, la enseñanza de esta lengua se había generalizado -en detrimento de la enseñanza de otras lenguas con larga tradición y presencia en el sistema educativo, como el francés, el alemán y el italiano-, al punto de representar el 100% de la oferta en algunas jurisdicciones (región patagónica en particular), y alrededor del 90% en el total nacional. Era habitual, además, en el discurso de funcionarios ministeriales y en la opinión pública en general, la referencia a esta área del currículum como “Inglés”, lo que se puede leer como un impactante logro de la política anterior en el plano de las representaciones. La situación, en este caso, tampoco era homogénea en todo el país. En las provincias del Noroeste el francés mantenía un arraigo importante, aunque con severos signos de fragilidad, en tanto que había casi desaparecido en otras, como Buenos Aires, Córdoba o San Luis, o en otras era superado en matrícula por el portugués (Corrientes, Misiones).

Falta de docentes. El crecimiento del inglés significó también el de la formación de profesores de este idioma, en un contexto normativo y de acompañamiento institucional de baja intensidad, dadas las carencias señaladas anteriormente. La masificación de la enseñanza, en estas condiciones, tendría consecuencias sobre la calidad. Aun así, el problema más agudo sería la falta de profesores formados, lo que llevaba a la mayoría de las jurisdicciones a recurrir a la “baja de

requisitos” para cubrir los cargos vacantes, o simplemente a suprimir la materia en la oferta de las escuelas periféricas. De este modo, la proporción de “idóneos”, o profesores sin título, a cargo de cursos alcanzaba el 30% del personal docente de idiomas¹⁵ (promedio sobre el total nacional; esta cifra ascendía al 70% en algunas jurisdicciones). En numerosos sitios se daba la paradoja de falta de docentes para cubrir cargos de inglés, aun con idóneos, mientras excelentes profesores con títulos y experiencia en otras lenguas extranjeras quedaban sin trabajo o eran “reciclados” en otras disciplinas o funciones. Para un escenario ideal del 100% de cobertura en todo el país, el déficit de profesores se cifraba en 20.000.

La falta de profesores era aún más crítica en la perspectiva de la implementación de la ley de portugués. El número de docentes con título y el de los profesionales al frente de cursos en las escuelas (alrededor de 1000 en ambos casos) distaba mucho de los 6500 que se estimaban necesarios para dar cumplimiento a sus disposiciones (oferta obligatoria en todas las escuelas secundarias y en las primarias de las provincias de Corrientes y Misiones). La proyección no daba lugar al optimismo, considerando el bajo número de graduados por año (en torno a los 70) y la fuerte demanda de estos profesores desde el Nivel Superior y la educación no formal¹⁶.

Inadecuación de métodos y recursos de enseñanza. Salvo escasas experiencias de producción original de materiales de enseñanza por parte de especialistas locales, por lo general de circulación limitada, la mayoría de los recursos en uso en las escuelas eran productos de grandes empresas editoriales destinados al mercado global, o a lo sumo “localizados” (esto es, productos internacionalizados y luego adaptados a ciertas características o expectativas del mercado local). La formación continua a disposición de los profesores por lo general era también la que ofrecen estas mismas empresas para un mejor aprovechamiento de los recursos que comercializan. Ante la falta de propuestas y normativa oficiales al respecto, los servicios

15 Estimaciones a partir del análisis del CIPPEC (2007).

16 Un análisis detallado de la situación del campo del portugués en relación a la implementación de la Ley 26.468 puede encontrarse en Varela (2014).

de cooperación lingüístico-educativa de las embajadas (Comisión Fulbright, British Council, Embajada de Francia -hoy Institut Français- y Alianza Francesa) tenían el terreno libre para ejercer sus propias políticas de formación¹⁷, reforzando así su prestigio y autoridad entre la comunidad de profesores. Sin contacto ni objetivos comunes entre los distintos grupos de especialistas y docentes, cada uno mantenía una fuerte afiliación a “su” lengua y el enfoque de enseñanza (comunicativo, accional, discursivo...) promovido en cada una de las tradiciones de origen, independientemente de los contextos, las necesidades y (muchas veces) las políticas locales.

Limitaciones en las concepciones y enfoques lingüístico-didácticos. La focalización en la LE enseñada y en la sola perspectiva propuesta en cada “escuela” dificultaba la aprehensión de la complejidad (lingüística, social) de los diversos contextos y la posibilidad de generar retroalimentaciones entre los saberes que los estudiantes pudieran tener de otras lenguas, incluido el español. La perspectiva monolingüista en la enseñanza de LE constituía entonces un factor limitante de la posibilidad de que ésta hiciera su aporte al desarrollo de la literacidad.

Tendencias y propuestas alternativas muy localizadas. Por cierto, sobre la situación general que se esboza aquí en trazos gruesos se destacaban jurisdicciones que contaban con políticas lingüísticas explícitas, normativa y dispositivos institucionales novedosos (provincias de Chaco y Misiones), experiencias innovadoras arraigadas (las escuelas de modalidad plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires), desarrollos autóctonos para la enseñanza de inglés (provincia de Buenos Aires), por mencionar algunas. La falta de canales de comunicación e intercambio interjurisdiccional contribuía al aislamiento y el desaprovechamiento de esfuerzos y experiencias que podían contribuir al mejoramiento de la enseñanza en otros lugares del país.

17 En el caso de la Embajada de Francia, el programa de formación continua era negociado directamente con las asociaciones provinciales de profesores de francés en el seno de un dispositivo ad hoc denominado “grupos regionales de reflexión”.

Frente a este panorama, y en relación a los objetivos que surgían de la lectura de la LEN, había que encontrar los modos y canales para la acción tanto en el ámbito nacional como en la articulación de este nivel con el regional (fundamentalmente, Mercosur) e internacional (cooperación bilateral con otros Estados) y el jurisdiccional. Siguiendo procedimientos instalados en la administración nacional en general, la estrategia privilegiada fue la de co-construcción federal, tanto en el momento de negociación política como en la elaboración (técnica) de normase instrumentos de enseñanza. Para ello fue necesario movilizar (provocando su designación en los casos de vacancia) a “referentes jurisdiccionales” que, junto con especialistas disciplinares convocados en ciertas instancias técnicas, fueron constituyendo una red profesional y un ámbito de pertenencia a escala nacional extendidos también a actores de la sociedad civil (convocados ellos también a tomar parte en distintas instancias de la política) como son las asociaciones de profesores y las universidades.

Desde la primera reunión nacional de referentes del área, y sobre la base del diagnóstico establecido en conjunto, se determinaron las prioridades del plan de trabajo¹⁸: elaboración de la normativa curricular nacional, previo acuerdo sobre la perspectiva de enseñanza a adoptar (plurilingüe e intercultural); planeamiento para la extensión de la cobertura; mejora y ampliación de la formación de profesores (problemática que caía en la órbita de otras áreas del Ministerio nacional, las universidades -autónomas- y los Ministerios jurisdiccionales); implementación de la ley de portugués; incorporación de TIC en la enseñanza; revisión de objetivos y modalidades de la cooperación internacional en enseñanza de lenguas.

En la operatoria concreta, y en la medida en que los problemas del área LE no terminaban de alcanzar el grado de prioridad que sí tenían otros temas de la agenda educativa, algunos avances se lograron, en buena medida, gracias a impulsos, recursos, formatos de trabajo de otras políticas públicas potentes. Por ejemplo: política

18 El documento “La enseñanza de las lenguas en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas” (ARGENTINA, 2011) recoge estos primeros acuerdos.

de renovación y acuerdo nacional sobre currículum (elaboración de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras¹⁹; renovación de los diseños curriculares jurisdiccionales); de organización de la Educación Secundaria Orientada (Marco de Referencia para el Bachillerato en Lenguas²⁰); de incorporación de TIC en la enseñanza y plan Conectar Igualdad (producción local, colaborativa, y propiedad social de recursos didácticos de francés, inglés y portugués²¹; formación continua de profesores del área con programas y recursos propios); de mejora de la formación docente (elaboración de lineamientos para la formación docente en Lenguas Extranjeras²²; renovación de los planes jurisdiccionales de formación); extensión de la jornada escolar (elaboración de materiales y capacitación de maestros para la sensibilización a la diversidad lingüística y la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras -inglés y portugués- en el Nivel Primario); programas de cooperación del Sector Educativo del Mercosur en Educación Superior y Formación Docente para el apoyo a la formación inicial y continua de profesores de portugués; convenios de la cooperación internacional bilateral (programas de Asistentes de Idiomas, en particular) puestos al servicio del enfoque de enseñanza adoptado, la innovación, la mejora de la formación docente y la articulación con la política de enseñanza y evaluación en español como lengua extranjera.

A diferencia de estos avances, tributarios de otras políticas públicas de orden nacional y fundamentales en la medida en que constituían la condición necesaria para acciones de gestión de lenguas en distintas escalas (incluyo entre ellos no sólo la elaboración de normativa y recursos de enseñanza, sino también la conformación de un cuerpo de referentes y autores entre los numerosos funcionarios, especialistas y profesores participantes), otros fenómenos notables del período son más difíciles de atribuir a una causa o marco específico. Es el caso del

19 <http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/nap/7-Lenguas%20extranjer-completo.pdf>

20 http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf

21 <http://entrama.educacion.gov.ar/lenguas-extranjeras>; Cuadernillo Portugués (Modelo 1 a 1): http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/09_Portugues_webR10.pdf; Banco de Recursos para la Educación en Francés (BREF): <http://www.aprenderfrances.educ.ar/>

22 <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>

crecimiento de la matrícula en LE, que fue del 36% en 2008 al 48% en 2013 para el Nivel Primario (en cifras: de 1.673.492 a 2.218.717 alumnos) y del 64% al 84% en el Nivel Secundario (de 2.256.037 a 3.282.919 alumnos), y favoreció a todas las lenguas enseñadas. Las decisiones concretas que posibilitaron este incremento han debido tomarse a escala institucional y jurisdiccional, por supuesto dentro de las condiciones favorables generadas por el aumento significativo (del 4% en 2005 al 6,47% del PIB en 2010) del presupuesto nacional destinado a la educación. También habrá pesado en las decisiones -hipotetizo- un mayor grado de conciencia entre padres, docentes y funcionarios acerca del valor del conocimiento de LE y del plurilingüismo. Esto es, cambios (localizados, incipientes) en las representaciones en un contexto de fuerte movilización en el campo de las LE.

Desde luego, estas transformaciones no son las únicas, ni definitivas. Para calibrarlas hacen falta análisis detallados en los distintos planos y contextos -incluido obviamente el de las prácticas efectivas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos- y considerar también el obstáculo que representa en un proceso de cambio como el esperado el papel de la cultura lingüística (SCHIFFMAN, 1996) monolingüe que prevalecía entre los funcionarios responsables de las macrodecisiones. Para ilustrar este aspecto, y a la vez características importantes del funcionamiento de la política en cuestión, valga recordar un episodio en el marco del proceso de elaboración de los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, aprobados por el Consejo Federal de Educación 2009²³. Esta norma define las diez orientaciones (trece actualmente) que tendría el Bachillerato en sus tres últimos años. Uno de los temas en conflicto en las mesas federales de trabajo era la denominación de la orientación de contenido lingüístico: para unos, debía ser “Inglés”; para otros, “Lengua extranjera”, en singular o plural. El texto final recogió la opción más novedosa, abarcadora y federal -puesto que fue la propuesta y sostenida por representantes de distintas provincias que se asumen plurilingües-: la orientación pasó a llamarse “Lenguas”.

23 Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>

REFLEXIONES FINALES

El lector que me ha acompañado hasta aquí habrá notado cierta homología entre la teoría y la práctica de la gestión de lenguas que he intentado presentar y los principios de la política educativa (o del proyecto político general) en que tuvo lugar la experiencia. Me refiero, por ejemplo, a nociones centrales en ambos modelos como son la integralidad (y sus diversas nociones asociadas: transversalidad, interdisciplinariedad, articulación de planos y sectores, trabajo en redes, perspectiva de la complejidad) y el reconocimiento de la agentividad distribuida (o su correlato en el plano político: la participación). Tal vez esta homología, o congruencia, cuente entre las condiciones de su efectividad: la política lingüística habrá tomado la forma y el método del proyecto de sociedad que estaba en juego. De este modo habrá contribuido también a suscitar las subjetividades políticas necesarias para que la dinámica transformadora se establezca. Subjetividades que se mantendrán sin duda activas y en red, generando proyectos alternativos, cuando se cierne en la región otra oscura noche neoliberal.

ENSINO DE LIBRAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DESTAQUE

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Estamos vivenciando há mais de uma década uma política nacional de educação de surdos que tem considerado a língua brasileira de sinais (Libras) como “meio de comunicação e expressão das comunidades surdas” (Lei nº 10.436) (BRASIL, 2002) e que tem buscado assegurar a presença desta língua nos espaços educacionais onde o aluno surdo esteja presente (Decreto nº 5626) (BRASIL, 2005). Contudo, as discussões e políticas relativas à educação de surdos são entretidas no bojo da política nacional de inclusão da pessoa com deficiência, fazendo com que várias tensões e contradições emergjam (LODI, 2013). Assim, o propósito, neste artigo, é discutir aspectos da formação de professores de Libras e efeitos dessa formação no cenário da educação de surdos no momento atual.

Inicialmente, nosso contexto geral é o seguinte: o Decreto nº 5626 cria a disciplina de Libras no Ensino Superior, como conteúdo obrigatório para a formação de futuros professores da Educação Básica e para fonoaudiólogos e, além disso, prevê a presença de professores bilíngues para atuarem no âmbito da Educação Básica no ensino de alunos surdos. É da formação destes professores (professores de Libras para o ensino superior e professores bilíngues para a Educação Básica) que pretendemos tratar aqui.

O mesmo Decreto aponta para a necessidade formativa de professores surdos e, apoiado em seus pressupostos, em 2006, é ofertado, pela primeira vez, no Brasil, o curso de licenciatura em Letras Libras para formação de professores de Libras, voltado preferencialmente para estudantes surdos. O curso visa habilitar futuros professores para o ensino de Libras na Educação Básica – ensino fundamental séries finais e ensino médio, e ainda, no ensino superior. Destaca-se que ensinar Libras configura-se como um objetivo nobre – divulgar a língua das comunidades surdas, ampliar as possibilidades de trocas sociais, reconhecer o valor e a importância dessa língua, entre outros objetivos relevantes. E, nesse contexto, então, emergem questionamentos sobre como formar esse professor: quais os conhecimentos necessários e de que forma ele atuaria nas redes de ensino ainda eram perguntas sem respostas e um campo aberto de possibilidades. Além disso, outro ponto fundamental era dirigir essa formação, preferencialmente, para pessoas surdas. É o surdo usuário de Libras que deve ser priorizado como público-alvo dessa formação para, então, tornar-se professor de Libras – com formação em nível superior (nível de ensino até então alcançado por poucos surdos) e ocupar um espaço importante no cenário da educação de surdos.

Paralelamente a essa formação que se iniciava, o mesmo Decreto exigia que a disciplina de Libras fosse sendo, progressivamente, implantada, e, nas instituições de ensino superior, os debates eram intensos sobre quais os objetivos dessa disciplina e o que ela deveria almejar: era tarefa do professor ensinar a Libras – ainda que a carga horária de uma disciplina fosse insuficiente para ensinar uma língua em sua completude. Aqueles que defendiam esse ponto de vista argumentavam que, mesmo que a carga horária fosse insuficiente, os futuros professores da Educação Básica se beneficiariam da experiência de aprender, ainda que rudimentarmente, uma língua visogestual. Seria uma oportunidade para conhecer características linguísticas dessa língua, seu valor, complexidade, e outras singularidades, contribuindo para uma mudança de paradigma quando recebessem pessoas surdas como seus alunos.

Outros advogavam que era necessário usar o espaço dessa disciplina para fazer refletir sobre a surdez, o aluno surdo, sua dificuldade de acesso aos conteúdos na escola, e sua condição bilíngue – sabendo da existência da Libras e dos prejuízos acarretados pela ausência dessa língua nas práticas escolares com alunos surdos. Assim, não seria preciso aprender a língua, mas apenas refletir sobre a importância da Libras para a educação de surdos. E outros ainda defendiam não ser possível ensinar Libras no âmbito de uma disciplina acadêmica e que esse espaço deveria ser ocupado para uma conscientização sobre a surdez, as necessidades das comunidades surdas e tratar ainda de outros temas implicados no campo da Educação Especial.

Essa diversidade de compreensões implica então em diversidade de modos de implementar a disciplina e em necessidades formativas diferentes dos professores que serão responsáveis por ela.

Ao mesmo tempo, não assistimos com o mesmo interesse um movimento para a formação de professores bilíngues pedagogos ou licenciandos (Libras – Português), também previstos no Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) que seriam responsáveis por atuar na Educação Básica, ensinando Libras (como primeira língua) e português (como segunda língua) para os alunos surdos, ensino este imprescindível para a implementação de uma educação que apontasse para uma perspectiva bilíngue para os alunos surdos. O foco das ações governamentais e dos investimentos foi colocado na formação do professor de Libras, e pretendemos compreender alguns dos efeitos dessa escolha no cenário atual da educação de surdos.

Assim, antes de aprofundar o debate sobre a formação do professor de Libras, cabe refletir sobre a questão da formação de professores de maneira mais ampla, inicialmente. Para discutir a formação de professores, considerando alguns aspectos históricos e teóricos do problema, no contexto brasileiro, nos apoiaremos, principalmente, nas reflexões de Saviani (2008), especialmente porque, na publicação indicada, o autor busca colocar em diálogo a formação de professores

de maneira mais geral e, ainda, a formação de professores voltada para o atendimento da pessoa com deficiência.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Saviani (2008) aponta que a necessidade de formação docente já era preconizada por Comenius desde o século XVII; mas apesar de tematizada por muito tempo, emerge como exigência e recebe uma resposta institucional apenas no século XIX, em função da ampliação da instrução educacional não apenas para os nobres ou religiosos, mas para o povo. Assim, inicialmente, ocorreu o processo de criação das Escolas Normais encarregadas da preparação de professores para atender às demandas da escola que se abria para um número maior de pessoas da população. A Escola Normal era então responsável pela formação de professores para atuarem na educação primária e a Escola Normal Superior, para formar professores que atuariam no nível secundário. Com o tempo, a Escola Normal Superior foi se dedicando aos chamados altos estudos – adensamento do conhecimento técnico em uma área específica – afastando-se das práticas de ensino.

Já naquela época, como nos dias de hoje, ensinar para ser professor de educação primária (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental atualmente) tinha um *status* social diferente, e menor, que aquele de estudar para ser professor do secundário (anos finais do ensino fundamental e ensino médio na atualidade), responsável por formar para uma carreira, com domínio em um campo específico do conhecimento (Química, Biologia ou História, por exemplo).

No que tange aos aspectos teóricos e conceituais da formação de professores, Saviani aponta que desde o século XI e, mais tarde, pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, havia um debate sobre como formar futuros professores. E, nesse contexto, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. Às universidades era destinada a formação em modalidades de corporação que se dedicavam às “artes liberais”

ou intelectuais, e, com o passar do tempo, ela passa a formar também os professores que iriam atuar nas escolas inferiores. Era sua responsabilidade ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas. A partir século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Tratava-se de um conjunto constituído por um grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão. Decorre daí um sério problema: a necessidade de formar muitos professores de maneira semelhante para atuarem nas escolas. Assim, são criadas escolas normais, correspondentes ao que hoje chamamos de formação em nível médio, para formar esse grande número de professores primários, deixando para a universidade a formação apenas dos professores que atuariam no nível secundário, menos acessível à grande população.

Ao nos permitir um rápido paralelo com a formação dos professores de Libras, inicialmente, o que temos no Brasil são pessoas atuando na perspectiva do ‘aprender fazendo’ – como ponto de partida para as práticas de ensino de Libras (NEVES, 2011). Mais tarde, na década de 1990, a Federação Nacional de Instrução e Educação de Surdos (FENEIS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), inicia uma formação de professores de Libras, em cursos de curta duração, voltada principalmente para a utilização do livro “Libras em Contexto”, publicado em uma parceria MEC/FENEIS, visando am

pliar a divulgação da Libras em todo país (ALBRES, 2013). Esses cursos eram ministrados preferencialmente para professores surdos, mas ouvintes também se beneficiaram dessa formação. Mas, é apenas no século XXI, que se reconhece oficialmente o ensino superior como o nível de ensino responsável pela formação desse professor (ainda que de forma lenta)¹. Existe uma demanda crescente por professores de Libras, no próprio ensino superior, criada pelo

¹ ‘De forma lenta’ porque a primeira oferta de formação se deu na modalidade à distância, com 50 vagas para cada polo (núcleos de ensino) no Brasil, sendo 15 polos na primeira oferta (2006) e 20 polos na segunda oferta (2008). Apenas atualmente, começa a surgir a oferta de turmas presenciais, buscando atender a diferentes regiões do país, com turmas regulares. Contudo, faltam docentes com perfil para formar estes aspirantes a professores de Libras.

Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que torna urgente essa formação, e, em nosso entendimento, mais urgente ainda refletir sobre os efeitos dessa formação para o campo da educação de surdos.

Ao retomar as considerações do professor Saviani, ele indica que, em todo o percurso histórico das questões que envolvem a formação de professores, coexistem pelos menos dois modelos teóricos contrapostos. O primeiro, ele chama de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Poderíamos dizer que, no campo da formação de professores de Libras, bastaria o professor ‘saber Libras’.

O segundo modelo é o pedagógico-didático, que se contrapõe ao anterior, considerando que a formação dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Assim, nessa perspectiva, é necessário ‘saber Libras’ e também ‘saber ensinar Libras’. A contraposição desses dois modelos permanece na contemporaneidade e Saviani afirma que a universidade em si é estruturada sobre o primeiro modelo. Para ser considerado um bom professor na universidade, o que conta é a excelência em sua área de conhecimento e, por vezes, o saber ensinar não é sequer problematizado – não há um preparo didático-pedagógico de professores universitários. Se a universidade não considera esse preparo relevante para seus quadros, como pensa a formação de professores para a educação básica? Ela é responsável pela formação do conjunto de professores, mas as questões da formação de professores têm seguido plena de problemas.

Assim, a luta entre esses dois modelos diferentes de formação persiste, já que, de um lado, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos, assumindo que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Do outro lado, a formação de professores só se

completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, já que, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

O primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, encarregadas da formação dos professores secundários (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), centrando suas ações em currículos formativos. O foco do ensino é centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensando maiores preocupações com o preparo pedagógico-didático, ou seja, em como ensinar. A universidade assim ministra um conteúdo considerado de excelência para um público-alvo mais competente. Nesse quadro, os conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a debates pedagógicos considerados menos importantes. Já o segundo modelo prevaleceu nas escolas normais – na formação dos professores primários (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). Esta formação pressupõe que todo e qualquer conteúdo pode ser ensinado a todas as pessoas, sendo menos elitista e procurando formas de ensinar diferentes conteúdos para diferentes pessoas, de diferentes idades e em diferentes situações sociais.

Saviani (2008) faz críticas, afirmando que, na universidade, prevalece o modelo de dominação do Estado e, nele, a formação em nível médio tem papel de distinção de classe. Em consequência, docentes professores universitários brasileiros depreciam o aspecto pedagógico, ou seja, não é necessário ensinar como ensinar. Todavia, com o passar dos anos e devido aos debates sobre formação de professores, o modelo pedagógico-didático abriu espaços na organização dos currículos formativos, pela via legal, tornando-se componente curricular obrigatório, inclusive na formação dos professores nos cursos de licenciaturas. Mas é preciso atenção, pois a obrigatoriedade legal pode encobrir um formalismo que esvazia o sentido pretendido

dos componentes formativos pedagógicos. Como exemplo, tem-se a organização dos cursos de licenciatura organizados no chamado esquema 3 + 1 (originado nas décadas de 1940 e 1950), no qual três anos da formação são dedicados aos conteúdos técnicos e um ano é dedicado à formação pedagógica e estágios de forma totalmente dissociada. Quem ensina o conteúdo, em geral, não tem contato com quem ensina como ensinar aquele conteúdo, mantendo um abismo entre os conhecimentos que se ‘pretendem’ que o futuro professor alcance. Destaca-se, ainda, que as disciplinas de caráter pedagógico, frequentemente, ficam a cargo das Faculdades de Educação e que as disciplinas técnicas são de responsabilidade dos departamentos específicos, gerando uma organização que não favorece qualquer diálogo entre quem ensina o conteúdo técnico e quem ensina a forma de fazer esse conteúdo chegar até o aprendiz. A formação do professor fica fragmentada e é o próprio aluno (futuro professor) que deve, sozinho, integrar os conhecimentos que foram apresentados de forma desconectada. A formação profissional dos professores implica objetivos e competências específicas, requerendo uma estrutura adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Os dilemas da formação de professores permanecem, pois não há uma adequada articulação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos com o modelo de formação pedagógico-didática. O que se faz é ensinar genericamente didática, mas pouco se trabalha sobre os modos de ensinar um determinado conteúdo para alunos de diferentes níveis de ensino em múltiplas circunstâncias. O desconforto gerado por essa desarticulação persiste historicamente. Parece que, conforme diz Saviani (2008), a raiz do desconforto está na dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo e, portanto, da função docente: a forma e o conteúdo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA SURDEZ

Situando de forma mais ampla o contexto da formação de professores, interessa agora discutir a formação de professores de Libras. O

Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) define que essa formação deve se dar no ensino superior – como as demais formações de professores, ou seja, com as características de uma licenciatura – e o campo de atuação desse profissional será o ensino de Libras. Ainda, é possível identificar indicativos da atuação desse professor na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), e em documentos que orientam a implementação da política de educação inclusiva (DAMÁZIO, 2007).

Se considerarmos o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, então, a formação estaria dirigida para ‘saber bem Libras’ (domínio e fluência); ‘saber sobre a Libras’ (conhecimento sobre aspectos linguísticos); conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas surdas; e conhecimentos sobre os Estudos Surdos.

No modelo pedagógico didático, o foco estaria em formar para ensinar Libras como primeira língua para diferentes níveis de ensino (diferentes idades); ensinar Libras como segunda língua – Ensino Superior e na Educação Básica, quando esse conteúdo estiver previsto; ensinar sobre surdez, educação de surdos e seu lugar no contexto histórico, político, social e cultural. E, concordando com os argumentos anteriormente apresentados, o ideal seria articular, na formação dos futuros professores de Libras, os conhecimentos implicados no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com aqueles implicados no modelo pedagógico didático. Mas essa articulação precisa ser criativa, já que se trata de ensinar algo (como ensinar Libras) que ainda está sendo construído e aprimorado. Temos práticas relativamente restritas de ensino dessa língua para os diferentes níveis de ensino; temos um conhecimento linguístico da Libras ainda parcial, trata-se de uma língua ainda não descrita em muitos aspectos, e, nesse sentido, se constitui como um desafio complexo formar futuros professores de Libras. O corpo docente responsável pela formação dos futuros professores de Libras está se capacitando em serviço, pois não temos ainda um saber significativo acumulado sobre esse fazer.

Daí, então, decorre uma primeira questão: quais são as principais necessidades formativas de professores de Libras? Saber Libras, saber sobre Libras e saber ensinar Libras para quem? Qual é o público-alvo desse professor?

Na atualidade, o público-alvo tem sido quase que exclusivamente estudantes ouvintes (alunos das licenciaturas, pedagogia e fonoaudiologia) que serão futuros professores da educação básica e que *poderão* ter a tarefa de ensinar para alunos surdos. Assim, as necessidades formativas se concentrariam no ensino de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes que frequentam o ensino superior.

Decorre, então, uma segunda questão: Qual o impacto dessa ação para a educação de surdos, alvo maior do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005)?

O foco dessa ação parece estar na consolidação de um projeto de educação inclusiva, pouco comprometido com as necessidades efetivas dos surdos em seu processo educacional. Estamos na vigência de uma política nacional de educação inclusiva que indica que todos os alunos – quaisquer que sejam suas características – devam estar, preferencialmente, matriculados nas redes regulares de ensino e nelas receber o atendimento educacional adequado às suas necessidades (BRASIL, 2008). Assim, para a consolidação desse projeto, faz sentido preparar todo e qualquer futuro professor da educação básica para o atendimento de alunos surdos, ainda que muitos deles talvez não tenham em seu percurso docente a oportunidade de ter um aluno surdo. Ainda, o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) aponta que nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio – onde atuam os professores licenciados – o aluno surdo deve contar com a presença de tradutor intérprete de Libras (TILS). Ou seja, quando o aluno surdo for matriculado na rede regular de ensino, ele deverá ter, para auxiliar seu acesso aos conteúdos, a presença de um TILS, já que o professor regente precisará conduzir suas aulas em português. O professor regente se beneficia dos conhecimentos em Libras obtidos

em sua formação inicial, no sentido de melhor compreender a situação vivenciada pelo aluno surdo, e, ainda, para sua sensibilização em relação à preparação de suas aulas, visando atender adequadamente esse aluno (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009), mas muito do sucesso de sua organização e docência estará ligado à parceria que esse professor pode desenvolver com o TILS no sentido de melhor atender às necessidades do aluno surdo (LACERDA, 2009). Assim, para o professor regente, saber trabalhar em parceria e compreender a atuação do TILS é tão importante quanto ter conhecimentos básicos de Libras. Seria, então, um conteúdo fundamental da disciplina de Libras discutir o papel e a atuação do TILS no espaço educacional?

Parece claro não podermos pensar na disciplina de Libras ofertada no ensino superior como o lugar no qual todas as questões formativas relativas à educação de surdos serão contempladas, contudo, esse tem sido o espaço privilegiado de atuação de professores surdos e a oportunidade de intervir em alguma medida com aqueles que serão os professores de surdos.

Em tempo, destacamos ainda que não está previsto legalmente o ensino de Libras em qualquer outro nível de ensino, como componente curricular, e a atuação do professor de Libras, formado para esse fim específico, tem ficado restrita (salvo raras exceções) à docência voltada a um público-alvo de futuros professores ouvintes nas instituições de ensino superior.

Enquanto isso o aluno surdo, matriculado na educação básica que precisa da presença do professor bilíngue que possa ajudá-lo a consolidar seus conhecimentos em Libras e a aprender o português como segunda língua, está desassistido. Presenciamos um modelo de implantação de política educacional no mínimo contraditório. Os debates na área da educação de surdos apontam para a centralidade do acesso à Libras o mais precocemente possível de modo a criar condições para que a criança surda se desenvolva plenamente (MOURA, 2013; LODI, 2012). Assim, seria de se esperar que os principais investimentos estivessem na circulação da Libras nas unidades de

ensino da Educação Básica, principalmente, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, propiciando a aprendizagem da Libras para os alunos surdos o mais cedo possível. O foco, então, seria na formação de professores pedagogos bilíngues – preferencialmente surdos – que atuariam como docentes, interagindo em Libras como seus alunos surdos. Todavia, isso não tem sido priorizado nas ações governamentais, já que apenas um curso de Pedagogia Bilíngue encontra-se em funcionamento², sendo uma experiência restrita a um único estado da federação.

Os investimentos públicos privilegiaram a lógica da educação inclusiva – e não as bases da educação bilíngue como ingenuamente pode-se pensar num primeiro olhar. Cria-se cursos de formação de professores de Libras, preferencialmente professores surdos. A comunidade surda se sente contemplada com um curso de formação que valoriza sua língua, que abre a possibilidade de seu ingresso no ensino superior e que, conseqüentemente, cria condições para atuarem como docentes do magistério superior, alterando significativamente seu acesso a esse nível de ensino. Os surdos passam a ser discentes em maior número e passam a ser docentes – o que era antes quase inalcançável.

Todavia, o projeto necessário de implantação de uma educação de surdos numa perspectiva bilíngue, permanece longínquo, apesar de todas essas ações, porque o que mais elas privilegiam é o funcionamento inclusivo, monolíngue, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da Libras junto aos alunos surdos, principalmente aqueles mais jovens. O professor surdo com formação em nível superior não está atendendo esses alunos – que seriam os que têm mais urgência em participarem de um ensino adequado de Libras, o qual poderia impactar fortemente em seu processo educacional e em seu desenvolvimento. Para a educação básica, a Libras está prevista como língua coadjuvante e, em alguns documentos, apontada como restrita às salas de recursos (DAMÁZIO, 2007). Há um favorecimento do

2 Curso de Formação de Pedagogos Bilíngues, presencial, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro – RJ, com início em 2008.

funcionamento inclusivo, no sentido de trazer algum conhecimento sobre a Libras para o professor regente para que este não se ‘apavore’ com a presença de alunos surdos, fazendo parecer que o aluno surdo será bem recebido pelo sistema e que isso tornará sua educação ‘resolvida’. Mas, na verdade, o que se observa é que o aprendiz surdo, aluno da educação básica, em nenhum momento é alvo da política que se enuncia como de atenção à educação de surdos.

Assim, podemos entrever uma forte contradição no modo de implementar a política descrita no Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), no que diz respeito às prioridades de formação de professores, já que, defendendo a organização de oferta de uma educação bilíngue para o aluno surdo, apoia intensamente a formação de professores surdos para um atendimento inclusivo sem favorecer efetivamente a valorização e a aprendizagem da Libras onde ela seria mais necessária – na educação básica de alunos surdos.

Contudo, essa mesma política colaborou para que o quadro de docentes universitários surdos crescesse muito. Esses docentes universitários podem preparar o ambiente acadêmico para a ampliação de estudos e avanços na área da Educação de Surdos. É fundamental usar esse espaço político-acadêmico para criar novos espaços de formação e reflexão que levem a um modelo formativo e de educação de surdos novo, que pode ser gerado também a partir da universidade que temos hoje. São contradições postas pelas ações políticas, que merecem análise, reflexão e novas ações, visando construir uma educação de qualidade em nosso país, em todos os segmentos.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE LETRAS: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES¹

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Um tema amplo e complexo. Como afirma Silva (2007, p. 150), “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder”.

Neste texto, que se aproxima mais de um ensaio, busca-se não a divulgação dos resultados de um projeto de pesquisa ou de uma proposta para a formação de professores, mas uma exposição de ideias, de críticas, de reflexões sobre o currículo dos cursos de Letras em geral e, mais especificamente, dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, âmbito no qual atuo há mais de uma década.

Neste artigo, entende-se currículo como discurso, como resultado de uma seleção, de um conjunto de escolhas, pautadas em uma concepção teórica que indica “quais conhecimentos devem ser selecionados, [e] buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2007, p. 15). Como construção discursiva, ele é linguístico e histórico, posto que relacionado de forma inexorável ao espaço-tempo no qual e para o qual foi elaborado.

Ainda segundo Silva (2007), o currículo envolve uma perspectiva de futuro: os conhecimentos selecionados – de acordo com a teoria que o fundamenta – propõem-se a modificar os estudantes que são a ele submetidos. Se, na construção do currículo escolar, a pergunta-chave seria “qual o tipo de ser humano desejável para

¹ Uma versão inicial dessas reflexões foi publicada em Freitas (2014).

um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2007, p. 15), no caso deste artigo, no qual discuto o currículo universitário voltado para a formação do professor, a pergunta seria, portanto, “qual o perfil de docente desejável para as escolas brasileiras na atualidade”.

Currículo é documento de identidade. E também uma operação glotopolítica, assim como normas jurídicas, livros didáticos, gramáticas e dicionários, conforme nos lembram Arnoux e Luis (2003).

É nessa perspectiva que este artigo se insere, em uma visão da glotopolítica que abarca do micro ao macro, da decisão legislativa ao plano de curso, considerando que todas elas modificam relações sociais relativas ao âmbito da língua (GUESPIN; MARCELLESI, 1986).

Para desenvolver tais discussões, parte-se de cinco constatações que são, também, seções nas quais este artigo se organiza: o currículo da licenciatura em Letras/Espanhol é objeto de pouca produção acadêmica e de poucas discussões; o curso de Letras/Espanhol é composto por quase as mesmas disciplinas desde 1939; o curso de Letras é endógeno; a formação de professores não se resume à abordagem de uma “metodologia de ensino”; a totalidade das disciplinas dos cursos de licenciatura formam professores. Após discutir essas questões, encerra-se o texto com algumas reflexões finais.

PRIMEIRA CONSTATAÇÃO: O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM LETRAS/ESPAÑHOL É OBJETO DE POUCA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DE POUCAS DISCUSSÕES

Há muitas pesquisas que abordam o ensino e a educação linguística em língua espanhola nas escolas. São tantas que sequer é possível mencionar algumas sem omitir muitas outras, de relevância semelhante. Para atestá-lo, bastaria observar o volume de trabalhos apresentados nos eventos acadêmicos que tematizam os estudos hispânicos. Por exemplo, no VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, ocorrido em 2014², dos 414 trabalhos aprovados para apresentação,

2 O Congresso Brasileiro de Hispanistas é organizado pela Associação Brasileira de Hispanistas.

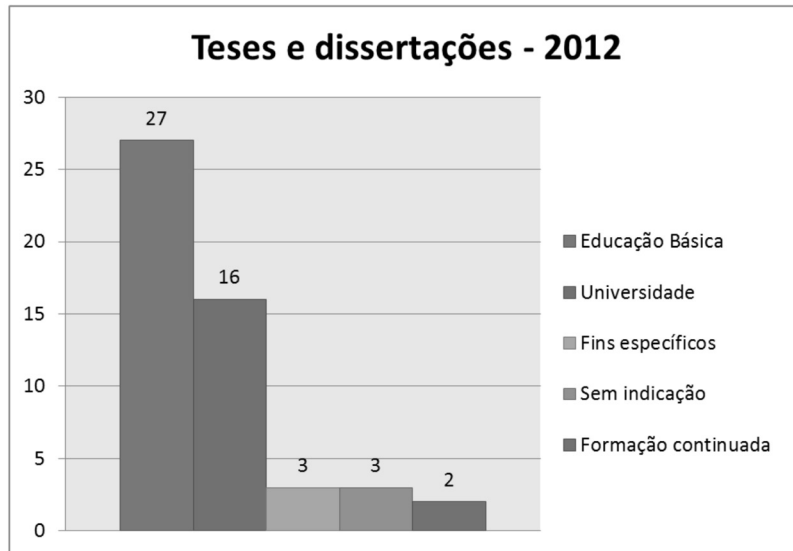
103 foram inscritos da área temática “Ensino de línguas” e outros 23, embora inscritos em “Estudos de linguagem”, também abordavam questões relativas ao ensino ou à educação linguística. Dentre essas 126 comunicações, apenas 21 tinham como objeto certo aspecto relativo à formação docente e somente dois mencionavam, nos seus resumos, o currículo da formação docente (FREITAS; COSTA; FOGLIA, 2014). Dessa forma, do total de trabalhos preocupados com a educação e o ensino, pouco mais de 16% enfocavam a formação de professores e menos de 2%, o currículo desse âmbito educativo. No Fórum de pesquisadores da ABH, ocorrido no mesmo evento, dos cinco grupos de trabalho inscritos e aprovados, dois abordavam o ensino de espanhol e nenhum a formação docente.

Resultados semelhantes foram verificados no Banco de Teses e Dissertações da Capes³ (2013). Usando como amostra o ano-base 2012 e como assunto a palavra “espanhol”, obteve-se um retorno de 212 teses e dissertações. Analisando cada uma delas pelo título, resumo e observando também o programa de pós-graduação no qual o trabalho foi realizado, chegou-se a um total de 51 trabalhos sobre ensino, educação linguística ou aquisição de espanhol. Nesse total, verificou-se a existência de pesquisas com foco em âmbitos diversos, como a educação básica, a universidade, os cursos para fins específicos, a formação continuada e certo número de trabalhos sem indicação, no resumo, do público envolvido na investigação. Veja-se o resultado relativo aos assuntos específicos no gráfico abaixo:

Sua 8ª edição foi realizada em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em cuja Faculdade de Letras teve lugar o evento.

3 Não foi possível atualizar esses dados porque o Banco de Teses e Dissertações da Capes passou por uma reformulação e, até meados de 2016, a busca avançada e os dados anteriores a 2013 não estavam disponíveis para consulta.

Gráfico 1: Trabalhos sobre ensino, educação linguística e aquisição em espanhol defendidos em 2012



Fonte: Elaboração nossa.

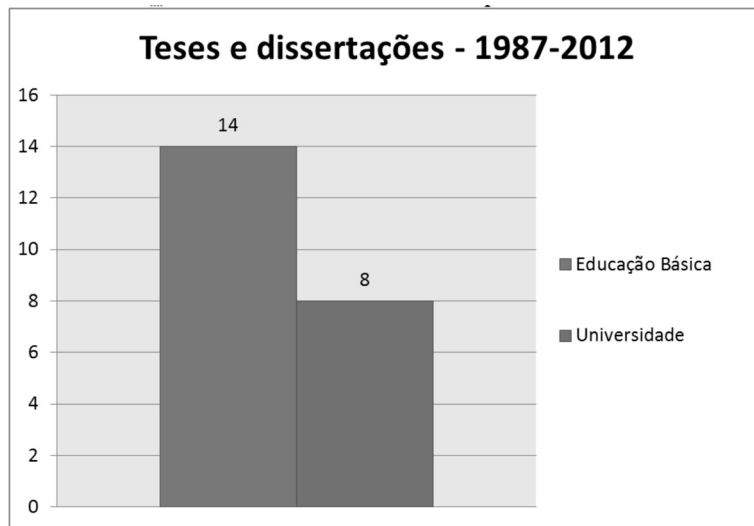
Pode-se observar que 27 teses e dissertações enfocavam a educação básica; dentre essas, apenas duas debatiam a questão do currículo. Dezesesseis pesquisas abordavam o espanhol na universidade e quase todas elas se centravam em crenças de professores em formação ou analisavam as produções oral e escrita desses estudantes. Somente quatro abordavam, de forma mais específica, a formação docente: três analisavam crenças e uma, crenças e programas de disciplinas.

Esses dados permitem confirmar a primeira constatação: se produz pouco sobre a formação docente e quase nada sobre o currículo das licenciaturas em espanhol. Até mesmo quando os sujeitos de pesquisa eram estudantes universitários, em poucos casos o objeto dessas investigações era a formação. Dos dezesesseis trabalhos feitos com graduandos, a maioria, doze pesquisas, não parece ter, pelo menos pelo que dizem seus resumos, uma preocupação com a formação docente, pois consideram os alunos de graduação como aprendizes de espanhol e não como futuros professores.

E o currículo? Esse é o eterno esquecido. Esquecido na escola, pois apareceu em apenas dois trabalhos sobre a educação básica e em nenhum sobre a educação superior.

Para confirmar essa primeira constatação, foi realizada outra busca no mesmo banco de teses e dissertações, desta vez, com as palavras-chave “espanhol” e “currículo” ao mesmo tempo (opção “todas as palavras”, para que os resultados envolvessem trabalhos nos quais ambas as palavras aparecessem). Não foi especificado o ano da consulta, com o objetivo de abarcar todo o período da base de dados, que, no momento em que a consulta foi realizada, era de 1987 a 2012. Houve 83 resultados, dos quais, após leitura dos resumos, verificou-se que somente 22 efetivamente enfocavam o currículo de espanhol, distribuídos conforme o gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Trabalhos sobre currículo de espanhol de 1987 a 2012



Fonte: Elaboração nossa.

De acordo com o gráfico, em todo o período então disponível para consulta (1987-2012), ou seja, em 25 anos de produção de teses e dissertações, houve apenas catorze trabalhos sobre o currículo da educação básica e oito sobre o currículo do curso de licenciatura

em Letras/Espanhol. Embora a produção acadêmica, obviamente, não se restrinja a teses e dissertações, elas podem representar o que se valoriza ou não como objeto de pesquisa; portanto, os números encontrados são bastante significativos e indicam que as pesquisas sobre currículo de espanhol são, de fato, escassas.

Além de se produzir pouco sobre currículo, há também insuficientes discussões sobre esse tema. Ele acaba sendo pauta somente quando a questão é uma reformulação curricular, quase sempre imposta por alguma nova legislação educativa. Muitas vezes, o que somos obrigados a rever por imposição legal não é o que desejamos e julgamos necessário rever.

Em 2002, após a aprovação das Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP, 2002a; CNE/CP, 2002b), que, respectivamente, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em cursos de licenciatura e a carga horária dos referidos cursos, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam licenciaturas precisaram rever seus currículos. Esse momento poderia ter proporcionado uma oportunidade para (re)pensar currículo e formação. No entanto, a pesquisa de Gil (2011), que teve como objeto o processo de reforma da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), verificou que a questão se converteu em uma mera disputa de carga horária. Claro que essa observação de Gil (2011) não pode ser generalizada, mas é bastante sintomático que os resultados da única pesquisa no espanhol a respeito desse processo de reforma do início deste século tenham sido dessa natureza.

Em 2015, iniciou-se um processo semelhante: o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1º de julho, a Resolução nº 2 (CNE/CP, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O prazo para adaptação curricular das IES finaliza em julho de 2017. No momento em que termino

este artigo, estamos em meio a esse processo e me pergunto: desta vez, vamos continuar discutindo carga horária ou vamos aproveitar a imposição legal para debater a formação docente e seu currículo?

Cumpra a ressalva de que alguns eventos acadêmicos da área vêm, nos últimos anos, contando com mesas redondas e outros tipos de debates acerca do currículo das licenciaturas como, por exemplo, a mesa de abertura do XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em Recife, no ano de 2013, intitulada *O currículo dos estudos hispânicos no contexto universitário brasileiro*, na qual apresentei algumas reflexões iniciais aqui presentes.

Para concluir esta seção, é necessário indagar: por que se produz e se discute tão pouco sobre currículo do curso de licenciatura em Letras/Espanhol? Haverá um entendimento de que não há pauta para tal discussão?

SEGUNDA CONSTATAÇÃO: O CURSO DE LETRAS É COMPOSTO POR QUASE AS MESMAS DISCIPLINAS DESDE 1939

Segundo Freitas (2012), o ponto de partida da formação de professores em nível superior no Brasil é o Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi):

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

[...]

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada [...].

Esse decreto, como se explicita nos artigos acima citados, pela primeira vez, determina a necessidade de uma formação específica para habilitar ao exercício do magistério no ensino secundário e normal. Ao mesmo tempo, ele define o padrão de funcionamento para os então recém-criados cursos de Letras da FNFi.

Nele, também, estão indicadas as disciplinas dos cursos a serem oferecidos pela FNFi. Para o de Letras Neolatinas, embrião do que hoje é o curso de Letras/Espanhol, Letras/Francês e Letras/Italiano, afirma-se no Decreto-lei (BRASIL, 1939):

Art. 17. O curso de Letras Neolatinas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua Latina.
2. Língua e Literatura Francesa.
3. Língua e Literatura Italiana.
4. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.

Segunda série

1. Língua Latina.
2. Língua Portuguesa.
3. Língua e Literatura Francesa.
4. Língua e Literatura Italiana.
5. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.

Terceira série

1. Filologia Românica.
2. Língua Portuguesa.

3. Literatura Portuguesa e Brasileira.
4. Língua e Literatura Francesa.
5. Língua e Literatura Italiana.
6. Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.

Excluídas as disciplinas de língua e de literatura francesa e italiana, que não vêm ao caso para se pensar a formação do professor de espanhol, restam os seguintes componentes curriculares: Língua Latina, Filologia Românica, Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Brasileira.

O decreto de 1939 também foi o responsável pelo estabelecimento do que se conhece hoje como formato 3+1, ou seja, a formação do professor constituída por três anos de bacharelado, acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para obtenção do diploma de licenciatura (FREITAS, 2012). Dessa forma, para estar habilitado ao exercício da docência, caberia ao bacharel realizar o curso de didática: “Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (BRASIL, 1939).

Ainda conforme se encontra consubstanciado nesse decreto, a organização do referido curso era a seguinte:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática Geral.
2. Didática Especial.
3. Psicologia Educacional.
4. Administração Escolar.
5. Fundamentos Biológicos da Educação.
6. Fundamentos Sociológicos da Educação.

Para desenvolver essa segunda constatação, de que o curso de Letras é composto por quase as mesmas disciplinas desde 1939, será utilizado como parâmetro de comparação o currículo atual do curso de Licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição onde atuo. A UFF é, também, uma das mais antigas universidades do país a formar professores de espanhol, pois seu curso de Letras tem origem na Faculdade Fluminense de Filosofia, cuja graduação em Letras Neolatinas foi criada em 1951 (PARAQUETT, 2006).

Estes são os componentes curriculares atuais da Licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal Fluminense (UFF/PROGRAD, 2013):

Linguística I a III
 Teoria da Literatura I e II
 Língua Portuguesa I a VIII
 Literatura Brasileira I a III
 Literatura Portuguesa I e II
 Matrizes Clássicas
 Crítica Textual/Ecdótica I
 Latim Básico I e II
 Língua Espanhola I a IX
 Matrizes Culturais Espanholas
 Matrizes Culturais Hispano-Americanas
 Literatura Espanhola I a III
 Literatura Hispano-Americana I a III
 Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras
 -Espanhol
 Organização da Educação no Brasil
 Didática
 Pesquisa e Prática de Ensino I a IV
 Psicologia da Educação
 Libras
 Eletiva (30h)
 Optativas (120h)
 Atividades Complementares

Se compararmos esse currículo em vigor atualmente, que conta com 49 disciplinas obrigatórias, com aquelas instituídas pelo Decreto-lei de 1939 para o curso de Letras Neolatinas, observamos que todas aquelas que estavam presentes em 1939 também estão no currículo atual da UFF. Embora Filologia Românica não apareça com essa designação, pertence ao mesmo âmbito e é abordada como conteúdo programático de Crítica Textual/Ecdótica I (INSTITUTO DE LETRAS/UFF, 2006). Por outro lado, não encontramos hoje, no currículo de Português-Espanhol da UFF, a metade das disciplinas, bem como seus conteúdos, do curso de Didática de 1939: Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ainda que com outra designação e com muitas diferenças, a finalidade da Didática Especial de 1939 se aproxima do que hoje se propõe em Pesquisa e Prática de Ensino.

Por sua vez, como disciplinas novas no currículo atual, há Linguística, Teoria da Literatura, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, Libras e Organização da Educação no Brasil. No entanto, existe a possibilidade de que os conteúdos de Linguística e de Teoria da Literatura estivessem presentes, já nos anos 40, nos componentes de Língua e de Literatura, considerando que eram campos do saber já instituídos naquela época. Por exemplo, *Princípios de Linguística Geral*, de Mattoso Câmara, foi publicado pela primeira vez em 1941 e *Teoria da Literatura*, de Estêvão Cruz, em 1935. O mesmo não se pode dizer de Linguística Aplicada e de Libras, que não existiam como campos do saber naquela época.

Há, ainda, disciplinas no currículo atual da UFF que não aparecem em 1939, como Matrizes Culturais Espanholas e Hispano-americanas, Crítica Textual/Ecdótica e Organização da Educação no Brasil. No entanto, se observadas suas ementas, objetivos e conteúdos programáticos (INSTITUTO DE LETRAS/UFF, 2006), verifica-se que abordam questões que poderiam ser tratadas em disciplinas previstas pelo Decreto-lei de 1939, como em Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Filologia Românica e em alguns elementos do curso de Didática e de Administração Escolar.

É importante observar que o cerne do currículo, as disciplinas que ocupam a maior parte da carga horária de ambos os cursos, o de 1939 e o atual, é o mesmo: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-americana.

Façamos mais duas comparações. Para os cursos de Filosofia e de Geografia e História, o Decreto-lei de 1939 (BRASIL, 1939) previa o seguinte:

Art. 9º O curso de Filosofia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Introdução à Filosofia.
2. Psicologia.
3. Lógica.
4. História da Filosofia.

Segunda série

1. Psicologia.
2. Sociologia.
3. História da filosofia.

Terceira série

1. Psicologia.
2. Ética.
3. Estética.
4. Filosofia geral.

[...]

Art. 14. O curso de Geografia e História será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Geografia Física.
2. Geografia Humana.
3. Antropologia.
4. História da Antiguidade e da Idade Média.

Segunda série

1. Geografia Física.
2. Geografia Humana.
3. História Moderna.
4. História do Brasil.
5. Etnografia.

Terceira série

1. Geografia do Brasil.
2. História Contemporânea.
3. História do Brasil.
4. História da América.
5. Etnografia do Brasil.

Da mesma forma que se comparou o rol de disciplinas previsto no Decreto-lei (BRASIL, 1939) para Letras Neolatinas e para o curso de Didática com uma licenciatura em Português/Espanhol atual, o mesmo será feito com relação aos cursos de Filosofia e de História.

No currículo atual do bacharelado em Filosofia da UFRJ, há apenas três componentes obrigatórios: a disciplina Lógica I, Atividades Complementares e Monografia. Na Licenciatura, há doze obrigatórias, três oferecidas pelo Departamento de Filosofia (Lógica I e Seminário de Licenciatura I e II) e nove pela Faculdade de Educação (Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Didática, Educação e Comunicação II – Libras, Profissão Docente, Didática da Filosofia I e II, Fundamentos Sociológicos da Educação, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental), além de Estágio Supervisionado. Todas as demais são optativas, algumas de escolha restrita, outras de escolha condicionada e algumas de livre escolha. Permanecem, com relação a 1939, as disciplinas Ética, Estética e História da Filosofia, mas há dezenas de disciplinas novas, como Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Filosofia Social, Filosofia da Linguagem, entre outras (IFCS, 2013; UFRJ, 2013).

No curso de bacharelado em História da UFF, em seu currículo atual, há somente Monografia e dezoito disciplinas obrigatórias,

todas pertencentes ao Ciclo Básico: História Antiga, História Medieval, Introdução aos Estudos Históricos, Antropologia, Sociologia, Geo-história, História Moderna, História do Brasil I a III, História da América I e II, Teoria, Métodos e Historiografia, História Contemporânea I e II, Métodos e Técnicas de Pesquisa e História da África. Na licenciatura, há 26, em um total de 1.964 horas letivas: as dezoito já citadas e, ainda, Didática, Organização da Educação no Brasil, Psicologia da Educação, Pesquisa e Prática de Ensino I a IV e Libras. Todas as demais disciplinas, dezoito no total (1.186 horas letivas), tanto para estudantes de bacharelado quanto de licenciatura, são optativas de ênfase, gerais ou as denominadas “obrigatórias” instrumentais, mas que são, também, de escolha do estudante, a partir de um elenco oferecido pelo Departamento de História (UFF/PROGRAD, 2013).

No curso de História da UFF, há, como em 1939, História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, do Brasil e da América. Essas são, como se viu, a maioria das obrigatórias. Mas há outras 208 disciplinas optativas, com os mais variados temas e recortes, à disposição do estudante de graduação, que vão de História e Cinema à História da Sexualidade, História da Cultura na África e Relações Interamericanas. No curso de Letras/Espanhol há 173 optativas, mas o estudante somente tem espaço em sua grade curricular para duas dessas disciplinas.

O que explicaria tanta semelhança, no curso de Letras/Espanhol, entre um currículo atual e o de 1939, enquanto que em Filosofia e em História sobressaem as diferenças? Os estudos de Filosofia e de História teriam avançado muito mais, em comparação à área de Letras? Ou será que, talvez, diferentemente de nós, de Letras, eles tenham buscado retratar em suas matrizes curriculares os avanços dos estudos que realizam?

TERCEIRA CONSTATAÇÃO: O CURSO DE LETRAS É ENDÓGENO

Além de conservar uma matriz curricular que, de alguma maneira, ainda se assemelha bastante àquela determinada pelo Decreto-lei de 1939, o curso de Letras tende à endogenia. Utilizando como exemplo os currículos dos quatro cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol oferecidos por universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro – UFRJ, UFF, UERJ e UFRRJ – nota-se que nenhum deles conta com disciplinas que sejam de outras áreas do conhecimento. Os cursos são integralmente formados por disciplinas da área de Letras e de Educação. O estudante pode, por iniciativa própria, cursar uma eletiva em outros cursos; caso contrário, sairá da licenciatura em Letras/Espanhol sem uma contribuição explícita de outras áreas em sua formação.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em cursos de licenciatura (CNE/CP, 2002a), os termos “interdisciplinar” e “interdisciplinaridade” aparecem quatro vezes em um texto de sete páginas. Determina-se, por exemplo, que:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação **interdisciplinar** (CNE/CP, 2002a, p. 3, grifos nossos).

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

[...]

III - eixo articulador entre disciplinaridade e **interdisciplinaridade** (CNE/CP, 2002a, p. 5, grifos nossos).

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, os mesmos termos aparecem 22 vezes em 16 páginas, ou seja, figuram muito mais do que na resolução anterior. Dessa forma, se a interdisciplinaridade no domínio dos conteúdos e a articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade são disposições legais, uma indagação válida seria como fazê-la em um curso que é fundamentalmente disciplinar. Ressalte-se, ainda, que, por mais críticos que possamos ser com relação às imposições dessa natureza feitas às IES, o diálogo entre as diferentes áreas do saber é, sabidamente, um elemento positivo tanto na pesquisa, quanto no ensino e na formação profissional, não apenas docente.

Novamente, recorrendo a outras graduações para uma breve comparação, observa-se que, entre todos os catorze cursos de licenciatura oferecidos pela UFF, em Niterói, em apenas dois não encontramos, em suas grades curriculares, disciplinas de outras áreas do conhecimento: um deles é Letras. O licenciando em História estuda também Antropologia, Sociologia e Geo-história como disciplinas obrigatórias e pode cursar como optativas matérias de outros 21 cursos de graduação; o de Geografia estuda Antropologia e História; o de Ciências Sociais estuda Filosofia, História e Geografia; o de Ciências Biológicas estuda Química e Física; o de Educação Física estuda Psicologia e Comunicação. Já o aluno de Letras estuda somente Letras e Educação.

Os nossos estudantes não sairiam mais bem preparados em Língua e em Literatura se tivessem também, minimamente, a contribuição da Filosofia e da História? E se a docência é uma atividade que integra saberes das mais diferentes naturezas, conforme afirma Tardif (2002) – mesmo cientes de que a formação do professor não é capaz de antecipar todos esses saberes, porque nenhuma formação pode realizar essa tarefa – a preparação para a futura atividade docente não seria mais rica com um contato mais direto com outros saberes?

QUARTA CONSTATAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO SE RESUME À ABORDAGEM DA “METODOLOGIA DE ENSINO”

Início esta quarta constatação com um breve relato: sou professora do curso de Letras da UFF. Atuo, mais especificamente, na Faculdade de Educação, ministrando disciplinas da dita “formação pedagógica” de Letras/Espanhol. Desde que iniciei minhas atividades na UFF, não raras vezes, ouvi colegas mencionando minha atividade como a docência de “metodologia de ensino”. Eu sempre neguei veementemente esse papel que me atribuem porque entendo que meu trabalho vai muito além de uma “metodologia”. Na verdade, não sei se algo do que eu faço na graduação se aproximaria minimamente de uma “metodologia de ensino”.

Comecei, então, a observar e me dei conta de que diversas universidades designam ou designavam disciplinas da chamada formação pedagógica de cursos de licenciatura como “metodologia de ensino”. Em uma pesquisa nada exaustiva, em um buscador da internet, encontrei umas tantas IES privadas com disciplinas designadas “Metodologia de/do ensino de espanhol/língua espanhola” e, ainda, universidades públicas, como a FURG, a USP, a UFSC, a UESPI, a UFU, a UEAP, a UENP, o IFRN, a UNIFAL e a UFMA, entre outras.

Algum interlocutor, diante desse meu incômodo e dessa constatação pode se perguntar ou me questionar: qual o problema com as metodologias de ensino? Elas não devem estar presentes na formação do professor? Ou, ainda, qual o problema de haver disciplinas da formação pedagógica com o nome de “metodologia de ensino”? Isso não é apenas um nome?

Partindo de uma perspectiva discursiva, “metodologia de ensino” (ou mesmo “metodologia de ensino de espanhol”) não é “apenas” um nome, um conjunto neutro de palavras. É uma designação que, como quaisquer unidades léxicas, como afirma Maingueneau (2005), permite explorações semânticas diversas. Nesse caso, eu entendo

que se trata de uma fórmula discursiva, conforme a conceitualiza Krieg-Planque (2010), assim como a maioria das designações mais tradicionais de disciplinas (“Língua Espanhola 1”, “Literatura Hispano-americana II” etc). “Metodologia de ensino” é uma fórmula, porque é uma expressão cristalizada, de caráter discursivo, polêmico e que remete a um determinado referente social.

A fórmula “Metodologia de ensino” remete a uma concepção da Pedagogia Tradicional, na qual consiste em um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir conhecimento. Dessa forma, entende-se o conhecimento como algo dado que precisa ser “transmitido” ao estudante por meio de um canal supostamente neutro, que seria a linguagem.

A fórmula “Metodologia de ensino” também nos remete àquilo que Libâneo (2010, p. 578) chama de “didática instrumental”, pois se ocupa de “conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos (regras de execução, técnicas)”, na qual “os temas mais constantes são: planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno e avaliação” e que possui um “frágil aporte teórico”.

Para Tardif (2002, p. 14), seria uma perspectiva “aplicacionista” de formação, ou seja, “os alunos, passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos”.

A fórmula “Metodologia de ensino” nos remete, ainda, a uma concepção de formação docente baseada no já citado modelo 3+1, estabelecido pelo Decreto-lei nº 1.190/1939. Após aprender os “conteúdos” da área que escolheu, o bacharel aprenderia a “metodologia” do ensino, ou seja, o meio para aplicar o aprendido e, assim, poder ensinar aqueles conteúdos.

De acordo com o currículo presente no Decreto-lei de 1939, à disciplina “Didática Especial” caberia o papel da “metodologia de ensino”, ou seja, de proporcionar ao futuro professor os proce-

dimentos destinados à transmissão dos conhecimentos que havia adquirido no bacharelado. Dessa forma, o que se observa aqui, e que se reproduz até hoje de forma bastante forte, é uma Faculdade de Letras que não pensa sobre questões relativas à educação e ao ensino, e uma Faculdade de Educação preocupada com uma didática instrumental.

Mesmo após a reforma das licenciaturas de 2002, o modelo 3+1 sobrevive em muitas das IES e permanece, em especial, essa concepção, que sobrevaloriza disciplinas de língua e de literatura, tradicionalmente ligadas à formação do bacharel, e desvaloriza aquelas que se centram na reflexão sobre a educação e, mais ainda, não promove um diálogo entre todas essas disciplinas que compõem o currículo da formação do professor. Dessa forma, silencia-se o importante papel que as disciplinas de língua e de literatura desempenham na formação do docente e, por outro, silencia-se também a importância das chamadas disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias (tanto as relacionadas à educação quanto aquelas relativas à língua e à literatura) e na reflexão sobre as práticas pedagógicas (FREITAS, 2012). Assim, historicamente, a licenciatura é vista como um “apêndice”, um elemento acessório ao bacharelado e, como tal, de pouca importância.

Em uma perspectiva epistemológica que entende a docência como atividade de trabalho (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; SOUZA-E-SILVA, 2004) e que entende o trabalho como resultado da negociação entre saberes, atividades e valores (SCHWARTZ, 1997), a formação jamais dá conta da atividade, pois cada uma tem suas singularidades e é uma permanente reformulação dos conceitos, métodos e formulações que estão presentes especialmente durante as formações inicial e continuada dos trabalhadores.

Numa visão aplicacionista ou instrumental de formação, esse aspecto constitutivo do trabalho é apagado: estudam-se as teorias, aprende-se a colocá-las em prática por meio das metodologias de ensino e o professor estaria plenamente formado. A complexidade

do trabalho, em geral, e do trabalho docente, em especial, é apagada em prol de um foco, no caso das disciplinas pedagógicas, no “como” ensinar.

QUINTA CONSTATAÇÃO: A TOTALIDADE DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA FORMAM PROFESSORES

Como é sabido, há, no Brasil, cursos de bacharelado e de licenciaturas em Letras. Licenciaturas formam professores, isso está claro. Porém, bacharelados em Letras não formam profissional determinado algum. Podem formar tradutores e revisores, mas não têm essa finalidade específica, exceto no caso dos bacharelados em Letras com habilitação em Tradução. Cabe ressaltar que essa profissão, tal como a de revisor, não está regulamentada e, portanto, pode ser legalmente exercida por quaisquer interessados, sejam eles bacharéis em Letras ou não. Se bacharelados em Letras, em especial aqueles que não têm habilitação alguma, não formam especificamente tradutores ou revisores, esse curso forma, sem dúvida, futuros pesquisadores. No entanto, forma profissionais que ainda precisam realizar uma pós-graduação *stricto sensu* para qualificar-se e que, mais tarde, muito provavelmente, serão professores universitários. Nota-se, portanto, que se distancia do papel do ensino universitário na contemporaneidade, que visa, em cursos de graduação, à formação profissional.

Não é à toa que os bacharelados em Letras não costumam ter o componente curricular Estágio, que é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008). O bacharel em Letras não tem um “ambiente de trabalho” determinado e tampouco uma atividade de “trabalho produtivo” evidente.

Em 2016, há, no Brasil, em atividade, 133 bacharelados e 1.740 licenciaturas em Letras (E-MEC, 2016), nesses números incluídas as diferentes habilitações oferecidas pelas IES. Trata-se de uma diferença numérica gritante – 133 para 1.740; no entanto, se considerado o fato de que o bacharelado não forma para profissão específica algu-

ma, sua sobrevivência é surpreendente. Ressalte-se, não obstante, a diminuição significativa do número de bacharelados: eram 156 em 2013 e, em 2015, são 133, o que representa uma redução de quase 15% em três anos.

Na verdade, não é tão surpreendente a existência desses 133 bacharelados porque a sua quase totalidade sobrevive a serviço do formato 3+1, ou seja, à formação do professor constituída por três anos de bacharelado, acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para obtenção do diploma de licenciatura. Assim sendo, esses cursos não formam para profissão alguma porque se espera que os estudantes que os frequentam façam a licenciatura correspondente, para habilitarem-se a serem professores. De fato, segundo dados do Ministério da Educação, poucos são bacharelados que não têm uma licenciatura a seu lado, como é o caso, por exemplo, de cursos de tradução oferecidos por certas IES, da graduação em Artes e mediação cultural, da UNILA, e certas habilitações em Letras da USP, como chinês, armênio e árabe (E-MEC, 2016). Dessa forma, a existência de bacharelados é a memória de 1939 que persiste, embora, desde a Resolução nº 1 de 2002 (CNE/CP, 2002a), se insista em que os cursos de licenciatura tenham identidade própria, ou seja, se recomende o abandono do modelo 3+1 e se advogue a existência de licenciaturas independentes dos bacharelados. A Resolução nº 2/2015 (CNE/CP, 2015) também determina que “a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes”. Essa perspectiva vem ao encontro dos debates sobre formação docente, pois, somente assim, em um curso com identidade e terminalidade próprias, se poderia superar um entendimento de que formar professor é ensinar a aplicar o que se aprende em um conjunto de disciplinas de fundamentos técnico-científicos.

Sobre o modelo que se tenta superar, afirmou-se em Freitas (2012, p. 8):

O que subjaz ao 3+1 é uma concepção de que teoria e prática são estanques e que cada um tem seu *locus* específico. Ao bacharelado, responsável pelos três primeiros anos, caberia, por meio das disciplinas de língua e literatura, a formação teórica, segundo o Decreto de 1939, a preparação “de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”, bem como a realização de “pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino”; às disciplinas pedagógicas, caberia a preparação de “candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”. Essa cisão se manifesta até mesmo no aspecto espacial e administrativo de tais cursos: os primeiros são oferecidos pelas Faculdades de Letras; os segundos, pelas Faculdades de Educação. Estão formulados para uma Faculdade de Letras que não pensaria questões relativas à educação e ao ensino, e para uma Faculdade de Educação que não discutiria questões teóricas sobre as disciplinas. Dessa forma, parte-se de princípios equivocados que, por um lado, silenciam o importante papel que as disciplinas de Língua e Literatura desempenham na formação do docente e, por outro, silenciam a importância das chamadas disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias (tanto as relacionadas ao ensino quanto as relativas à língua e à literatura, que também permeiam o trabalho do professor) e na reflexão sobre teorias e as práticas pedagógicas.

Diferentemente da proposta do 3+1, dessa visão de teoria e prática como estanques, espera-se, hoje, que a formação do professor apresente uma efetiva integração teórico-prática e, nisso, as resoluções que normatizam os cursos de Licenciatura se aproximam de forma intensa das perspectivas acadêmicas sobre o tema e insistem de forma bastante incisiva, como se pode observar nos fragmentos abaixo:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

[...]

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (CNE/CP, 2002a).

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns [...] (CNE/CP, 2002b).

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (CNE/CP, 2015).

Assim, entende-se que é fundamental insistir no fato de que todas as disciplinas dos cursos de licenciatura formam professores. Formam pelo seu conteúdo específico, já que o docente não pode prescindir dele, e formam porque todas elas devem incorporar uma dimensão de preparação para a docência. Portanto, no caso do curso de Letras, a Teoria Literária, a Linguística, as Línguas e as Literaturas, todos os componentes curriculares devem incorporar uma dimensão prática, entendida como os conteúdos que se relacionam à docência. O que se pode indagar é se tal fato está previsto nas ementas e programas das disciplinas das diferentes instituições de ensino superior do país e, mais ainda, se está efetivamente presente nas práticas docentes dos cursos de Letras.

Se a licenciatura é historicamente um “apêndice” do bacharelado, um elemento acessório e de pouca importância, sua visão como um curso autônomo faz com que possa ganhar outra dimensão.

No entanto, para que isso ocorra, é preciso que haja um efetivo diálogo entre as disciplinas do currículo, em especial entre as línguas/literaturas e as práticas como componente curricular e estágios supervisionados. A memória do 3+1, do apêndice, permanece e, com ela, uma sobrevalorização das disciplinas de língua e de literatura, tradicionalmente ligadas ao bacharelado (mesmo em cursos que oferecem apenas licenciaturas) e uma desvalorização daquelas que se centram na reflexão sobre a educação, tradicionalmente ligadas à licenciatura.

Relacionando esta constatação à anterior, cabe questionar: onde entra a “metodologia de ensino” nessa formação em licenciatura que apaga fronteiras nítidas entre teoria e prática? Nessa visão que reforça o papel das disciplinas de língua e literatura na formação do docente, que evidencia a importância das chamadas disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias e na reflexão sobre as práticas pedagógicas? A metodologia de ensino não entra nessa perspectiva de formação docente? Entra; mas não como uma disciplina, com um papel central que se dá a ela em uma perspectiva instrumentalizada de didática, em uma formação de cunho aplicacionista.

Assim, conviria indagar por que sobrevive o modelo 3+1 em uma área como a de Letras, em que cursos de bacharelado não formam para profissão alguma e, também, por que se insiste, espelhando tal modelo, mesmo em cursos de licenciatura com terminalidade própria, em uma desarticulação entre teoria e prática na formação do professor.

PALAVRAS FINAIS

Este texto teve como objetivo trazer algumas reflexões sobre o currículo dos cursos de Letras, especialmente, das licenciaturas em Letras/Espanhol. Dessa forma, não se buscou trazer respostas e, sim, questionamentos; portanto, incertezas foram semeadas em meio a algumas poucas certezas.

As incertezas explicitadas ao longo deste artigo podem ser sintetizadas nas seguintes perguntas:

- Por que pouco se produz e pouco se discute sobre currículo do curso de licenciatura em Letras/Espanhol?
- Por que o currículo da licenciatura em Letras/Espanhol hoje se assemelha tanto ao que se previu para o curso de Neolatinas em 1939?
- Por que os cursos de Letras são endógenos e não recorrem, nos exemplos vistos, à contribuição de outras áreas de conhecimento?
- Por que se entende, em alguns âmbitos, que formar professor é abordar “metodologia de ensino”?
- Por que sobrevive o modelo 3+1 em uma área como a de Letras, em que cursos de bacharelado não formam para profissão alguma?
- Por que teoria e prática são vistas de forma estanque na formação do professor?

Todas essas questões e outras mais que poderiam ter sido abordadas neste texto mereceriam intenso debate. Permeando tais discussões, seria necessário, fundamentalmente, conceber a politicidade inerente às escolhas teóricas e pedagógicas relativas ao currículo dos cursos de formação docente, sem perder de vista o perfil do professor de espanhol que desejamos para nossas escolas.

Assim, termino com mais um fragmento de Silva (2007, p. 150), por sinal, a continuidade daquele que inicia este artigo: “O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

FACUNDO, TEXTO ESPÍRITA

Pablo Gasparini (USP)

Comenzaré con un recuerdo, una bárbara escena (que es también una escena bárbara). Hace algún tiempo, enseñando *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845) de Domingo Faustino Sarmiento en una disciplina de “Literatura hispanoamericana” de un curso de Letras con habilitación en español de una facultad particular de São Bernardo do Campo (“ABC Paulista”), una de las alumnas del grupo luego de leer la “Introducción” de esta obra (que estábamos estudiando a los fines de discutir el proceso de autonomía de las letras hispanoamericanas)¹ me pregunta, desde el fondo del salón: *Professor, esse Facundoaí, é um texto espírita?*.

La pregunta o inaudita hipótesis de lectura me dejó atónito, sin respuesta, tal vez por constituir, pensé en un primer momento, aquello que Umberto Eco en *Lector in fabula* llamaría una “interpretação aberrante” (ECO, 2004, p. 39). Hoy pienso que debería reflexionar la razón por la que fue el diligente Eco quien acudió a explicar este suceso, pues ese auxilio teórico no dejaba de reproducir los límites de mi propia formación como profesor. Como fuera, en aquel momento pensé que la intervención de la alumna quizás podía ser comprendida como la inscripción de su posible enciclopedia en este texto decimonónico de una literatura nacional en español, es decir en un texto fuertemente extranjero (en los datos histórico-políticos,

¹ “¡Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo! Tú posees el secreto, ¡revélanoslo!” (SARMIENTO, 1979, p. 9).

en lo temporal, en lo lingüístico y, obviamente, en lo cultural en sentido amplio) para el ámbito en el que estaba siendo estudiado. Concluí entonces que esa enciclopedia provendría, quizás, de un repertorio de lecturas locales que pasaría por el consolidado lugar que la *literatura espírita* ocupa en el consumo popular brasileño. En cualquier *banca de jornal* encontramos, de hecho, baratas ediciones de los textos medulares de Xico Xavier o del ya tropicalizado Allan Kardec; a veces, incluso, ofertas de *best sellers* dictados por altos espíritus de pretensiones literarias (las novelas de Zibia Gasparetto, por ejemplo).

Ya sea que mi tentativa de comprensión fuera valida o no, la intervención significaba la impugnación de la cuidadosa organización diseñada para esa disciplina, cuyo corpus se justificaba en virtud de una bien calculada selección de obras que darían la oportunidad de reflexionar, en el acotado plazo de un semestre, sobre las resignificaciones de la voz política y el progresivo establecimiento de un campo específico para la literatura en algunas zonas culturales de nuestro continente. Apelando a “Reflexões a respeito de um manual” de Roland Barthes (1988) podría afirmar que esa era la gramática pensada para la disciplina², y que dentro de su sistema, *Facundo* como “texto espírita” tomaba la forma de un bárbaro error.

Convoco este recuerdo o escena, porque desearía enunciarme a partir de la pregunta sobre qué enseñamos cuando enseñamos literatura, es decir cuando ese ya controvertido concepto, eminentemente histórico, deviene un objeto disciplinar. Quisiera insistir, colocar en primer plano, la tensión o cesura existente entre aquello que enseñamos, una determinada organización o gramática de los materiales, y la dispersión, el carácter imprevisible que significa la lectura. En otros términos, quizás el conflicto podría figurarse entre dos tipos de lectura, no necesariamente opuestas aunque sí idealmente diferenciadas:

2 Hablamos aquí de gramática en el sentido que Barthes lo hace luego de pasar revista a la enseñanza de la literatura como una historia de la literatura estructurada en base a la combinación de ciertos elementos: “O que estou dizendo é simplesmente a amostra do que se poderia imaginar como uma espécie de pequena *gramática* da nossa literatura, gramática que produziria umas espécies de individualizações estereotipadas; os autores, os movimentos, as escolas” (BARTHES, 1988, p. 55).

la institucional-académica, signada por la conversión de la literatura en objeto disciplinar (pautada por cierta distribución de saberes y legitimidades que tienen la escatológica instancia de la evaluación como fin previsible) y la “lectura de sofá”, la que se realiza con cierta despreocupación hermenéutica y en la que vale más, lo digo en el sentido más lato del término, el placer de la lectura y quizás hasta, siguiendo a Michèle Petit (2008), la gozosa identificación con aquello que leemos³. Entre esos dos tipos de lectura, siempre movilizadas durante una clase de literatura, la pregunta que usualmente nos interpela como docentes es qué hacer con el “error”; es decir, qué hacer con ese resto desajustado, aparentemente inasimilable, que escapa a la formalización de los saberes legítimos convocados para la construcción de determinada gramática u organización. No estoy haciendo referencia aquí a errores que tengan que ver con el análisis en sí de los textos, o sea con su descripción, usualmente realizada con los vestigios del marco teórico formalista-estructuralista y en el que resulta posible apelar a cierta objetividad (si el narrador está en tercera persona, será un claro error afirmar que está en tercera, por ejemplo). Me refiero aquí a los “errores” en la mucho más compleja cuestión interpretativa.

De indagarse el estado actual sobre la enseñanza de la literatura (pensamos por ejemplo en los planteos de Tzvetan Todorov en *A literatura em perigo*), creo que podría arriesgarse como hipótesis que en lugar de la conversación entre aquel carácter imprevisible y remiso de la lectura y el lugar desde el cual nos enunciamos como docentes (quizás el de la plena conciencia en relación a la propuesta organizacional que llevamos al aula, y en lo que la misma concierne en relación al corpus y a los entendimientos crítico-teóricos privilegiados), la enseñanza de la literatura, sobre todo en la escuela media, se ha tornado (o se ha fortalecido en su tendencia a ser) una aceitada máquina de disciplinar sentidos. Una máquina que

3 Sobre la interdicción de la identificación en la enseñanza formal de la literatura, esta autora escribe que: “en la enseñanza de la lengua y de la literatura, en particular, se privilegió a partir de los años setenta una concepción instrumental, formalista, inspirada en el estructuralismo y la semiótica que se consideraba ‘científica’. Y dejaba de lado la ‘identificación’ –a la que fue reducida toda experiencia de lectura subjetiva–” (PETIT, 2008, p. 135).

no por residual o marginal deja de ser menos consecuente en sus efectos políticos.

No tenemos aquí el espacio suficiente para recorrer esta cuestión en los viejos “Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)” del año 2002 (especialmente en lo referido al capítulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”) que fueran objeto de una aguda crítica de la profesora Leyla Perrone Moisés en “Literatura para todos” (2006). De los variados aspectos contemplados por Perrone-Moisés (entre otros, la preeminencia de lo multimediático, la superficialidad en la intervención de los conceptos de la teoría bajtiniana, la estigmatización de los textos considerados complejos) deseo referirme especialmente al que hace a la desaparición del objeto “literatura” y a su disolución bajo la fórmula “comunicação e expressão” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19). Se trata de un punto especialmente atendido por Perrone-Moisés, y que nos parece nuclear para pensar el lugar que estos documentos ministeriales asignan a lo literario. Si con Barthes podemos preguntarnos si la literatura es “uma lembrança de infância” (BARTHES, 1988, p. 53), es decir si es su enseñanza escolar la que determina el imaginario de lo que podemos llegar a entender por literatura, me gustaría poder reconocer aquí el imaginario sobre lo literario que mi alumna, como ex-estudiante de una escuela pública estadual del Estado de São Paulo, ha podido construir, entre otras fuentes, en base a las orientaciones gubernamentales. Y para esto resulta útil repasar algunos aspectos del *Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010d), documento de la “Secretaria de Estado da Educação” del Estado de São Paulo, documento que organiza los saberes formales para los últimos años de la enseñanza fundamental y los tres de la media.

Quizás lo primero que llame la atención en este *Currículo*, es precisamente la ausencia de un campo disciplinar para lo literario. La decisión va a contramano de lo que estarían orientando los nuevos parámetros nacionales, reunidos en 2006 bajo el título de *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tec-*

nologias. En este documento, en parte como resultado de las críticas de la comunidad académica de las que se hacía portavoz el ya citado artículo de Perrone-Moisés, se ensayan algunos argumentos para restablecer esa especificidad. Uno de los ítems del capítulo “Conhecimentos de Literatura” (BRASIL, 2006, p. 60) lleva por título “Por que a literatura no ensino médio?”. Es allí que se sugieren algunas acciones para la formación de aquello que el documento bautiza como “leitor crítico” y se pautan, además, algunas posibilidades de mediación del profesor para ese objetivo. Sin suspender las críticas que tal documento pueda generar, particularmente en las tensiones no resueltas entre una formación orientada a la estimulación de la lectura (aquello que el documento establece bajo el concepto de “leitor literário”), o a la priorización de aquel “leitor crítico”⁴, lo cierto es que su opción por la especificidad disciplinar no es seguida por el *Currículo* estadual.

Queda claro que en este sentido el *Currículo* se atiene a los antiguos parámetros, aunque su fundamentación teórica no sea exactamente la misma. Aquí la decisión de trabajar lo literario dentro de la enseñanza de lengua portuguesa se plantea a partir de una perspectiva que convoca el concepto de discurso y de género textual para afirmar que:

O discurso literário, como realidade lingüística e social, atravessa todos os tipos textuais. Desse modo, podemos encontrar, praticamente, qualquer gênero textual em uma obra literária: uma carta, um poema, um conto, uma cantiga, uma notícia de jornal, uma receita, etc. Sirvam de exemplo; “Po-

4 Sobre el “lector literário” leemos en las *Orientações* “(...) não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Frente a la libertad con que se parece ornar la figura de este “leitor literário”, las mismas *Orientações* aconsejan, a la par y aparentemente sin conflicto, la formación de un adusto lector crítico: “Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação. Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores. ‘O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada’” (BRASIL, 2006, p. 68).

ema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e “Receita para fazer um poema dadaísta” do romeno Tristan Tzara. O que, naturalmente, não significa que qualquer carta ou notícia de jornal sejam consideradas literatura.

Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela também é uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. (SÃO PAULO, 2010d, p. 32-33).

Queda claro em este parágrafo que la legitimidad que la literatura tiene en este *Currículo* es más bien, para decirlo de forma general, lingüística. La literatura se trataría de un discurso que puede convocar cualquier “tipo textual” y esto, para una organización que privilegia este concepto, parece resultar más que suficiente. De aquí que no haya una definición clara sobre aquello que este documento comprende por literatura. Su entendimiento se pierde así, en el parágrafo citado, en una variopinta serie de consideraciones más bien coloquiales.

No es el lugar aquí de discutir las ventajas y desventajas de la pérdida de la especificidad disciplinar, y de la consecuente inserción en la disciplina de lengua portuguesa de los contenidos y reflexiones que pueden suponerse ligados a la literatura. En todo caso se trata de una propuesta de organización, como cualquier otra. Lo que sí parece discutible es que la perspectiva elegida, la de trabajar la literatura primordialmente como un discurso, no es la que efectivamente se lleva a cabo en los materiales didácticos que con el nombre de *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2010b; 2010c) y *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2010a), son repartidos en la red pública estadual.

En estos materiales, la mayor parte de las veces el texto literario aparece como forma de ilustrar los temas que pauta la enseñanza

de lengua portuguesa⁵ y, en los pocos momentos en que la reflexión se concentra sobre la literatura, vemos un tipo de formulación que poco tiene de discursiva y que antes que considerar al profesor como constructor de una alternativa pedagógica lo reduce al papel de mero aplicador de la organización propuesta.

Como la anécdota que ha disparado estas reflexiones está ligada de alguna manera al romanticismo, quisiera repasar la forma en que este momento es aludido en los materiales en cuestión. Bajo el título de “O passado se faz presente” el romanticismo es tratado en los cuadernos correspondientes al segundo año de la enseñanza media. Se trata de un privilegio, ya que es una de las contadas veces en que se pretende abordar la literatura en su dimensión histórica. Luego de algunos ejercicios en torno a Álvares de Azevedo a los que luego haremos referencia, el *Caderno do Aluno. Língua Portuguesa, Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010a), propone una “Lição de casa” que resume de forma paradigmática lo que planteaba en el párrafo anterior. En esta tarea se pide que el alumno complete un cuadro que tiene por título “O Romantismo brasileiro proclama a liberdade de criação e de expressão” (SÃO PAULO, 2010a, p. 7). La tabla está compuesta de cuatro columnas (“Gerações”, “Nomes”, “Principais poetas” y “Principais temas”) y tres hileras (“Primeira geração. Nacionalista ou indigenista”, “Segunda geração. Ultrarromântica ou Mal do Século” y “Terceira geração. Condoreira ou social”). En la parte inferior de la página se ofrecen algunos versos de diferentes poemas de autores brasileños y portugueses (“Canção de exílio” de Gonçalves Dias, “A canção do africano” de Castro Alves, “A noiva do sepulcro” de Alexandre Herculano, “I-Juca Pirama” de Gonçalves Dias, “Lembrança de morrer” de Álvares de Azevedo). La consigna

5 Así por ejemplo, las preguntas que el *Caderno do Professor, Língua Portuguesa Primeira série, Volume 1* (SÃO PAULO, 2010b) sugiere presentarles a los alumnos sobre el primer texto literário que leerán, un poema que lleva por título “É fácil trocar as palavras” de Fernando Pessoa, no se refieren a este texto sino que se dirigen al tema objeto de la “situação de aprendizagem” encuestión, la comunicación (SÃO PAULO, 2010b, p. 12). El poema es colocado de esta manera como mero soporte del tema, no es analizado, y la única actividad que se presenta sobre el mismo es una consigna que pide consultar el diccionario para ver cuál sentido del vocablo *palavra* “se encaixa melhor no texto de Fernando Pessoa” (p. 12). Se obtura así toda posibilidad de pensar que los sentidos de ese vocablo en el poema serán construidos de forma única y singular a partir de la experiencia de su lectura.

de la tarea pide relacionar los versos con las alternativas dadas en la tabla, es decir el alumno debe encajar el nombre de cada poeta en cada generación y especificar los “principales temas” a partir de los datos que, se supone, aportarían los fragmentos de los textos.

Como ya lo hemos anticipado, en “Reflexões a respeito de um manual” Barthes describe la versión escolar de la historiografía literaria positivista como una gramática compuesta por ciertos “monemas da língua metaliterária (...): os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos” (BARTHES, 1988, p.54). De acuerdo a esta gramática, que interviene fuertemente en el ejercicio arriba descrito, todo el error de mi alumna consistiría en haber atribuido el texto a un monema incorrecto (el espiritismo). Un error que, de todas maneras, no subvierte aquello que se le ha enseñado desde siempre: la literatura (en el aula) es un ejercicio tipológico.

Quizás sería útil aquí permitírnos una ligera digresión e imaginar las posibilidades que abriría la perspectiva que el mencionado *Currículo* declara pero no concreta, y que pasaría por el acento en la consideración de la literatura a partir de lo lingüístico. De acuerdo a Tzvetan Todorov (2007) se trataría de una opción igualmente reductora, al menos tal como la misma habría sido implementada en la enseñanza de la literatura en la escuela media francesa, que habría pasado de la historiografía tradicional, tal como la reseñaba Barthes a fines de los sesenta, a una perspectiva en que, como Todorov lee en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación francés, se privilegiarían, entre otros conceptos, “as ‘noções de gênero e registro’ e (...) as ‘situações de enunciação’”(TODOROV, 2007, p. 26). De seguir su disfórica lectura, la instrumentalización de esta propuesta en la escuela media francesa habría acarreado el predominio del repertorio analítico por sobre la obra, que quedaría reducida, a su entender, al mero papel de soporte de las nociones teóricas. Como si al leer la “Introducción” del *Facundo* nos preocupáramos tan sólo en la forma en que allí se construye la invocatio (la invocatio Facundi) sin mayores indagaciones ideológicas y estéticas. Podríamos pensar aquí que la crítica de Todorov –quien realiza estas demoledoras ob-

servaciones mientras intenta auxiliar a sus hijos en la tarea escolar de literatura— es reductora; menos una crítica que un autobiográfico acto de evaluación de su propia contribución intelectual a la cuestión, y que una postura honestamente discursiva supondría, para nuestro caso en particular, un ambicioso proyecto: establecer aquello que sería el discurso espiritista en la proto-Argentina del siglo XIX, algo que parece exceder, con todo, el actual estado de la escuela media, en estructura y objetivos, demasiado alejada de las posibilidades investigativas.

Volviendo al aquí y al ahora, la tendencia a la imposición de sentidos determinados por sobre la apertura a la lectura, es aún más notoria en el ejercicio que antecede al que acabamos de reseñar. Como primer ítem de la referida “Lição de Casa”, se presenta un texto con algunas explicaciones histórico-literarias sobre el romanticismo brasileño que el alumno deberá completar como si se tratase de uno de aquellos ejercicios de *fill in the blanks* de la enseñanza de lenguas tradicional. El texto es el siguiente;

O Romantismo é o movimento literário que domina a Europa e, por extensão de influências, o Brasil durante o final do século XVIII e por boa parte do século XIX. Por questões teóricas, consideramos que o Romantismo, no Brasil, começa em _____ (con a publicação de _____, obra escrita por _____) e termina em _____ (com a publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, obra escrita por _____). (SÃO PAULO, 2010a, p. 6).

No me detendré aquí en lo que tal párrafo tendría de discutible, en su férrea fe en las influencias, en su pretensión de tajante datación o en la forma en que enuncia lo teórico como un más allá inalcanzable (¿cuáles son, me pregunto, las cuestiones teóricas del parco y terrible sintagma “Por questões teóricas”?). Quisiera tan sólo mostrar como este dispositivo de reproducción de interpretaciones ya hechas, esta suerte de *ready-made* hermenéutico, apresa tanto al alumno como al docente en la misma voluntad de repetición. En

el *Caderno do Professor, Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010a) encontramos, de esta manera, el mismo texto, claro que por tratarse del cuaderno del docente, los guiones en blanco, a fines de la corrección o del dictado, aparecen completados con las respuestas que se suponen acertadas (SÃO PAULO, 2010c, p. 13-14).

De acuerdo a Ginzburg (2013), el perfil tecnocrático que, a nuestro entender, translucen estos ejercicios, no sería casual. La objetividad acrítica constituiría uno de los límites impuestos por la última dictadura brasileña al área de las humanidades. Esta restricción, lejos de ser rebatida durante la democracia, encontraría más bien un lugar de confirmación en la lógica mercantilista alentada por la conversión de la escuela media en un gran cursillo preparatorio para el examen de ingreso a la universidad. Y por cierto, algunos laterales atisbos que aparecen en los Cuadernos en el sentido de trabajar a partir de la materialidad de los textos literarios, se sacrifican rápidamente en aras de la sujeción a las consignas de aquel examen, convertido así en exclusivo y omnisciente rector de la labor interpretativa⁶. Como signo claro de estas restricciones del sentido, que hacen a la pretensión de disciplinar las derivas y posiciones siempre imprevisibles que puede llegar a generar el trabajo de lectura, valga la tabla que aparece en el *Caderno do Professor, Língua Portuguesa Primeira série, Volume 1* (SÃO PAULO, 2010b). Con el objetivo de parametrizar la lectura del poema “A palavra mágica” de Carlos Drummond de Andrade, otro de los textos convocados para ilustrar el tópico sobre comunicación, se ofrece un cuadro a dos columnas. El título de la primera columna reza “Professor diz”, el de la segunda “Ações realizadas”. Las hileras

6 Todavía em lo que respecta al romanticismo, em *Caderno do Professor, Segunda série, Volume 2* (SÃO PAULO, 2010c), y antes de la lectura de un fragmento de Noite na taverna de Álvares de Azevedo, encontramos la siguiente propuesta: “Para a compreensão do aprendizado que desejamos, isto é, ‘como’ se lê o texto do século XIX e como se interage com ele, realizaremos uma série de exercícios. Acreditamos que essas atividades possibilitarão o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos resolvam, adequadamente, as questões da Unesp” (SÃO PAULO, 2010c, p. 12). Y de hecho, luego de la transcripción del fragmento narrativo, se brinda la siguiente máxima: “Não antecipe as questões do vestibular ao aluno, mas tenha-as no seu próprio horizonte mental para conduzir as suas atividades e questionamentos” (p. 12). A continuación el Cuaderno lista las dos preguntas del vestibular de la UNESP (“1. O que significa dizer que o homem é ‘a escuma que ferve hoje na torrente e amanhã desmaia’? 2. Qual o conceito de ‘velho’ presente no texto?”) que han regido completamente la lectura del texto de Álvares de Azevedo.

que atraviesan esas columnas introducen, como si tratara de un guión teatral, las frases literales que el profesor deberá repetir: “A seguir vamos lerum poema do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Intitula-se ‘A palavra mágica’” (SÃO PAULO, 2010b, p. 13) leemos en el primer recuadro, directamente enunciado, como los otros, en primera persona. A su lado, se van enumerando, en paralelo con la *fala pronta* del profesor, las acciones a ser realizadas.

Constituido o generado por el propio sistema que lo sanciona, el tipo de “error” aquí señalado no deja de ser un milagro, un dejo de realidad capaz de atravesar los dispositivos que intentan disciplinar y restringir el sentido. Si en la anécdota que sirvió para pretexto estas reflexiones planteaba qué responder ante su emergencia, podríamos pensar ahora qué o cómo responde la universidad sino al error, sí a la coerción que significa la instrumentalización de la enseñanza de la literatura y, puntualmente, a la instrumentalización de la enseñanza de literatura extranjera. Pregunta demasiado vasta y compleja, que prefiero acotar al Estado de São Paulo, en el que una gran parte de los profesores de Letras con habilitación en español se han formado en instituciones de enseñanza superior particulares con cursos de tres años de extensión (y no de cinco, como en la enseñanza superior pública). Esta red de instituciones particulares, fruto de la política privatista en el sector educativo de la segunda mitad de los años 90, se encuentra, con diferentes matices, fuertemente regida en sus fines y organización por criterios mercadológicos, tal como lo advierte el Director de la Facultad de Educación de la USP, Luis Freitas, en “Agenda dos reformadores empresariais” (2012) y, de una forma más integral e histórica, capaz de registrar la permeabilidad difusa de esta lógica aún en la universidad pública, Idelber Avelar en “A dissolução da universidade em a universalidade do mercado” (AVELAR, 2003, p. 95). A partir de esta reflexión, y en lo que atañe a nuestro ámbito, podríamos afirmar que esta tendencia que busca ajustar los saberes universitarios de forma inmediata a las circunstanciales demandas del mercado de trabajo, parece alentar una enseñanza instrumental u operativa de la lengua extranjera y, por arrastre ideológico y aún

por consecuencia de ese tipo de perspectiva, a un recorte en tiempo y complejidad de la enseñanza de la literatura extranjera. Menos que resignificar el recuerdo de infancia o escolar de la literatura en lo que ella conservaría de dispositivo positivista, más bien (a juzgar por algunos programas universitarios) se lo confirma⁷.

Es de esperar que el fortalecimiento de lo público concretizado con la creación de diversas universidades federales pueda ayudar a revertir la situación, es decir que se puedan generar ámbitos de formación de profesores capaces de proponer y organizar sus propios proyectos didácticos, licenciaturas que no conciban al profesor como un mero aplicador de contenidos⁸. Con todo, este cambio no será posible sin un debate sobre los lugares y funciones atribuidos a la literatura extranjera en esas instituciones. En un excelente estudio sobre los imaginarios literarios y lingüísticos de los propios estudiantes de Español en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Andrade (2013) concluye que el posible lugar asignado por los estudiantes a la literatura extranjera no sería otro que el de un “recurso de estabilización de la diferencia” (ANDREADE, 2013, p. 49). Por

7 Así, em um programa de literatura hispano americana de una institución perteneciente al mayor grupo privado de educación de Brasil, Anhanguera Educacional S.A., los contenidos –compactados em un semestre– se limitan a una “Apresentação dos textos mais representativos da Literatura Hispano-americana abrangendo desde o período da independência nas colônias espanholas até os dias de hoje”, es decir la enseñanza se reduce a una confirmación canónica de un corpus establecido sin diálogo con la investigación y organizado a través de los viejos monemas de una historiografía incuestionada (el contenido programático se organiza aquí por “escuelas”: “romantismo, realismo, modernismo, vanguardas, boom latino-americano, literatura atual”). En esta perspectiva instrumental se rehúye así de la selección/organización del material en base a problemas específicos, promoviendo la repetición de pre-construidos y entidades ya naturalizadas.

8 En este sentido resulta esencial toda la discusión sobre la estructura de las licenciaturas en las universidades públicas. En el caso puntual de la Habilitación en Español de la Carrera de Letras de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas* de la *Universidade de São Paulo* (FFLCH/USP), se ha propuesto una licenciatura que integra a las disciplinas del *Bacharelado*. Además de esa base, el alumno realiza disciplinas pedagógicas en la *Faculdade de Educação*, y dos disciplinas específicas en la Carrera de Letras. Una de estas disciplinas, “Literaturas hispánicas: processos históricos e perspectivas teórico-críticas” tiene por objetivo revisar los contenidos estudiados durante el *Bacharelado* para que los estudiantes posean una oportunidad de conscientizar su abanico de posibilidades textuales y sus preferencias teóricas. En la segunda disciplina, “Atividades de estágio”, los estudiantes construyen programas alternativos para diferentes instituciones de formación de profesores, o elaboran propuestas de enseñanza de literaturas en español en perspectiva comparada con los posibles tópicos de literatura brasileña tratados en la escuela media. Para este fin indagan problemáticas historiográficas, de formación de canon, de organización de los materiales y de formalización de objetivos, entre otras. Como puede verse, la concepción de formación de profesores está totalmente ligada a la no separación entre docencia e investigación.

cierto, en muchos programas de literatura extranjera “lo cultural” suele constituirse en una suerte de prótesis capaz de conjurar “faltas” como la de mi alumna. La prótesis habilita injertos disciplinares y presupone sospechosas continuidades. En *S/Z*, Barthes (1980) concibe lo cultural como una suerte de código de referencia a partir del cual podrían remitirse ciertos envíos del discurso literario a un saber colectivo. Nunca, prescribe el crítico, debería irse “até o ponto de construir –o reconstruir– a cultura que articulam” (BARTHES, 1980, p. 23), una presunción, podríamos pensar, más bien imposible tanto en virtud del carácter no directamente inmediato de lo cultural como de la potencias de lo literario en relación a las posibilidades de representar completamente esa dimensión. Investigar la literatura por la cultura (y viceversa) forma parte, sabemos, de un debate ya consagrado pero, en ciertos programas universitarios, siquiera estamos llegando a esa instancia. En ellos “lo cultural” se trata, más bien, de una táctica de retención y fijación del sentido en vista de la conversión de la literatura extranjera en un objeto disciplinar confortable que reduzca, sobre todo, los “riesgos” de la interpretación y el movimiento, siempre errático, de los sentidos.

Final de efecto, o más bien un final que podría demostrar como la lectura desafía la literatura en su aspecto institucional. El 28 de diciembre del 2012, el suplemento cultural de la Folha de São Paulo, reseñó la apertura en París de una exposición titulada “Entrée des Médiuns – Spiritisme et Art d’Hugo à Breton”. Según se informaba en esta reseña, nada menos que Víctor Hugo (1802-1885) habría realizado entre 1853 y 1855, es decir mientras estaba exiliado en la isla de Jersey por motivos políticos, innumerables sesiones de *mesa falante* con el fin de comunicarse con espíritus, tanto familiares (por ejemplo con su hija Leopoldina, quien se había ahogado en el Sena a los 19 años) como con espíritus de grandes escritores del pasado, Shakespeare y Dante entre otros. Leyendo el diario en el sofá de mi sala (donde cada cual es señor de sí mismo, “como el rey de sus alcabalas” diría Cervantes en su prólogo al Quijote), recordé el “error” de mi alumna y pensé: si Víctor Hugo –figura central del

romanticismo— sí, ¿por qué no Sarmiento, que además lo cita en tantas ocasiones? Al fin de cuentas, si en mi gramática (asentada sobre los conceptos de obra y de proceso) la intervención constituía un error, no sería así si hubiéramos trabajado con otros fundamentos. Para volver al *S/Z* de Barthes, sería aceptable, por ejemplo, afirmar la dinámica de cierto código espiritista, en el sentido amplio de la invocación a un espectro, en la “Introducción” considerada en tanto lexía, al *Facundo* en tanto texto. “Além de incomum” –afirmaba el cronista al cerrar nota– “a exposição é audaciosa por abordar temas e crenças que sempre são tratados com muita discrição na França – pátria de Voltaire, mas também de Allan Kardec” (ALCINO, 2012, p. 5). Un remate que, para hacer eco a la pedagogía de Joseph Jacotot releída por Rancière (2010), nos confirmaría que “Por todas partes hay puntos de partida” y que “Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento lo que ven con lo que han visto y dicho, hecho y soñado. No hay forma privilegiada, ni tampoco punto de partida privilegiado” (RANCIÈRE, 2010, cvVBA, p. 23). Y esto, a pesar de Sarmiento y la barbarie.

A PROPÓSITO DOS ENsinANTES E DO ENSINO DA LÍNGUA: UNIFORMIZAR OS DISCURSOS E GARANTIR O CONTROLE

João Wanderley Geraldi

As políticas linguísticas brasileiras se expressam de diferentes formas e em diferentes instrumentos. Se, no período colonial, a política linguística do gabinete do Marquês de Pombal foi incisiva, proibindo o uso das línguas gerais em meados do Século XVIII (a língua geral da costa brasileira, de base tupi, e a língua do Grão-Pará, o tupinambá, posteriormente modificado) e se, durante a II Guerra Mundial, o governo de Getúlio Vargas proibiu expressamente o uso do alemão e do italiano entre imigrantes e seus descendentes, atualmente o poder não se exerce draconianamente. Na constituição em vigor, define-se a língua oficial do país (a língua portuguesa), mas também estão assegurados os direitos das minorias linguísticas: os indígenas têm direito constitucional ao uso de suas próprias línguas, inclusive no ambiente escolar (art. 210, parágrafo 2º. da CF) (BRASIL, 1988).

Ao admitir a diversidade linguística, o princípio constitucional remete a diferentes línguas e não a variações no interior destas línguas. Quando se trata de uma língua estrangeira, falada por imigrantes e descendentes, admitem-se os diferentes dialetos (por exemplo, a região de colonização italiana fala vênето, florentino, bergamasco, napolitano etc.). É, no entanto, no interior da língua oficial, a língua portuguesa, que a questão se torna mais complexa. Até meados dos anos 1980, as variações sempre foram tratadas como erros, pura e

simplesmente. Quando muito, certo número de dicionaristas e gramáticos falavam de regionalismos, referindo-se a certos vocábulos e a certas construções sintáticas. Mas o regionalismo estava incluído entre os vícios de linguagem, de modo que nenhuma variação era aceita, ainda que na prática todos percebessem e convivessem com as diferenças tanto sociais quanto regionais. Não faltava, obviamente, a pergunta: em que região se fala o português mais correto?

Nos anos 1980, começam a se tornar públicos os resultados das pesquisas linguísticas e as posições assumidas pelos linguistas brasileiros em defesa das formas de falar da população. Obviamente esta é uma posição sobre “os outros”, porque a academia jamais aceitou que no seu interior se falasse qualquer variedade que não a variedade culta. Muito menos aceitou qualquer variação na modalidade escrita da língua. Certamente, não mais ridicularizou certas formas fonéticas dos falares regionais, desde que estes se expressassem na variedade culta admitida. Em outros termos, passou-se a aceitar a variação fonética ou de pronúncia, ou a presença de termos regionais, mas jamais as variações sintática, semântica, estilística e ortográfica.

Há poucos anos, a imprensa brasileira, particularmente a paulista, noticiava como escândalo o fato de um livro didático recomendado pelo MEC admitir que se podia falar de modo distinto. Até um conhecido economista e comentarista de jornal televisivo se achou competente para espinafrar o livro didático que sequer manuseou, porque se tivesse feito isso, teria lido que nas páginas em que se trata da variação linguística, sublinhavam-se os perigos das formas de fala populares, objeto de sanção social constante face à persistência do preconceito linguístico na sociedade brasileira. Lula para se eleger presidente teve que aprender que não se diz “menas”, mas “menos”...

Somente olhando para os projetos de educação que compreenderemos as políticas linguísticas contemporâneas e poderemos aquilatar o que se impõe aos que ensinam a língua.

A NECESSIDADE DE IMPOR UM PROGRAMA

É relativamente à língua oficial que interessa perceber como funciona o poder normalizante, que ao mesmo tempo se beneficia do preconceito linguístico interno à sociedade e o alimenta com suas definições dos caminhos da reflexão sobre a língua no interior das escolas. Não há uma legislação que proíbe qualquer variedade; mas há uma legislação que define a boa língua, o bom falar de forma implícita, quando define que língua e o quê da língua são estudados nas escolas. Este será o padrão a ser exigido nos exames, um dispositivo de vigilância sobre as formas linguísticas postas em circulação pelos falantes. Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2015, p.), originalmente escrita em 1975 e traduzida no Brasil, em 1987, afirma:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Desde meados dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de poder e de controle que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde os começos da redemocratização até à elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas), pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças.

A nossa pouca experiência democrática associada à urgência dos problemas a serem resolvidos e à pretensão de condensar o processo histórico de mudança social em passos de curta duração (como passes de magia ou como milagres de magos) encerraram o tempo vivido sob o signo da participação, no período que vai da redemocratização à eleição de FHC, reemergindo no cenário brasileiro um novo conjunto de políticos “competentes, eficientes, capazes e sábios” (como se apresentavam também os ministros da época da ditadura, como não políticos, mas técnicos) que poderia concretizar as mudanças com a rapidez com que tinha tido sucesso no plano econômico (com a implantação da nova moeda, o real, “esquecendo” por completo que a estabilização da moeda que ocorre então em vários países era uma necessidade do processo galopante da globalização). Encerra-se o período da participação, que exige “desperdício de tempo” e por isso não é eficiente. Os técnicos, os especialistas, os consultores competentes trazem as respostas: basta agrupá-los. E em lugar da participação, poderia haver a consulta àqueles especialistas que não estavam no grupo de assessores¹.

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliações de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹ Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja versão praticamente definitiva foi encaminhada a muitos professores universitários para que emitissem pareceres e sugestões. Obviamente, estes jamais saberiam o que se fariam com estas sugestões, que seriam compulsadas pelos técnicos e os assessores especializados. Cândidos, os professores universitários emitiram pareceres a troco de um modesto pagamento e, com isso, se comprometeram com a versão final dos PCN, pois tinham sido deles consultores.

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores², tornam o que poderiam ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente, adequando os alunos para responderem testes. Treinar para responder eleva os índices e dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. Surgem as empresas de consultorias, mas também os centros e grupos universitários que se caracterizam como pesquisadores-consultores. No entanto, a manutenção desses índices de sucesso e de seu crescimento não se dá a longo prazo, o que exige novas consultorias num círculo vicioso (de consultores bem remunerados)³.

Com muito boa vontade, professores universitários participam dos comitês, a partir do princípio ideológico de que, estando lá, poderão fazer com que as coisas saiam melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas, desse modo, acabam por referendar o modelo de implantação vertical. Tive oportunidade recente de estabelecer um diálogo franco com um participante do grande comitê que está definindo a matriz de referências para a elaboração dos concursos nacionais para o magistério. A perspectiva que leva ao engajamento de professores universitários nesses processos tem sua base no fato de que tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o país e por isso influenciará tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes. Independentemente da validade desse perfil, de estar de acordo com ele, o que resulta da

2 A mudança terminológica não é inocente, como sabe qualquer analista de discurso. Introduce-se no sistema escolar toda uma terminologia procedente das formas de organização das empresas. E pensa-se a escola como uma unidade de produção que deve ser gerida com eficiência para apresentar os resultados requeridos (os lucros e dividendos na forma de índices numéricos obtidos nos processos avaliativos).

3 A propósito do assunto, acompanhar as análises do Prof. Luiz Carlos Freitas é bastante salutar. Cf. Avaliação Educacional – o blog do Freitas (<https://avaliacaoeducacional.com/>).

implantação vertical (e muito pouco democrática, porque executada através de provas) é uma resistência contrária dos verdadeiros agentes das redes de educação (que infelizmente tomamos como sinônimo de sistemas de ensino).

É nesse ambiente que surge a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorreram com os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim que aprovada a BNCC surgirão os programas “BNCC em ação” para tentarem chegar ao chão da escola, copiando o programa “Parâmetros em Ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das organizações não governamentais (ONG) e organizações sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentarem assim que saírem os novos editais que serão sugeridos por eles mesmos.

É nesse emaranho de legislação, de programas, de projetos que podemos buscar a “política linguística” a que atualmente estamos submetidos. Antes de exemplificar com a proposta da área de Língua Portuguesa no BNCC, chamo atenção para o fato de que, desde os parâmetros curriculares nacionais, a questão das variedades linguísticas é focalizada, aceitando-se os diferentes falares, mas conduzindo os sujeitos falantes para o domínio da variedade chamada “padrão culta”. Esse foi talvez o maior avanço da política linguística do final do século passado.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

O ponto de partida que orienta a definição da “grade curricular” de língua portuguesa é a **prática de linguagem** tomada como referência, associada ao caminho metodológico USO-REFLEXÃO-USO. Isso faz supor que tudo o que se fará no processo de ensino será a partir de uma prática de linguagem e, portanto, como linguagem em uso, e, a partir deste uso, se dará a reflexão que iluminará os usos

futuros, num possível manuseio consciente dos recursos expressivos postos em funcionamento nas atividades de linguagem: escuta, fala, leitura e escrita, nos mais diferentes contextos sociais, aqui tratados como campos de atuação previstos. São eles: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho, este campo, exclusivamente, no ensino médio.

Uma leitura dos objetivos de aprendizagem, apresentados na forma de quadros, ano a ano, do ensino básico (inicial, fundamental e médio), mostrará que, no interior de cada uma das práticas acima referidas, foram selecionadas diferentes ações a serem executadas, tendo por material concreto diferentes gêneros dos respectivos campos de atuação. A progressão se dará tanto no aprofundamento das formas de mobilização dos diferentes recursos, no interior de cada um dos gêneros, como na ampliação destes gêneros, indo daqueles mais próximos às faixas etárias dos alunos àqueles mais distantes, na medida em que vão galgando os graus de escolaridade, objetivando ampliar os campos de atuação de que participariam.

Num mesmo patamar, incluem-se gêneros efetivamente praticados pelos professores e alunos segundo suas faixas etárias e de escolaridade e suas necessidades como também gêneros distantes de seus mundos, longe de seus usos, como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística, particularmente, quando se prevê a produção de vídeos nas práticas culturais de tecnologias de informação e comunicação, já que, realisticamente falando, as escolas não dispõem tanto dos recursos necessários quanto de pessoal especializado. Os professores de língua portuguesa se produzem vídeos, produzem-nos como amadores. Está longe de sua formação desenvolver capacidades exigidas para a produção efetiva de vídeos além daqueles que encontramos nas redes sociais e que estão sendo feitos sem que qualquer ensino sobre como fazê-los tenha se dado no sistema escolar.

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende que sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º. ano, são citados vinte gêneros; no 6º. ano, são citados vinte e sei; e, no 3º. ano do ensino médio, são citados quinze. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado.

Uma leitura mais horizontal, no sentido de tomar um mesmo gênero explicitamente citado ao longo de diferentes anos de escolaridade, mostra que se pretende esse aprofundamento vertical. Por exemplo, a atividade de relatar (que supõe um relato?) vai das experiências vividas, passa por fatos de que se tomou conhecimento, depois chega a notícias, finalizando, no 8º. ano, com o relato oral de reportagens, selecionando informações principais e secundárias. O relato desaparece como gênero ou atividade explícita no ensino médio, embora, obviamente, ele estará presente nas práticas cotidianas dos alunos e professores desse nível de ensino e por isso estará aí presente de qualquer forma. Outro exemplo: no caso do gênero “poemas” (que são inúmeros!), como atividade artístico-literária, o aprofundamento aparece na forma do que se espera que os estudantes façam: escutar e recitar, declamar (recitar usando recursos expressivos e o corpo), observar aspectos rítmicos e sonoros, produzir parafraseando, recitar de memória planejando saraus e recitais, criar poemas em formas composicionais variadas, chegando à compreensão da especificidade da linguagem literária e da análise e interpretação das dimensões imagéticas dos poemas, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária (obviamente, os deslocamentos de sentido já aparecem desde o primeiro ano quando do primeiro contato com os poemas, afinal eles pertencem à linguagem literária, logo con-

têm deslocamentos de sentidos que precisam ser compreendidos desde o início...).

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a base nacional comum curricular tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela).

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e, como tal, de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor que somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para que o novo uso venha a ser ampliado. Mas essa fórmula define um caminho metodológico de que um novo gênero, ao entrar na sala de aula, deva se basear em gêneros já conhecidos, já usados (por exemplo, de um relato de experiência vivida na rotina de um dia, na fórmula clássica da narrativa em sequência temporal, pode-se passar para um relatório de atividades agrupadas por critérios mais gerais dentro dos quais entram as atividades rotineiras relatadas, e daí passar para a leitura de um relatório). Essa me parece ser a pretensão, ainda que não explicitada desta forma, do princípio metodológico do uso-reflexão-uso.

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente, porque escolhe, adequadamente, trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de *sinopses* de textos; a elaboração de *resumos* de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção entre assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um

ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam a proposta lida); aprendizagem de um gênero fundamental da atividade estudantil (e de todos nós): as *anotações* durante uma leitura, durante um debate, durante uma palestra, durante uma entrevista (mesmo que esta esteja sendo gravada, porque os gestos e as circunstâncias também significam).

Em matéria de linguagem, não se pode ter a pretensão de que tudo deve ser aprendido na escola. Antes de mais nada, há que se compreender que nossos alunos já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. E, pela vida afora, aprenderão outros no mundo do trabalho, nas suas atividades profissionais, no cotidiano (por exemplo, é ridículo ensinar na escola a ler uma conta de luz, como já vi em livro didático, em que a conta de luz aparece como do gênero “nota fiscal”! Isso se aprende na vida!). Nesse sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros, ainda que de forma mais ou menos superficial, para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termine com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E, certamente, morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa área profissional. Podemos ler com tranquilidade um texto de filosofia da física, mas, dificilmente, trabalhando em ciências humanas, escreveremos textos de física! Nem por isso deixamos de ser letrados.

Ora, as coisas poderiam ser bem mais simples e mais adequadas. Antes de tudo, não se pode imaginar que, em matéria de linguagem,

somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola. Assim,

1. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. É ridículo exigir de alunos que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles, necessariamente, estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que, necessariamente, todos devam produzir poesias. Obviamente, alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos.

2. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e esta demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que se tem para dizer, particularmente, quando esse leitor já ouviu isso porque já lhe disse, como acontece frequentemente em sala de aula. Assim, recontar uma história pode ser um bom exercício de memória, mas não é um bom exercício de escrita! Se a criança quer registrar uma história, pode fazê-lo. O problema é exigir que o faça. A propósito, uma digressão. A professora de minha filha Joana pede a todos os alunos que escrevam um resumo de um livro que leram. Ela me pergunta para que escrever esse resumo. Tento dar alguma motivação para essa tarefa e digo-lhe que a professora pode não ter lido o livro e, lendo o resumo que ela faria, poderia ficar interessada, ou não, em ler todo o livro. Recebi como resposta: - Mas que professora mais indecisa! Precisa ler 25 resumos para saber se quer ler o livro?

3. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso, na escola, é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único do produto final. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. E, do que se publica, o professor é, na prática, um coautor.

4. Atividades de escritas diversificadas num mesmo momento da aula: não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: esta, a melhor forma de estudar.

Por fim, no que concerne ao trabalho conjunto de professores e alunos debruçados sobre seus textos – a análise linguística – não é um estudo da descrição gramatical tradicional. Os conhecimentos tradicionais podem ser manipulados segundo necessidades, mas não podem ser o foco desse eixo de trabalho, pois as gramáticas descritivas de que dispomos não trabalharam com textos/discursos. No máximo, chegaram a frases e, ainda assim, não para analisá-las, mas para classificá-las, que, erroneamente, chamamos de “análise sintática”.

As análises que partem da concepção dialógica da linguagem e que a tomam como uma atividade constitutiva das línguas, em seu sentido sociolinguístico, e das consciências dos sujeitos falantes (“a palavra concebe o seu objeto”) devem levar a uma compreensão mais ampla dos recursos linguísticos mobilizados na construção de qualquer enunciado, de modo que se pode assim “revisar as formas da língua em sua compreensão linguística comum” mesmo que estas compreensões sejam feitas de forma intuitiva.

Bakhtin (2013), nas indicações metodológicas para o ensino do período composto por subordinação sem conjunção, apresenta análises estilísticas, partindo da intuição de seus alunos sobre o uso de uma ou outra forma disponível no sistema, defendendo o seguinte ponto de vista:

... no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (BAKHTIN, 2013, p. 25).

Essas análises, para não se tornarem também elas rotinas de sala de aula, sem qualquer vínculo que não a transmissão de informações, precisam estar articuladas a processos de ensino/aprendizagem que entendam o processo educativo como muito mais profundo do que, justamente, a simples transmissão de informações. Retorna-se, assim, aos fundamentos que orientam as análises – no caso a concepção de linguagem – e aos fundamentos que orientam o processo de ensino – no caso, as práticas de linguagem, que não podem ser simulações.

Construir na escola “inéditos viáveis” que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições (como ocorre nas simulações e nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação). Nestas últimas condições, há um exercício de escrever, não para dizer sua palavra ou para influenciar o outro, mas para mostrar a alguém, que se coloca numa posição de não ouvinte, que se sabe escrever.

Reproduzir em sala de aula essas condições quando se ensina um gênero discursivo qualquer, apontando até mesmo para as condições de seu uso real, e depois pedindo que o aluno escreva um texto nesse gênero, paradoxalmente, uma escrita que não atende sequer às condições de emprego do gênero recém-estudadas com os alunos, é um contrassenso, particularmente, considerando os fundamentos assumidos na BNCC.

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (lingüística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada, para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato, atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica, para conceber a linguagem e não dialogar com os professores, impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz.

Aliás, é sempre instrutivo, para os que defendem este caminho dos testes, das avaliações, das imposições, lembrar o que nos disse, resumindo suas posições em uma entrevista, Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA no governo George Bush, mas, desde o governo Bill Clinton, diretora do National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais daquele país. E eis a novidade⁴:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve (sic) outras coisas num teste.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações

4 Posteriormente, saiu no Brasil a tradução de seu livro hoje largamente conhecido: *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

DINÂMICAS NORMATIVAS E AUTORIDADE LINGUÍSTICA EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS: A GESTÃO DA ORTOGRAFIA

Xoán Carlos Lagares (UFF)

POR QUE FALAR EM DINÂMICAS NORMATIVAS?

A produção de norma linguística é um processo polêmico que envolve, inevitavelmente, disputa pela autoridade. Nessa polêmica radica, precisamente, a sua dimensão política. A vida social se rege por normas, do trânsito automobilístico até a forma de se vestir, nas mais diversas circunstâncias, a nossa atuação nas várias esferas de atividade social está condicionada, em parte ou totalmente, por “regras de uso”. Não todas as normas sociais têm o mesmo caráter. Bourdieu (2004) distingue entre, por um lado, o que denomina “*habitus*”, uma espécie de sentido do jogo, uma série de disposições adquiridas para nos comportarmos de uma determinada maneira, regida por um saber prático interiorizado, e, por outro lado, os códigos formalizados, a homologação explícita de determinadas práticas, que acabam tomando o corpo de leis e que devem ser seguidas em circunstâncias concretas.

Para Bourdieu, existe uma grande diferença entre ambos os tipos de codificação, pois as normas explícitas são muito mais fixas e estáveis, enquanto o “*habitus*” costuma ser mais ou menos fluido e vago. No plano linguístico, essa distinção pode nos remeter à diferença entre o que denominamos “norma objetiva” – conjunto de práticas linguísticas habituais, normais, para uma determinada

coletividade, apreensíveis mediante observação empírica e pelo trabalho descritivo dos linguistas – e a “norma prescritiva” – corpo jurídico-gramatical que determina o que deve ser considerado correto, normativo, entre as muitas possibilidades de prática linguística normal para uma comunidade.

Nessa analogia, é preciso considerar, no entanto, que toda e qualquer explicitação das normas interiorizadas que constituem o “*habitus* linguístico”, isto é, a sua descrição em instrumentos gramaticais, por parte de agentes autorizados para tanto, linguistas e/ou gramáticos, cria efeitos de normatividade (BLANCO, 2016), pois fixa o que era fluido, estabiliza aquilo que se manifestava no uso social da língua de maneira instável e grandemente variável. As gramáticas, como explica Auroux (2001), põem à disposição dos falantes uma série de saberes sobre a língua que até esse momento não se podia encontrar nunca reunidos nos usos de um único utente da língua, de maneira que a gramática funciona, de fato, como um instrumento, do mesmo modo que um martelo, que prolonga o gesto da mão e leva a sua ação mais longe.

A elaboração de gramáticas descritivas/prescritivas é uma intervenção muito importante sobre a ecologia de uma língua, dado que muda a relação dos falantes com ela, e regula, em determinadas circunstâncias, vinculadas sobretudo à expressão escrita, as suas interações. Uma vez padronizada, submetida a normas prescritivas explícitas, a língua passa a ser representada pelos próprios falantes de forma idealizada, de maneira que o falar comum é julgado como desvio, mais ou menos grave, em relação a esse ideal linguístico que os instrumentos gramaticais registram.

Cabrera (2011, p. 211-212) explica essa relação entre a língua idealizada pela padronização e a língua realmente falada, utilizando o símile da relação entre o Davi, de Michelangelo, e o bloco de mármore, a partir do qual foi feito. O Davi é produto de um processo de elaboração, realizado com mestria técnica e primor artístico, a partir da pedra. Entretanto, seria absurdo considerar

todo e qualquer bloco de mármore como uma degeneração do Davi de Michelangelo.

El bloque de mármol es la lengua coloquial espontánea y la estatua es la lengua estándar culta o, si se quiere, la lengua escrita literaria. No cabe duda de que tanto una como la otra son elaboraciones de esa lengua coloquial espontánea, que es la lengua natural por defecto que todos los miembros de una comunidad lingüística adquieren de niños sin esfuerzo aparente y utilizan de adultos habitualmente, de modo casi automático y también sin hacer esfuerzo alguno manifiesto que los distraiga de los cometidos no lingüísticos de la vida diaria, que son los más. Por tanto, tiene perfecto sentido decir que la lengua estándar culta es una elaboración de la lengua coloquial espontánea. ¿De dónde procede el castellano culto literario? Sin duda, del castellano vulgar inculto, y no al revés. (CABRERA, 2011, p. 213).

Existem certas características nas línguas, enquanto objetos sociais, que nos permitem questionar o alcance explicativo do símile. Elas são, primeiramente, realidades “naturais” muito particulares, pois nunca deixam de ter também uma dimensão claramente social, como lembra Bagno (2011), estando o seu uso condicionado pelas diversas e complexas relações sociais que vigoram em cada momento histórico e por representações sobre os próprios falantes e suas condições de produção de discurso. Em segundo lugar, como explica Milroy (2011), falantes de línguas que possuem uma variedade padrão vivem numa “cultura de língua padrão”, que influi em sua própria apreciação do objeto-língua, totalmente condicionada pela ideia (e pela idealização) da “correção”. Uma vez que a forma padrão passa a ser a única legítima, todas as outras formas, não homologadas pela gramática, são consideradas logicamente ilegítimas. O esforço necessário para dominar a forma considerada padrão, a distância relativa a respeito das formas comuns de falar a língua, assim como a distinção que o seu domínio provoca, contribuem para valorizar socialmente esse capital cultural (BOURDIEU, 1982). Se

entendemos a língua como um conjunto de práticas sociais, e não apenas como uma estrutura ou uma competência interiorizada pelos falantes, percebemos que ela se vê afetada por todas as nuances, determinações e inconsistências que incidem sobre as normas práticas e sobre as normas sociais explícitas.

Se a língua padrão, em sua forma mais ou menos definida pelos instrumentos gramaticais autorizados, é vista socialmente como A Língua (com maiúsculas), o modo como se define essa língua padrão (e, portanto, como se define o que é considerado, legitimamente, Língua) se coloca como uma questão essencialmente política que incide sobre a identidade dos falantes e sobre a sua inserção social como membros de uma comunidade linguística.

A política linguística enquanto área de conhecimento dos estudos de linguagem, como explica Silva (2013), surge nos anos 60 ligada à ideia de planejamento, com o intuito de resolver “problemas linguísticos”. Numa obra pioneira, publicada em 1971, e intitulada *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*, Rubin e Jernudd (1971, p. xvi, tradução nossa) definem *language planning* da seguinte maneira:

uma mudança linguística deliberada; isto é, mudanças no sistema do código linguístico ou na fala, ou em ambos, que são planificadas por organizações que são estabelecidas com esse propósito ou que têm tais funções atribuídas. De tal maneira que o planejamento da linguagem está focado na resolução de problemas e se caracteriza pela formulação e avaliação de alternativas para a solução de problemas de linguagem, com o objetivo de encontrar a melhor decisão (ou a que seja ótima, mais eficiente)¹.

¹ “[...] deliberate language change; that is, changes in the systems of language code or speaking or both that are planned by organizations that are established for such purpose or given a mandate to fulfill such purposes. As such, language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision” (RUBIN; JERNUDD, 1971, p. xvi).

Especificamente, em relação à questão normativa, ou intervenção sobre o código linguístico, neste momento histórico, a necessidade de “equipar” línguas de países africanos e asiáticos em processo de descolonização explica a caracterização da política linguística como uma intervenção “experta” sobre a realidade social da linguagem². Se, por um lado, a gestão da enorme diversidade linguística desses novos países é vista como um problema para o “desenvolvimento nacional”, por outro lado, a padronização ortográfica e gramatical de línguas exige um investimento de reflexão e de pesquisa sobre esses mesmos processos. A política linguística se define desde as suas origens como uma prática e, ao mesmo tempo, como uma área de pesquisa, relacionada à linguística aplicada e à sociolinguística.

Enquanto intervenção sobre a realidade linguística, tanto no que afeta ao *corpus* da língua, como no que diz respeito ao seu *status*, é evidente que a política linguística dialoga intimamente com as polémicas sociais do momento, com as relações de poder e os interesses dos diversos atores sociais. Nesse sentido, uma política implementada num momento histórico concreto pode resolver problemas percebidos como tais por determinado grupo e causar outros não previstos. O saber “técnico” linguístico-estrutural não é suficiente para valorar a incidência de intervenções sociais profundas, como são todas as

2 Sobre essa “necessidade” dos países da África Subsaariana que se tornaram independentes na segunda metade do século XX, Kaplan e Baldauf Jr. (1997, p. 7, tradução nossa) dizem o seguinte: “Eles precisavam selecionar uma ou várias línguas que pudessem servir às necessidades da unificação nacional, que pudessem ser usadas para elaborar o mito da identidade histórica, que fossem faladas por vários segmentos significativos da população e que fossem aceitáveis pelos outros. Uma vez selecionado o idioma, eles precisavam padronizar a sua ortografia, o seu léxico e a sua sintaxe, em várias instâncias eles precisavam levar adiante um programa de elaboração e enriquecimento para que a língua pudesse ser usada numa vasta variedade de setores característicos do mundo moderno. Depois eles enfrentaram a questão da difusão dessa língua entre a população. Em quase todos os casos eles deviam levar adiante esta enorme quantidade de intervenções com recursos extremamente limitados e diante de muitos outros problemas que demandavam atenção imediata”. “They needed to select a language or languages that could serve the needs of national unification, that could be used to enhance the myth of historical identity, that was spoken by some significant segment of the population and was acceptable to other population segments. Having selected a language, they needed to standardise its orthography, its lexicon, and its syntax, and in many instances they needed to undertake a lexical elaboration and enrichment programme so that the language could be used in a wide variety of sectors characteristic of the modern world. Then they were faced with the dissemination of that language through the population. In virtually every case they had to undertake this enormous range of activities with extremely limited resources and in the face of a plethora of other problems all demanding instant attention”. (KAPLAN; BALDAUF JR, 1997, p. 7).

que afetam as línguas. Mesmo os aspectos aparentemente mais superficiais, como podem ser, precisamente, aqueles que concernem à representação ortográfica da língua, costumam estar carregados de ideologia e incidem em planos muito diversos da vida social: em relação à identidade lingüística da comunidade, à sua relação com línguas próximas, à identificação dos falantes com a sua própria variedade escrita etc. Um exemplo clássico é o do servo-croata, língua histórica (no sentido que Coseriu dá a esse termo) que, por motivos estritamente políticos, ligados a históricas e complexas questões identitárias, passou a distinguir as suas variedades de sistemas ortográficos diferentes, o cirílico e o latino. Essa distinção, por sua vez, teve uma clara e intensa incidência no afastamento estrutural entre as variedades e no consequente distanciamento entre as comunidades. (CALVET, 2004, p. 257-264).

Outro caso típico é o do turco, que se escrevia com caracteres árabes desde o século XIII, mas que sofreu uma reforma ortográfica na década de 20 do século passado, durante o governo de Mustafa Kemal Atatürk, e passou a ser escrito com o alfabeto latino. Essa reforma fazia parte de uma série de medidas para a ocidentalização e “modernização” do país. As decisões que dizem respeito à ortografia, o aspecto aparentemente mais superficial, como dizíamos, e mais técnico da planificação do *corpus*, costumam responder a interesses políticos e/ou culturais evidentes.

No processo de planificação, Haugen (2001, p. 110-114) propôs quatro fases de atuação, que responderiam a quatro momentos diferentes de intervenção sobre a língua, tanto no plano do *corpus* como do *status*:

- a. A escolha da variedade que vai servir de base para o padrão.
- b. A codificação dessa variedade, a partir dos três principais instrumentos lingüísticos gramatizadores: a ortografia, a gramática e o dicionário.
- c. A aplicação desse padrão no processo educacional do país, o que inclui a constante correção dos alunos e a avaliação do seu domínio.

d. A modernização ou desenvolvimento funcional da língua padrão, dotando-a de repertórios lexicográficos e de recursos estilísticos para dar conta de todos os gêneros discursivos das mais diversas esferas de atuação social.

É preciso considerar que esse esquema foi pensado para estudar o processo de oficialização/padronização de uma língua minorizada, o norueguês, e que responde a uma abordagem de política “*in vitro*” (CALVET, 2007, p. 68-71). Isto é, pressupõe a existência de técnicos a serviço de um poder político que planejam cada um dos passos de acordo com interesses nem sempre declarados. Historicamente, as fases de construção de um padrão linguístico costumam não respeitar essa ordem, além de constituírem processos sempre polêmicos. As disputas começam na definição da variedade linguística que vai servir de base para o *standard* e passam também pela legitimidade para construir instrumentos “autorizados”, quer dizer, aos quais se atribua autoridade para guiar as práticas linguísticas dos falantes. Com muita frequência, o desenvolvimento funcional acontece antes mesmo da codificação da língua, pois não é estranho que as línguas sejam primeiro usadas literariamente e, só depois, objeto de gramatização. Isso aconteceu com o português ou com o castelhano, que atravessaram a Idade Média como línguas de cultivo literário, em verso e em prosa, e, só no final do século XV e início do XVI, foram objeto de codificação gramatical. Em processos mais recentes de padronização de línguas minoritárias, também é comum que grupos de escritores “militantes” explorem nelas diversos gêneros literários e desenvolvam um incipiente mercado leitor antes de se fixar uma gramática padrão, e até mesmo sem a existência prévia de uma ortografia comum.

Como o processo é complexo e polêmico, e nele costumam intervir vários agentes, individuais e coletivos, a norma padrão costuma experimentar também variação, apesar de seu caráter artificial. Grupos sociais diversos podem, igualmente, assumir, de diferentes maneiras, em seus usos linguísticos, as prescrições mais aceitas, de maneira a se estabelecerem vários regimes de normatividade (KROSKRITY, 2000).

Em todo caso, a questão fundamental que se coloca nos processos de padronização tem a ver com a autoridade: quem pode fazer isso? É por esse motivo que preferimos falar em “dinâmicas normativas” para nos referir aos processos de padronização, entendidos não como a simples aplicação de critérios técnicos para resolver o problema da homologação das línguas, mas como processos históricos em que intervêm agentes com interesses e aspirações diferentes, em âmbitos sociais modelados por representações linguísticas e por ideologias, frequentemente, em conflito (LAGARES, 2016).

Nesse sentido, acreditamos que a comparação entre dinâmicas normativas de línguas próximas, como o espanhol e o português, possa servir para entender os processos de padronização em seu próprio desenvolvimento histórico, tentando compreender o papel que cumprem seus agentes e os interesses que estão em jogo em cada caso. Condição prévia para a adoção de medidas de intervenção que possam ser realmente efetivas, sem se deixar iludir pelos discursos que pregam, por exemplo, a convergência normativa ou o valor econômico da língua.

Se observamos, numa visão mais geral, o modo como se articulam, historicamente, as dinâmicas normativas do espanhol e do português, comprovamos que existem algumas diferenças que afetam a produção de instrumentos linguísticos nos respectivos campos.

Em primeiro lugar, no mundo hispânico, existe uma instituição que ocupa, desde o final do século XVIII, o centro das intervenções normativas: a *Real Academia Española* (RAE). A partir de 1951, as academias correspondentes da espanhola na América Latina passam a integrar, junto com a matriz, uma *Asociación de Academias de la Lengua*, que aborda conjuntamente, embora sob a direção da espanhola, a gestão normativa do idioma espanhol. No mundo lusófono, contrariamente, não existe nenhuma instituição com a tradição e a autoridade da RAE para realizar essa função prescritiva, sendo a dinâmica de produção de instrumentos linguísticos mais autoral do que institucional.

Em segundo lugar, a constituição de um mercado linguístico-cultural bastante dinâmico durante o século XX, no mundo hispânico, com a circulação de bens culturais produzidos nos principais centros da América Latina (México DF, Buenos Aires, La Habana, Lima, Santiago de Chile...), fez com que se consolidassem espaços de influência para as respectivas normas cultas dessas cidades, e que pudessem circular e serem conhecidas em outras áreas. Isso permitiu a configuração efetiva de um pluricentrismo normativo, sempre em tensão com a dinâmica padronizadora imposta pela RAE e as academias latino-americanas (FANJUL, 2011).

O espaço lusófono se configurou de uma maneira diferente, em torno de dois principais centros normativos, em Portugal e no Brasil, uma vez que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) alcançaram a independência só no último quartel do século XX e, pelas condições peculiares da presença da língua portuguesa neles, ainda não desenvolveram dinâmicas normativas próprias. A circulação de bens culturais nesse espaço linguístico é ainda desigual e, como explica Faraco (2016), há uma promoção internacional da língua portuguesa divergente entre os dois grandes atores, Portugal e Brasil. Nesse sentido, talvez a única ação convergente, como veremos a seguir, seja, no caso do português, a elaboração de um Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), por parte de uma instituição que tenta centralizar a ação normativa, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP).

A DIMENSÃO ECONÔMICA E POLÍTICA DA ORTOGRAFIA

A ortografia, isto é, a uniformização de um sistema de escrita, é uma consequência da imprensa. Enquanto fenômeno social, está associado ao que McLuhan (1972) denominou “Galáxia Gutenberg”, o mundo criado a partir da revolucionária invenção da imprensa. Como acontece com qualquer sistema de medidas, a ortografia define um mercado, e só existe para regular essa ampliação do espaço de circulação de bens escritos, em que a mediação com o texto não pode ser feita *in loco*.

Antes dos sistemas ortográficos, na cultura do manuscrito, só existiam “tradições de escrita” ligadas a *scriptoria* concretos, onde limitados grupos de especialistas eram formados a partir de práticas repetidas. Esses escrivães constituíam efetivamente grupos de prática que reproduziam modos de fazer ligados à expressão escrita. No período anterior à imprensa, a escrita estava mais próxima da oralidade do que da escrita atual, pois, como lembra Zumthor (2001), os manuscritos faziam parte de uma cultura vocal, em que a leitura era uma performance e o texto escrito funcionava como uma partitura que devia ser “interpretada” em voz alta. McLuhan explica que todo leitor medieval era um “editor” dos textos que lia, pois devia interpretar nos traços escritos a marca de uma voz.

As tradições de escrita medievais delimitavam espaços de prática muito limitados, de caráter local, e essa cultura manuscrita acabou com a invenção e a disseminação do texto impresso. As possibilidades de reprodução do texto ampliaram as suas possibilidades de expansão e fizeram necessário fixar normas de escrita (e de leitura) que pudessem servir a um mercado mais amplo. Só o texto impresso, já regularizado ortograficamente no que diz respeito à forma das palavras e à pontuação dos períodos escritos, permite a leitura silenciosa e ágil, fato que McLuhan relaciona com a passagem de uma cultura predominantemente oral para uma cultura visual, e que incidirá no desenvolvimento do individualismo burguês e do nacionalismo.

Também o historiador e teórico do nacionalismo Benedict Anderson (2008) relaciona a tecnologia da imprensa com a formação de um mercado de leitores, que coincide em extensão com o que serão as nações, unidas por uma língua escrita oficial. A ortografia surge, então, como uma necessidade de ampliação de mercados de bens escritos que antes eram exclusivamente “locais” e que agora passam a conformar a “comunidade imaginada” que é a nação.

Leitores de jornais e revistas, no século XIX, compartilham não apenas informações sobre o mundo, mas, sobretudo, um mesmo

quadro de interesses e assuntos que vão delimitando uma memória coletiva e criando uma noção de comunidade, uma identidade comum. Posteriormente, a universalização do ensino, como exigência do Estado nacional para formar seus cidadãos, passa também pela unificação linguística e pela formação de leitores, capazes de entender as leis para, dessa maneira, serem efetivamente responsáveis pelo seu cumprimento.

Podemos comparar esse processo ao da imposição de um sistema de pesos e medidas unificados na formação dos mercados nacionais. Anteriormente à existência desses mercados, era possível manter sistemas locais de medida, para serem utilizados por pequenas comunidades nas feiras em que se intercambiavam, compravam e vendiam produtos. No momento em que se amplia o mercado, com a intervenção do Estado nacional, que estabelece preços e, sobretudo, sistemas de imposição fiscal comuns a todos, é preciso unificar também as medidas. Esse processo nem sempre foi pacífico, por supor uma intervenção sobre realidades locais consolidadas. No Brasil, foi chamada de Quebraquilo a revolta que aconteceu em Campina Grande (Paraíba), em 1874, contra a imposição do sistema métrico decimal, que substituía as cuias, canadas, côvados, palmos, arrobas e onças por litros, metros e quilos, com o intuito de que as medições uniformes permitissem ao Estado brasileiro recolher o “imposto do chão”, sobre transações comerciais nas feiras locais do país inteiro (JOFFILY, 1977). Em muitos lugares do mundo, convivem até hoje formas divergentes de medida, embora o mercado mundial estabeleça suas referências mais ou menos universais.

Como diz Calvet (2011, p. 121-137), a escrita é um dos apêndices do poder, surge em relação a necessidades práticas, como fazer contas, redigir contratos ou leis, e se estende por toda a sociedade de maneira lenta, em longos processos históricos. A efetiva universalização do ensino, como dizíamos, que é um fato histórico relativamente recente, situa a maioria da população num universo de signos gráficos em que se mantém o prestígio originário da língua escrita e o consequente desprezo pela língua oral. O valor social da

escrita, e da boa escrita ortográfica, faz com que o seu domínio (e, de certa maneira, sua disputa) represente um aspecto fundamental do capital linguístico (e cultural) que o cidadão pode acumular no Estado moderno.

A ORTOGRAFIA NA DINÂMICA NORMATIVA DO ESPANHOL

A ortografia é o aspecto mais convencional da norma padrão. Num sistema alfabético, ela deve responder a determinadas exigências técnicas, ligadas à descrição (fixação) do sistema fonológico da “língua”. A sua constituição é obra de especialistas, o que também acontece com os outros instrumentos linguísticos (a gramática e o dicionário) que costumam se basear na tradição escrita de prestígio, normalmente literária, mas também jornalística. A fixação ortográfica é produto também de uma tradição, que, em línguas com uma história de padronização extensa, como é caso do espanhol, costuma ser relativamente fixa e estável. Não é fácil, embora não seja impossível, mudar radicalmente os costumes ortográficos da população alfabetizada, de maneira que, uma vez constituído o sistema, as reformas costumam ser parciais e sempre realizadas gradualmente.

Nesse aspecto, a RAE cumpre um papel fundamental na história da língua espanhola, pois a primeira ortografia aceita oficialmente pelo Estado espanhol foi a proposta por essa instituição em 1741, vinte e oito anos depois da sua fundação. A autorização do monarca é concedida através de uma “Real Cédula”, rubricada também pelo Secretário de Justiça da Coroa. Esse privilégio se estende naquele momento, como é lógico, às colônias americanas.

As primeiras reformas acontecem nos anos 1763, 1781 e 1815. Já no século XX, a seguinte reforma ortográfica é de 1959, e se dá com a participação das academias americanas, com voz e voto. As duas últimas reformas ortográficas do espanhol, empreendidas pela *Asociación de Academias de la Lengua*, são de 1999 e 2010.

A relação estreita entre a política ortográfica acadêmica e o estado espanhol se consolida quando, em 25 de abril de 1844, a rainha Isabel II impõe, mediante decreto, o *Prontuario de ortografia de la lengua castellana, dispuesto de real orden para el uso de las escuelas públicas, por la real Academia española, con arreglo al sistema adoptado en la novena edición de su Diccionario*. Essa disposição estabelece a ação do Estado para a implementação efetiva desse aspecto da codificação da língua no plano educacional.

Tendo a RAE essa competência inicial, concedida pela Coroa para elaborar a ortografia, funda-se já desde o início da dinâmica normativa do espanhol a sua autoridade com uma legitimidade histórica que se prolonga até hoje. E essa autoridade se estende a todos os países de língua oficial castelhana, embora não sem conflitos e sem ocasionais polêmicas [veja-se, para todas estas questões, Senz (2011)].

Uma das mais conhecidas dissidências em relação à ortografia acadêmica foi a de Andrés Bello e Juan García del Río, que publicaram em Londres, em 1823, as *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar la ortografía en América*. Essa proposta foi aplicada parcialmente no Chile, em 1844, e, posteriormente, também, na Argentina, Colômbia, Equador, Nicarágua e Venezuela, onde vigorou por mais de oitenta anos.

A reforma ortográfica chilena foi, como explica Arnoux (2008, p. 166-168), uma intervenção do Estado, que, naquele momento histórico, pretendia regular os mais diversos aspectos da vida social mediante operações de codificação. O impulsor do projeto na *Universidad de Chile*, Andrés Bello, teve uma participação importante na elaboração de textos fundamentais para o processo político de construção do estado nacional, tanto na Constituição de 1833, como no Código Civil de 1855, sendo responsável também pela redação de uma *Gramática Castellana*. A intervenção sobre a ortografia deve ser interpretada, como faz a autora, nesse contexto de codificação da vida republicana do país. É o que se pode depreender do fragmento a seguir:

Las discusiones respecto de la reforma ortográfica se enlazaron, en su origen y en algunos de sus desarrollos, con la problemática de la ampliación del sistema educativo pero también se deslizaron al tratamiento de la función del Estado en el campo de la regulación de la lengua y a la relación entre lengua escrita e identidad nacional. (ARNOUX, 2008, p. 168).

O intelectual argentino exilado no Chile nesse momento, Domingo Faustino Sarmiento, trabalhando como diretor da *Escuela Normal* e sendo responsável pela renovação dos métodos de leitura no país, elabora uma *Memoria (sobre ortografía americana) leída a la Facultad de Humanidades* (1843), em que propõe uma reforma para aproximar a relação entre grafemas e fonemas, seguindo a máxima do primeiro gramático espanhol, Antonio de Nebrija, “*Que cada letra tenga su distinto sonido, que cada sonido tenga su distinta letra*”. Nas palavras introdutórias do texto, dirigidas “*a los americanos*”, Sarmiento chama a atenção sobre a importância das regras ortográficas para todos os falantes, não apenas para aqueles que se dedicam às letras. Nesse mesmo texto, o autor critica a “nulidade” da Academia Espanhola para elaborar regras, a falta de autoridade “literária” dos seus membros, ao mesmo tempo que reconhece a competência da *Facultad de Humanidades*, formada por “espíritos independentes”, para simplificar a ortografia da língua espanhola e facilitar assim a leitura e a escrita de todas as pessoas. Precisamente daí, dessa competência técnica e erudita, nasceria, segundo Sarmiento, a sua autoridade, que não poderia deixar de ser reconhecida por todos. Esse tom beligerante de manifesto que ele confere ao prólogo da *Memoria* é, como explica Arnoux (2008, p. 176-189), uma reivindicação do papel público do intelectual na construção de um Estado independente e no reforço das instituições republicanas, e, ao mesmo tempo, representa o desejo de concretizar o ideal ilustrado, próprio da revolução cultural burguesa, de democratização da educação. Esse ideal se poderia conseguir, reduzindo as arbitrariedades da escrita, produto da tradição etimológica, e

estabelecendo regras mais racionais e econômicas, e, portanto, mais facilmente apreensíveis.

Dessa maneira, a reforma de Sarmiento-Bello propõe acabar com duplicidades gráficas, como as que se produzem pela pronúncia única de ‘z’, ‘c + e, i’ e ‘s’ em todo o continente americano, por exemplo, ou de ‘b’ e ‘v’, e eliminar um grafema que não representa nenhum som, como o ‘h’.

A *Universidad de Chile* adotou a reforma nos seus informes, embora a sua aplicação fosse desigual e perdesse força, sobretudo, a partir de 1844, quando, como dizíamos, a normativa ortográfica acadêmica é oficializada e as relações entre Chile e Espanha estão totalmente restabelecidas. No Chile, se manteve, como uma “*marca de identidad nacional*” (ARNOUX, 2008, p. 175), uma normativa com três traços ortográficos próprios (o uso de ‘i’ com sentido vocálico, em lugar de ‘y’, em todas as ocasiões; o ‘j’ fricativo velar em todos os contextos; e, por último, o uso de ‘s’ por ‘x’). Só em 1927, um decreto presidencial impõe, definitivamente, a normativa acadêmica em todo o país.

O caso chileno, produto da confluência de esforços de dois agentes glotopolíticos muito relevantes no mundo cultural hispano-americano é uma exceção à predominância da autoridade acadêmica sobre a produção de normas ortográficas. As tensões entre identidade nacional nas novas repúblicas americanas e valorização da relação linguística e cultural com a antiga metrópole, assim como entre a constituição de mercados internos nacionais e a integração num mercado maior que abarca todo o mundo hispânico, fazem com que seja difícil implementar esse tipo de reformas. A esse respeito, Arnoux (2008, p. 198) conclui o seguinte:

El planteamiento del tema, que es hecho desde el Estado, mostró el vigor de este, lo mismo que el mantener hasta bien entrado el siglo XX diferencias respecto de la norma académica, pero el fracaso de la reforma, por lo menos en los términos en que lo había formulado la Universidad, expuso

la debilidad de la clase dirigente chilena no solo internamente sino también respecto del proyecto de integración hispanoamericano. Para llevar adelante un cambio de tal envergadura se necesitaba el estímulo de un mercado interior ampliado a los restantes países gracias a la puesta en marcha de una confederación, dentro de cuyas fronteras pudieran circular libremente los productos escritos y competir, así, ventajosamente con los españoles, fijados en una ortografía que habría que desechar ideológicamente como resto de un pasado cuestionado. Tal vez, la necesidad y la imposibilidad de la integración y la no coincidencia política de los límites del Estado y los de la nación hispanoamericana sean los que, finalmente, expliquen la energía y lucidez de la propuesta y su deshilachamiento posterior.

Posteriormente, a ortografia do espanhol deixa de ser, propriamente, um assunto de Estado, sendo a autoridade da RAE, nessa matéria, um dado não questionado e, em certa medida, inquestionável. A vitalidade do mercado de bens escritos no mundo hispânico ajuda a entender esse fato, baseado numa tradição que precisa se manter, embora com pontuais vacilações, para que a circulação de textos escritos possa acontecer sem maiores problemas de incompreensão gráfica. As dissidências são pontuais e têm a ver com opções estético-literárias, como é o caso da obra do poeta espanhol Juan Ramón Jiménez, que, em sua escrita, evita a duplicidade de grafias para representar o fonema fricativo velar, sempre transcrito como ‘j’, como demonstra a sua *Antología Poética*.

Essa mostra de desobediência individual convive com ocasionais propostas sem intenção nem possibilidade de mudar a ordem ortográfica vigente, como a de García Márquez, numa poética conferência proferida no *I Congreso Internacional de la Lengua*, celebrado em Zacatecas, México, em 1997. Ali o escritor colombiano defendeu intervenções ortográficas de simplificação que remetem à proposta de Andrés Bello, sem conseguir (e parece que sem pretender realmente) provocar mais do que uma polêmica sem eco, sobretudo, naquele contexto de celebração entusiasmada da língua espanhola

organizada pelo Instituto Cervantes e pela *Secretaría de Educación Pública de México*:

Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga *lágrima* ni confundirá *revólver* con *revolver*. ¿Y qué de nuestra *be* de *burro* y nuestra *ve* de *vaca*, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Sobre esses questionamentos, o próprio García Márquez diz tratar-se de “*preguntas al azar; por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras*”. Como se tais propostas dissessem respeito a questões não negociáveis, para além de qualquer imanência ao espaço glotopolítico do espanhol.

As reduzidas contestações às normas ortográficas acadêmicas podem ser localizadas entre os especialistas em edição de textos, revisores e linguistas, e fazem parte de posições políticas mais amplas de recusa à intervenção normativa da *Real Academia Española* e à sua política uniformizadora e de controle. Essas posições contestam tanto a autoridade como a competência da instituição acadêmica, e da sua tradição, para elaborar normas linguísticas³.

Podemos afirmar que, para além das suas incongruências, problemas e dissensões, a implantação da ortografia (e suas reformas) é feita de forma mais ou menos flexível, dilatada e não encontra grande oposição no mundo hispânico. Além de muito pouca reação organizada, com poucas exceções, como a de uma página no *Facebook* chamada “*Me declaro insumiso a la nueva Ortografía de la RAE*”, que justifica a sua atividade opositora da seguinte maneira:

³ A maior e melhor obra crítica ao trabalho normativo da RAE é constituída pelos dois grossos volumes de *El dardo en la Academia*, editados por Silvia Senz e Montserrat Alberte (2011).

Por la falta de justificación científica que avale las decisiones académicas al respecto de la ortografía de la lengua castellana. Porque estamos hartos de que la RAE nos diga cómo tenemos que usar la lengua. Porque no queremos seguir pagando por sus obras cuando en buena parte ya mantene-mos a la “Docta” institución, a sus “doctos” miembros y a su “docta” vida.

A ORTOGRAFIA NA DINÂMICA NORMATIVA DO PORTUGUÊS

Segundo Giuseppe Tavani (1987), há três etapas no sistema de escrita da língua portuguesa: uma fonética, que vai do século XIII ao século XVI; uma etimológica, do século XVI ao início do século XX; e, finalmente, uma caracterizada pelas sucessivas reformas, desde finais do século XIX.

Diferentemente do que aconteceu no âmbito da língua espanhola, a gestão da ortografia do português sempre foi uma questão estritamente nacional, com iniciativas que correspondem aos respectivos estados de Portugal e do Brasil. A primeira proposta de Estado, nesse sentido, correspondeu a Portugal, que, em 1911, sanciona oficialmente uma ortografia que simplifica o complexo sistema anterior baseado na etimologia das palavras. No Brasil, houvera uma proposta de simplificação ortográfica, apresentada pela Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1907.

A primeira polêmica ortográfica entre as propostas nacionais brasileira e portuguesa acontece entre 1943 e 1945. Em 1941, fora assinado um Acordo Cultural Luso-Brasileiro para fomentar internacionalmente a cultura compartilhada entre ambos os Estados. A Convenção Ortográfica de 1943 e o Acordo Ortográfico de 1945 são, portanto, duas iniciativas que se situam nessa perspectiva política de organização de um espaço linguístico-cultural transnacional (FARACO, 2016, p. 292).

Como acontecerá posteriormente, esta primeira tentativa de acordo esbarrou na elaboração do vocabulário e nos respectivos

processos legislativos, ao ser a ortografia matéria de lei que precisa ser ratificada nas cortes de ambos os países. Neste caso, o Brasil publica em 1943 o seu próprio Formulário Ortográfico, que continua em vigor, mesmo quando em 1945 é aprovada em Portugal a Convenção Ortográfica Luso-Brasileira.

O último Acordo Ortográfico (AO) entre os países lusófonos é assinado em 1990. No histórico que Faraco (2014) faz desse evento, ele situa a origem das negociações ainda na década de 60, durante uma Conferência internacional celebrada em Coimbra. O Brasil ratificará o Acordo e os seus Protocolos Modificativos em 2004, sendo que ele será incorporado à ordem legal, por decreto nº 6.583 (BRASIL, 2008) assinado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2008.

No Brasil, o AO foi aplicado, a partir de 1 de janeiro de 2009, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e adotado pelas editoras e jornais. O prazo final para a implantação estava previsto para 2012, mas logo foi ampliado, a fim de acompanhar o que acontecia em Portugal (onde o processo foi, como veremos, mais polêmico) até 31 de dezembro de 2015 e, posteriormente, até o final de 2016.

Em Portugal, o processo de ratificação foi concluído em 2008 pela Assembleia da República, que estabeleceu um plano de transição de seis anos para a sua completa aplicação, até 2012. Encontra, no entanto, uma forte oposição entre grupos de profissionais das letras, jornalistas, escritores, professores e pesquisadores de língua portuguesa. Como já acontecera em meados do século XX, um dos motivos de desacordo foi a elaboração do Vocabulário Ortográfico, função que a ABL tomou a iniciativa de realizar por conta própria e que causou diferenças significativas na escrita da língua entre ambos os países, sobretudo na representação dos grupos cultos latinos. As modificações de simplificação que o AO propõe são percebidas em Portugal como uma espécie de abasileiramento da língua e, portanto, como uma operação de imperialismo cultural empreendido pela antiga colônia.

Essa oposição “antiacordista” chegou a organizar uma Iniciativa Legislativa de Cidadãos para impedir a sua aprovação por parte do poder legislativo do Estado português e a sua aplicação pelo governo. O seu intenso ativismo na internet, com denúncias constantes dos problemas ortográficos detectados na escrita jornalística e na publicidade, fundamentalmente por causa das incongruências entre os vocabulários ortográficos brasileiro e português, constitui um elemento importante de questionamento da autoridade do próprio Estado, exercida através dos técnicos especialistas que o representam na missão de gerir a ortografia.

Dentre os países africanos de língua oficial portuguesa, o acordo ainda não foi ratificado por Moçambique nem por Angola. Para Faraco (2014), a demora na ratificação por parte destes dois países se deve à “necessidade de se definir critérios para adaptação ortográfica das palavras oriundas das suas várias línguas nacionais e que enriquecem continuamente o vocabulário do português”.

Se, como vimos, a política de gestão ortográfica do português é um assunto que corresponde ao Estado nacional, de maneira que os acordos ortográficos têm o *status* de tratados sobre cooperação econômica, científica, técnica e cultural, e devem ser ratificados pelos respectivos parlamentos (CRISTÓVÃO, 2010, p. 130), a existência de uma instância internacional como a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) é fundamental para qualquer tentativa de política de língua coordenada.

Na origem dessa organização, está a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), em 1989, durante uma reunião de chefes de Estado e Governo dos países de língua oficial portuguesa, por iniciativa do Brasil. A CPLP é criada em 1996, com sede em Lisboa. Desde então, o IILP é a instituição que poderia, no âmbito lusófono, comandar uma gestão normativa convergente da língua. Segundo Oliveira (2013, p. 70), numa visão economicista da gestão da língua que acredita no poder mercadológico do espaço cultural por ela delimitado,

muito mais do que uma simples reforma ortográfica, o AOLP90 incomodou diferentes setores pela profunda mudança na perspectiva de gestão da língua que propõe, pela superação da perspectiva puramente nacional a que se acostumaram amplos setores da vida cultural de Portugal e Brasil e pela abertura de uma perspectiva nova e desconhecida para vários desses setores, que culminará com o desenvolvimento conjunto de artefatos de normatização linguística, uma vez instaurada a prática e as metodologias de trabalho compartilhado, que otimiza o investimento e reparte os lucros.

Para esse autor, que foi diretor executivo do IILP entre os anos 2010 e 2014, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), elaborado sob direção do Instituto, constituiria em um novo modelo de elaboração de uma norma convergente, na construção de uma língua comum.

Na realidade, sem questionar a importância que o VOC tem como modelo de gestão ortográfica, de importância ímpar, como víamos anteriormente, na constituição de um mercado de bens escritos para além das fronteiras dos Estados nacionais, haveria que ver em que medida uma iniciativa que diz respeito apenas à ortografia pode ser modelo para operações normativas mais amplas. Sobreretudo, considerando as profundas diferenças gramaticais que afetam as diversas variedades faladas e escritas da “língua portuguesa”. Como bem lembra Faraco (2016, p. 333), linguistas brasileiros e portugueses têm insistido na análise das diferenças, não apenas lexicais e fonético-fonológicas, mas sobretudo sintáticas, entre ambos os países, de maneira que a própria existência de uma língua comum é posta em dúvida ou abertamente negada:

Não há, aparentemente, sustentação no mundo acadêmico de hoje para a elaboração, por exemplo, de uma gramática de referência que seja ecumênica ou de um dicionário, igualmente ecumênico – a tal *reserva gráfica* ou *memória escrita* (de que falava Antônio Houaiss), que é elemento indispensável à consolidação de uma língua de cultura e que pode servir de

apoio ao estudo da língua e a seu ensino como L1 ou como língua adicional em qualquer de suas modalidades (L2 ou língua estrangeira) (FARACO, 2016, p. 336).

DUAS LÍNGUAS, DOIS MODELOS DE GESTÃO DA ORTOGRAFIA

Como vemos, as línguas portuguesa e espanhola contam com modelos de gestão da norma diferentes e, portanto, com formas também diferentes de exercer a autoridade linguística. Ao explorar como se foram constituindo historicamente esses modelos de gestão, poderíamos remontar às diversas formas de colonização do continente americano e às estratégias divergentes de difusão das respectivas línguas. Processos históricos complexos que fizeram com que, por exemplo, a impressão de livros e a fundação de universidades (e, portanto, a implantação de tradições de escrita consolidadas) fossem fatos sociais que chegaram à América hispânica com muita mais antecedência do que à América lusófona.

A fundação de uma Academia dedicada especificamente à regulamentação dos usos linguísticos de prestígio no caso do espanhol, já no final do século XVIII, influiu na formação linguística das elites coloniais da América, fez com que se constituísse uma autoridade que, depois da independência das nações americanas, manteria a sua legitimidade sobre todo o território de língua oficial castelhana. Essa autoridade é questionada de muitas e diversas maneiras ao longo da história, mas marca uma posição e delimita um campo de atuação no que diz respeito à gestão da língua, em que a Real Academia Espanhola, sozinha ou associada às academias da América, vai constituir o principal centro de referência.

No âmbito lusófono, nenhuma instituição conta com essa autoridade legitimada historicamente. As academias, no caso do português, são estritamente nacionais e sem vocação de intervenção para além das suas fronteiras. A gestão ortográfica se limita ao espaço dos Estados nacionais, de maneira que, quando a primeira ortografia é declarada oficial em Portugal, sendo já o Brasil uma

nação independente, esse ato legislativo está limitado, logicamente, ao espaço demarcado pelas fronteiras do país. A história da gestão da ortografia da língua portuguesa é uma história de tentativas de acordo, dificultado em todos os casos pela ausência de espaços comuns de gestão, ou de instituições com autoridade reconhecida numa dimensão transnacional.

A gestão nacional faz com que a questão ortográfica na língua portuguesa seja, necessariamente, matéria de lei, dependendo a implantação de qualquer reforma às contingências políticas de cada país. No caso do espanhol, a autoridade reconhecida da ortografia acadêmica não precisa ser referendada pelos Estados nacionais, de maneira que ela pode ser exercida de uma forma mais flexível. As reformas costumam ser de aplicação mais lenta e afetam de forma completa apenas a próxima geração. Em alguns casos, acadêmicos se permitem questionar o sucesso de propostas ortográficas que não acabaram de “vingar” entre os utentes da língua. Segundo notícia da agência EFE, por exemplo, de janeiro de 2013, a qual se encontra disponível também no site do El Mundo (2013), um membro da RAE, Salvador Gutiérrez, reconhecia o fracasso da “proposta” de retirar o acento gráfico do advérbio “*sólo*”, que funcionava como diacrítico para diferenciá-lo do adjetivo; ou da eliminação do acento diacrítico no pronome demonstrativo “*éste*”, inovações não adotadas ainda de forma geral na escrita dos falantes de espanhol. Para o acadêmico, “*en la ortografía no hay que adaptar posturas contundentes, sino tratar de reorientar los usos*”.

Embora possa parecer paradoxal, é precisamente porque conta com autoridade entre os falantes, que a RAE pode adotar uma postura prescritiva flexível e moderada. A cultura ortográfica do mundo hispânico não é por isso menos rígida, exigente e valorizadora dos “bons usos” escritos que a do mundo lusófono, mas o fato de o código ortográfico não fazer parte das legislações nacionais permite modelos de gestão mais flexíveis.

Não é possível, enfim, transferir simplesmente, por imitação, políticas de gestão de uma língua para outra, sem considerar como se desenvolvem, em cada caso, as dinâmicas normativas, de que maneira a tradição de gestão padronizadora se relaciona com as culturas linguísticas particulares, com as representações e as ideologias sobre as práticas e os espaços políticos da língua. A autoridade normativa é construída ao longo de complexos processos sociais, que compreendem amplos períodos da história. Embora determinadas decisões de uma área idiomática possam servir ocasionalmente de modelo para outras, é preciso considerar que as dinâmicas normativas de cada uma delas são, em boa medida, distintas, produto de desenvolvimentos históricos peculiares, e que contam com processos, tempos e agentes diferenciados.

LOS FOROS DE DISCUSIÓN EN DICCIONARIOS EN LÍNEA DEL ESPAÑOL Y SUS EFECTOS DE NORMATIVIDAD

Daniela Lauria (Instituto de Lingüística, FFyL, UBA / CONICET)
Juan Eduardo Bonnin (CITRA / CONICET)

PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y OBJETIVO DEL TRABAJO

La modernidad capitalista, que organizó el sistema-mundo occidental en torno a la ecuación entre Estado, nación, lengua y territorio, proporcionó asimismo modelos para la organización de los sistemas conceptuales. Wimmer e Glick Schiller (2002) denominan “nacionalismo metodológico” al proceso por el cual la teoría naturaliza discursos, agendas y relatos históricos nacionales. En vez de convertir en objeto de estudio los contornos más difusos y menos evidentes del Estado nación, el nacionalismo metodológico da por supuesta y necesaria la existencia de sociedades nacionalmente limitadas como objetos “naturales” de estudio (WIMMER; GLICK SCHILLER, 2002, p. 304).

Aunque esta potente percepción crítica queda, en el trabajo mencionado, limitada al campo de la historiografía, también desde la sociolingüística contemporánea se ha advertido sobre los riesgos de proyectar una mirada moderna sobre realidades actuales diferentes denominadas por algunos “posmodernas” o “tardo-modernas” (BLOMMAERT, 2009). Estos reparos son igualmente válidos para la investigación glotopolítica: ¿cómo han moldeado nuestra percepción de los fenómenos glotopolíticos los procesos de construcción,

desarrollo y consolidación de los Estados nacionales? ¿Qué nuevos discursos y prácticas sobre el lenguaje y las lenguas se presentan a la mirada moderna? ¿Qué enfoques alternativos se pueden proponer para abordarlos?

Explorando estos interrogantes, es inevitable considerar en el mundo de hoy la presencia de Internet como una dimensión de las prácticas sociales que tiene en el lenguaje una parte central de su materialidad. En la medida en que Internet permite superar varias de las barreras territoriales definitorias del Estado nación moderno, el pasaje de los espacios nacionales de las lenguas al espacio en línea ya no es una mera ampliación, un mero cambio de escala, sino que es una alteración en las prácticas de funcionamiento de las lenguas.

En el marco de un proyecto de investigación que se propone comprender y explicar desde el enfoque glotopolítico las relaciones que guardan los instrumentos lingüísticos con transformaciones y requerimientos socio-históricos más amplios¹, este trabajo tiene como objetivo observar cuáles y cómo son las dinámicas normativas que tienen lugar en contextos digitales, específicamente en los foros de discusión en diccionarios del español en línea. Para ello, analiza el dispositivo del diccionario monolingüe español ofrecido en *Wordreference.com* y los efectos de normatividad que instaura.

El enfoque glotopolítico (ARNOUX, 2008a; 2012, ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014; ARNOUX; BEIN, 2015) aborda, desde una concepción integracionista y latinoamericanista, y mediante el análisis discursivo de materiales diversos del archivo histórico (próximo o distante), las intervenciones en el espacio público y las ideologías sobre el lenguaje asociadas a ellas. Considera que las acciones sobre el lenguaje, provengan tanto de espacios institucionales oficiales cuanto no oficiales, atendiendo a la relación que estas entablan con

¹ Se trata del proyecto de investigación PICT 2012-2886 “Intervenciones institucionales, discursos sobre la lengua e instrumentos lingüísticos. Perspectiva glotopolítica (ARGENTINA, 1943-1955; 2003-2012)” dirigido por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2014 y 2017. Los autores son miembros del grupo responsable del proyecto.

transformaciones, exigencias y demandas socio-históricas más generales. De entre ellas se ha detenido tradicionalmente en la construcción de imaginarios colectivos y sus efectos ideológicos. De cuño discursivo e histórico, este enfoque está atento a la diversidad y a la manifestación del conflicto. Los discursos metalingüísticos, que intentan estabilizar la lengua aunque esta siempre encuentre la forma de resbalar, se examinan como acontecimientos intrínsecamente históricos, que exceden los límites del campo meramente lingüístico, insertándose en un entramado de vínculos vasto con requerimientos que se producen en (o desde) los ámbitos político, social, económico, cultural, educativo, científico, tecnológico y demográfico, en los que intervienen determinados agentes (personas e instituciones que representan y/o responden a ciertos intereses). Dicho de otro modo, en los discursos que predicán sobre el lenguaje y las lenguas se cristaliza el resultado de múltiples factores de compleja articulación que entran, muchas veces, en tensión: mutaciones en la composición de la población debido a desplazamientos y movimientos migratorios; cambios en la distribución de las fuerzas políticas; exigencias sociales y económicas; necesidades del mercado laboral; consideraciones pedagógicas vigentes y demandas educativas; avances en las Ciencias del Lenguaje; apariciones, desarrollos y cambios en los medios masivos de comunicación o en las tecnologías de la palabra; entre otros. Al examinar las intervenciones actuales, no parte *a priori* de considerar los límites del Estado nacional, sino que tiene en cuenta las complejas relaciones entre las sociedades, los Estados, los procesos de integración regionales y el capital transnacional. Esto significa que los fenómenos glotopolíticos contemporáneos se piensan necesariamente desde afuera de las demarcaciones del nacionalismo metodológico.

UNA NUEVA FASE DEL PROCESO DE GRAMATIZACIÓN

En el marco de la Historia de las ideas lingüísticas, se analizan dos revoluciones tecnológico-lingüísticas que cambian radicalmente la relación del hombre con sus condiciones materiales de existencia.

La primera corresponde al surgimiento de la escritura que es uno de los factores necesarios para la aparición de la reflexión sobre el lenguaje —el saber metalingüístico en oposición a un conocimiento *epilingüístico*, intuitivo, espontáneo—. La segunda revolución, acompañada por, entre otros varios factores, la invención de la imprenta, es el proceso de gramatización que implicó una transformación profunda de la ecología de la comunicación y que brindó a la cultura occidental un medio de conocimiento y de dominación sobre las otras culturas del planeta. Por gramatización, se entiende “el proceso que conduce a describir y a instrumentar una lengua sobre la base de dos instrumentos lingüísticos, que son todavía hoy los pilares de nuestro saber metalingüístico: la gramática y el diccionario” (AUROUX, 1992, p. 65)². Dichos instrumentos son considerados menos como objetos naturales (que representan una lengua preexistente) que como artefactos tecnológicos (que fijan la lengua a partir de la formulación de reglas).

En particular, el diccionario monolingüe, destinado a hablantes nativos que necesitan hallar en él normas, es relativamente tardío en relación con otras manifestaciones metalingüísticas (glosarios, listas temáticas de voces acompañadas de definiciones y explicaciones, diccionarios bilingües o plurilingües) de carácter menos simbólico que instrumental. Su surgimiento tuvo lugar a partir del Renacimiento (especialmente entre los siglos XVI a XVIII), siguiendo la tradición lingüística greco-latina que sirvió de referencia a la hora de representar el saber lingüístico de las lenguas vernáculas europeas. Entre los motivos que explican dicho proceso están: la centralización administrativa del aparato estatal en formación, la emergencia de una conciencia nacional, la expansión de una religión, la incipiente creación de un sistema educativo, el desarrollo de la cultura escrita (literaria y científico-técnica) y la implementación de un mercado económico interno común como efecto del capitalismo.

El estudio específico de la diccionarización, proceso histórico-discursivo de constitución de los diccionarios, conforme Nunes

2 La traducción nos pertenece.

(2006), implica explicitar las transformaciones socio- históricas que llevan a la aparición y a los cambios de las modalidades diccionariísticas.

En el caso de la lengua española, coexisten en la actualidad distintas clases de diccionarios según el tipo, la extensión y la especificidad de la información que brindan; la finalidad que persiguen; el perfil de los usuarios a los que van dirigidos y especialmente según requerimientos socio-históricos más amplios. Todas, y cada una a su modo, instauran regímenes de normatividad a partir de tramas de argumentación, alcances, limitaciones, inclusiones y exclusiones que se observan en el discurso lexicográfico. Las principales modalidades responden a una o más de las siguientes variables: generales / dialectales o regionales; integrales / complementarios, contrastivos y/o diferenciales; descriptivos / prescriptivos; usuales, actuales o sincrónicos / históricos, etimológicos; de lengua / enciclopédicos, terminológicos; semasiológicos / onomasiológicos; de autor / académicos / comerciales / producto de investigaciones; escolares.

El impacto de las tecnologías de la palabra trae aparejadas intervenciones novedosas en el campo público del lenguaje. En tal sentido surge un nuevo criterio de clasificación para los diccionarios: impreso / en línea. Estos últimos, sin embargo, no tienen una modalidad fija sino que se encuentran en constante proceso de elaboración y reformulación. En algunos casos, los repertorios lexicográficos son simplemente trasvasados de un medio a otro (del papel a la web) permaneciendo estáticos, sin poder ser intervenidos por los usuarios. No obstante, también los hay elaborados exclusivamente para y por la web 2.0 que contienen un extenso abanico de recursos interactivos.

La web 1.0 significó fundamentalmente un cambio de soporte, que reproducía en la pantalla lo que estaba en el papel. Los primeros diccionarios en línea no fueron sino la versión binaria de los instrumentos lingüísticos analógicos. El gran cambio que sufrieron, en relación con sus antecesores, fue el de la *disponibilidad*: se pudo acceder a las versiones digitalizadas (primero facsimilares, luego

reeditadas) de vocabularios que, por su precio o por su ubicación geográfica, resultaban de alcance difícil o incluso imposible. El modelo comunicativo subyacente era idéntico al de los instrumentos lingüísticos tradicionales ya que seguía habiendo un único locutor institucional que emitía unidireccionalmente el discurso normativo sobre la lengua para un auditorio amplio. En términos de diseño web, se trata de un modelo conocido como “onetomany”.

Con el surgimiento de la web 2.0, el modelo de interacción pasa a ser “manytomany”. Tres son las características principales que comporta este nuevo modo. Primero, la *independencia relativa de los límites territoriales del Estado nación* en algunos rubros de consumo de bienes y servicios, sobre todo culturales. Segundo, el *trabajo colaborativo* se presenta cada vez más como la regla y no como la excepción en las tareas que involucran el lenguaje. Finalmente, el rol novedosamente activo de los usuarios, que generan contenidos originales y disponen de elementos que favorecen el abandono del papel tradicionalmente pasivo asignado por los medios impresos. Los nuevos medios digitales propician una lectura activa en la que el lector debe tomar permanentemente decisiones y llevar a cabo acciones con el texto que está leyendo: desde seguir la trama de hipervínculos que relaciona un texto con otro en una red, hasta escribir comentarios, compartirlo en una red social, etc. El concepto de “contenido generado por los usuarios” es central para comprender los nuevos actores –institucionales o descentrados (BONNIN, 2014)– en la producción de instrumentos lingüísticos y sus efectos de normatividad.

Los actores privilegiados no son los agentes e instituciones que acompañaron tradicionalmente la formación del Estado moderno puesto que ya no detentan el monopolio de la palabra normativa, aun cuando continúen teniendo un peso simbólico considerable (BONNIN, 2014). Estos nuevos actores, de los que se desconoce su formación lingüística, denominados “lingüistas legos” (DAMAR, 2010/11), “amateurs del lenguaje” (OSTHUS, 2002, MEUNIER; ROSIER, 2012, p. 2), “sociolingüistas ciudadanos” (RYMES; LEO-

NE, 2014), “corredores [*brokers*] de la lengua” (REYES; BONNIN, 2015) participan en la discusión metalingüística y compiten, sin querer disputarles la autoridad en la definición del discurso normativo, con los “hacedores de lenguaje [*language makers*]” (HARRIS, 1980), “guardianes del lenguaje” (MILROY; MILROY, 1985), “profesionales de la norma” (OSTHUS, 2002).

La posibilidad de que los usuarios sean productores y de que el contenido sea operable en diversos lugares geográficos y desde múltiples dispositivos inaugura una nueva fase del proceso de gramatización afín a la etapa actual del capitalismo global. En efecto, se entiende la globalización como un proceso de expansión del capital trasnacional que busca disminuir los costos descentralizando los procesos de producción y, así, aumentar los beneficios por la conquista de nuevos mercados. Esta lógica de desregulación y desterritorialización también repercute en otros ámbitos simbólicos, entre ellos en el plano del lenguaje y, en particular, en la producción de discursos normativos. En este contexto, simultáneamente a las dinámicas de homogeneización que procuran atravesar las fronteras nacionales, se fortalecen y adquieren un valor inédito, incluso de rentabilidad económica, los localismos o regionalismos³.

El surgimiento de nuevas voces normativas en el mundo digital pone en jaque los instrumentos lingüísticos tradicionales de la modernidad, que se cimientan sobre una visión (ficticia) de homogeneidad y transparencia de la lengua, así como sobre la idea de un cuerpo ordenado, sistemático y con afán de cierre y completud. La transformación del paradigma de instrumentalización de la lengua no despliega un discurso único, inmutable y monoglósico. Al contrario, propone, como veremos, otros efectos de normatividad, algunos de ellos más atentos a la idea de normas alternantes. Tanto el discurso

³ En la misma línea argumentativa, Gilvan Muller de Oliveira señala: “Parece ser verdade, como dizia Sylvain Auroux, que a digitalização das línguas e dos conteúdos expressos nas línguas é a terceira revolução tecnológica do campo linguístico, de uma importância comparável a da invenção da escrita e depois da invenção da gramática. Esta digitalização dos conhecimentos, em que a língua entra não apenas como veículo das informações, mas também como organizador dos conteúdos, como, por exemplo, ocorre no caso dos buscadores da Internet, que procuram diretamente pelos nomes linguísticos das coisas, modifica e aprofunda dramaticamente a compreensão de como e em que sentido as línguas são recursos” (2016, p. 396).

normativo académico monocéntrico tradicional como con su nuevo ropaje panhispanista, “global”, “total” combaten e, incluso, impugnan, bajo la bandera de la unidad del español y a través del lema de “unidad en la diversidad”, este proceso de descentralización normativa y la legitimación efectiva de formas alternantes que acarrea. Por otra parte, también los defensores de un pluricentrismo crítico ven con desconfianza este proceso de desregulación normativa. De hecho, no dejan de pensar el espacio de las lenguas dentro de los límites conceptuales del nacionalismo metodológico: “(...) hay españoles nacionales, propios de cada uno de los países de lengua española y, consecuentemente, cada país constituye un *centro* de difusión de la lengua en su propio territorio; es decir, el español es *pluricéntrico*” (LARA, 2015, p. 23. La cursiva es del original). La orientación pluricéntrica crítica está representada por la publicación de las obras lexicográficas integrales de la Argentina y de México⁴ que, gracias a algunos desplazamientos metodológicos en la tarealexigráfica (como, por ejemplo, el diseño de una nueva planta y la elaboración de un corpus de datos con el fin de seguir un criterio de frecuencia de uso), quiebran la tradición lexicográfica hegemónica en América de habla española, que solo daba cuenta de la especificidad lingüística mediante la elaboración de diccionarios de mexicanismos, de argentinismos, etc. Si bien los repertorios integrales operan en tanto gestos glotopolíticos de soberanía lingüística en lo que atañe a la regulación de la lengua, no se debe soslayar, sin embargo, el hecho de que las dos obras mencionadas se cierran sobre el respectivo territorio nacional y determinan un exterior. No se abren, por cierto, al espacio regional ni a las zonas de contacto y de frontera. En estos proyectos subyacen intereses y persisten ideologías lingüísticas características de los Estados nacionales.

4 Nos referimos al *Diccionario integral del español de la Argentina* publicado en Buenos Aires por la editorial Tinta Fresca en el año 2008 y el *Diccionario del español de México* publicado por El Colegio de México en 2010. (LAURIA, 2012).

LOS NUEVOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE WORDREFERENCE.COM

Aunque la versión digital del *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (antes conocido con el acrónimo *DRAE* y desde la última edición, la 23ª del año 2014 rebautizado como *Diccionario de la lengua española (DLE)* debido a la declarada colaboración de las restantes academias correspondientes en su confección) intenta estar cada vez más a la altura de los nuevos tiempos (BONNIN; LAURIA, 2015), hay algo intrínsecamente moderno en su materialidad: se trata de un diccionario que, no obstante los diversos procesos de elaboración (más o menos pluralistas, más o menos “pluricéntricos”), es un producto estable a lo largo del tiempo e igual a sí mismo⁵. Es un instrumento lingüístico que, aun en su versión digital actual, sigue respondiendo a la lógica de la web 1.0, en la cual el mismo tipo de contenido que antes se ofrecía en papel se distribuye en la actualidad, gratuitamente, a una mayor cantidad de personas en cualquier lugar del mundo que tenga conexión a Internet. La relación entre el autor institucional y

5 El diccionario académico es considerado en gran parte del ámbito hispanohablante y desde hace siglos como el diccionario canónico, la obra indiscutida de referencia de la lengua Española denominada *general, común*, entérminos actuales, *panhispánica*, que manifiesta una gestión pretendidamente “colectiva y democrática” de la norma y el pasaje de un régimen de normatividad monocéntrico y unitario a un *opanhispánico*, que no es, en absoluto, igual que pluricéntrico. Es, por ende, una pieza clave sobre la cual gravitan, sea para ponderarlo y acatar sus decisiones, sea para complementarlo o utilizarlo como material contrastivo y diferencial, sea para despegarse y criticarlo, las restantes obras diccionarísticas monolingües del español. El desenmascaramiento de la dimensión ideológica de la *Nueva política lingüística panhispánica (NPLP)* ha sido un tema muy estudiado por la crítica especializada en los últimos años (DEL VALLE y GABRIEL-STHEEMAN, 2004; DEL VALLE, 2007; ARNOUX, 2008b y 2014; LAURIA y LÓPEZ GARCIA, 2009; PAFHEY & MAR-MOLINERO, 2009; SENZ y ALBERTE, 2011; FANJUL, 2011; DEL VALLE y VILLA, 2012 y LARA, 2015). Los resultados de dichos estudios críticos demuestran que la *NPLP* expresa cabalmente una política de área idiomática, que algunos autores llaman “hispanofonía”. Para todos, es una construcción discursiva basada en la presunción de una comunidad de países que comparten la lengua para lograr la proyección internacional del español con una finalidad económica. En efecto, no pasó de la mera manifestación de gestión democrática de la lengua compartida. Lejos de fomentar una distribución equitativa y multilateral de las funciones en la estructura organizativa y autoral en los nuevos instrumentos lingüísticos, como así también en la descripción de los rasgos lingüísticos de las distintas variedades, continúan reproduciéndose las antiguas jerarquías en la toma de decisiones, sosteniendo España una clara centralización gracias a la colaboración económica de una red de instituciones españolas y al apoyo y anuencia de sectores latinoamericanos.

el texto, concebido este último como inmutable e inamovible, sigue siendo, por consiguiente, la misma que con el diccionario en papel⁶.

En otros casos, en cambio, el diccionario es apenas una parte de un instrumento lingüístico más amplio, que lo incluye pero no se agota en él ni le atribuye un lugar central. Tal es el caso del sitio *WordReference.com*, que ofrece diccionarios tradicionales pero, fundamentalmente, alienta a sus usuarios a consultar e interactuar en la sección de “foros” del mismo sitio. Podríamos incluso afirmar que los foros de discusión de *WordReference.com* son al *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE) lo que *Wikipedia* es a la *Enciclopedia Británica*: los contenidos mismos son cambiantes, variables; pueden ser criticados, modificados o corregidos constantemente por parte de los usuarios. Por el contrario, un error en la *Enciclopedia* o en el *Diccionario* de la RAE puede conservarse durante años: no sólo por el costo económico de una reedición (el promedio es de diez años entre una edición y otra), sino también por la menor cantidad de lectores capaces de reconocer los errores y los modos más mediatos de comunicación entre autores, en este caso instituciones colegiadas, y lectores. Un error en *Wikipedia*, en cambio, puede ser subsanado inmediatamente por cualquier usuario y luego monitoreado por la comunidad; podrá ser, llegado el caso, discutido, corregido o criticado. El sostén último del saber 2.0 no reside en la institución sino en la comunidad, verdadera garante de la “inteligencia colectiva”. Es por esa razón que los usuarios realizan en los foros consultas que podrían haber resuelto con otros instrumentos tradicionales disponibles en línea, como las dudas lexicográficas (BONNIN, 2014). ¿Por qué, entonces, alguien pregunta por el significado de una palabra en un foro en lugar de buscarlo directamente en el *Diccionario* de la RAE u en otro diccionario en línea? Estimamos que la respuesta radica en que el saber que buscan no radica en las instituciones, sino que surge de la interacción en el marco de comunidades discursivas digitales.

Frente a los instrumentos lingüísticos canónicos y tradicionales "la gramática, el diccionario y la ortografía", los foros lingüísticos

6 La página del diccionario académico es <http://www.rae.es/>.

operan a partir de un doble desplazamiento: por un lado, en un mismo lugar se consulta por los diversos niveles del análisis lingüístico (ortográfico, gramatical, léxico, pragmático, sociolingüístico, discursivo, etc.), muchas veces en un único hilo o *thread*; por otro lado, los propios usuarios se convierten en voces del discurso normativo, independientemente de su “lengua materna” o país de nacimiento. A diferencia de los instrumentos modernos, diseñados para permanecer como referencia inmutable a lo largo de los años, los foros están constitutiva y explícitamente estructurados para el cambio a partir del intercambio y de la participación activa de los usuarios.

WordReference.com (en adelante, *WR*), accesible en <http://www.wordreference.com/definicion/>, es actualmente el diccionario más consultado en la web. De acuerdo con el índice de *Alexa.com*, *WR* ocupa el lugar 308 en el ranking mundial de los sitios más visitados y la posición 28 en España; por el contrario, *Rae.es* se ubica en la posición 2714 a nivel global, y 135 en España (datos tomados con fecha 29/04/2016). A esta clara predominancia de *WR* sobre *Rae.es* (incluso en España, que es el país del cual proviene la mayor cantidad de tráfico) se le puede agregar el tipo de búsqueda que lleva a los usuarios a uno u otro sitio.

En el caso de la RAE, estas son las palabras clave que, consultadas en ciertos motores de búsqueda como, por ejemplo, Google, llevaron a los usuarios al sitio:

1. “diccionario”: 10, 23%
2. “rae”: 4,02%
3. “diccionarios español”: 1,86%
4. “drae”: 1,75%
5. “rae diccionario”: 1,40

En el caso de *WR*, por su parte, las palabras clave más utilizadas para llegar al sitio fueron las siguientes:

1. “wordreference”: 3,55%
2. “indeed”: 0,47%

3. “wordreference”: 0,43%
4. “as”: 0,28%
5. “sinonimos”: 0,18%

Estos datos permiten, así, señalar dos aspectos interesantes: en primer lugar, el 20% de las personas que arribaron a *Rae.es* a través del buscador Google lo hicieron buscando un instrumento lingüístico definido institucionalmente: de allí que las palabras clave fueran la propia academia y/o el diccionario. En el caso de *WR*, en cambio, apenas un 4,2% refiere al propio *WordReference* o a un instrumento lingüístico (“[diccionario de] sinonimos”). Esta enorme dispersión de términos de búsqueda indica que sus usuarios —que son muchos más que los de *Rae.es*, según vimos, más arriba, en el tráfico recibido por ambas páginas— no buscan un diccionario, o una gramática, o una ortografía. Sus usuarios, por el contrario, preguntan dudas de uso en un buscador (“Sólo / solo”, “polígloto o políglota”, “Qué significa ‘ir en cana’”, etc.) y para resolverlas son remitidos, desde la misma página, a los numerosos foros de *WR*. Estas dudas son tantas y tan particulares, que la más frecuente agrupa apenas al 0,47% del total de búsquedas: semejante dispersión indica que el usuario de *WR* no busca categorías, sino casos; no necesita una “gramática” o un “diccionario” sino una “respuesta”, tan específica y particular como su pregunta.

¿Qué es en consecuencia lo que los usuarios encuentran en el dispositivo? El dispositivo incluye, además de la información lexicográfica esperable (enunciados definidores según criterios de orden de acepciones; marcas de distinta índole: gramaticales, diatópicas, diastráticas, diafásicas, diacrónicas, de frecuencia de uso, de transición semántica; ejemplos y citas; indicaciones y observaciones gramaticales, etimológicas, enciclopédicas, etc.), secciones interactivas novedosas como foros de discusión que permiten el trabajo colaborativo y las contribuciones por parte de los usuarios. Se trata de una modalidad de lexicografía participativa cada vez más extendida que, no obstante, admite diferentes estilos e ideologías formales, desde

un *Diccionario latinoamericano de la lengua española* impulsado por una universidad (<http://untref.edu.ar/diccionario/uso.php>) hasta iniciativas de carácter más horizontal como *AsíHablamos.com*. *El diccionario latinoamericano para poder entendernos* (<http://www.asihablamos.com/>) o el *Wikcionario* (<https://es.wiktionary.org/>) abierto de la Fundación Wikipedia.

El diccionario de *WR* es un emprendimiento comercial surgido por iniciativa de Michael Kellogg en el año 1999. Originalmente orientado a proveer extensiones de traducción automática (FRANCO, 2009), al año comenzó a desarrollar diccionarios. Este proceso tuvo dos etapas. La primera de ellas consistió en digitalizar y dinamizar el uso de diccionarios bilingües y monolingües ya existentes. En los últimos años, en el marco de la segunda etapa, comenzó a producir sus propios diccionarios y otros instrumentos lingüísticos, fundamentalmente para el inglés. La opción de definiciones del y en español, el diccionario monolingüe, toma los textos de dos repertorios: el *Diccionario de la Lengua Española* (Espasa-Calpe, 2005) y el diccionario académico, el cual es enmarcado directamente del sitio de la propia RAE.

Por otra parte, en el año 2004 abrió uno de sus espacios más característicos: los foros de discusión. Estos espacios discursivos, en los que los usuarios registrados pueden hacer y responder consultas, son uno de los principales atractivos del sitio, especialmente para aquellos lectores que, sin participar en ellos, los consultan habitualmente. En una entrevista realizada en 2009, Kellogg declaraba que los foros contaban con 390000 usuarios registrados, pero más de un millón de visitantes diarios. Los foros forman parte del corazón de la innovación glotopolítica que *WR* propone:

El *Diccionario de la lengua española* cuenta con más de 50.000 entradas, y más de 150.000 definiciones y ejemplos de uso, incluyendo más de 5.000 voces y acepciones del español de distintas regiones del mundo. Y quizás lo más importante, miles de términos y dudas que no aparecen en el diccionario principal se pueden encontrar en las preguntas y

respuestas del Sub-Foro Sólo Español en WordReference. Si tampoco encuentras un término ahí, puedes preguntar. Hay muchos hablantes nativos de español de todas partes del mundo que con gusto ayudan a otros a resolver sus dudas sobre la lengua.⁷

El lugar concedido a los “hablantes nativos de español de todas partes del mundo” es inédito en un repertorio que ya no puede analizarse exclusivamente a partir de su propia discursividad lexicográfica, sino que la introduce en un espacio multiparamétrico en el que la(s) definición(es) no es más que una alternativa posible entre varias.

Según datos recogidos por Reyes y Bonnin (2015), el 62% de las personas que inician las consultas tienen una lengua materna diferente del español. Del resto, 22% son latinoamericanos, 10% españoles y el 6% no declara su nacionalidad. Cada hilo o *thread* tiene un promedio de casi 7 posts; es decir que las consultas normativas que allí se realizan no se resuelven en un simple par de “pregunta-respuesta”, sino que participan diferentes usuarios y normalmente manifiestan distintas opiniones. En la medida en que se trata de una comunidad, es esperable que haya una división de tareas que deje en algunos la mayor cantidad de respuestas normativas y en otros el lugar de simples “mirones”, “lurkers” que visitan la página y leen sin participar. Poco más de la mitad (51,5%) de los posts producidos en un mes fueron escritos por apenas el 18% de los usuarios; es decir, por una activa minoría que pertenece al foro, está registrada, y encuentra allí una comunidad de práctica de la que participar. De este grupo de usuarios del foro *Sólo español* que intervienen como autoridades y dictan normas sobre el español, el 6% declara, notablemente, no tenerlo como lengua materna.

En resumen, los foros de *WR* son un instrumento lingüístico⁸ diseñado para recibir consultas heterogéneas, para formular conteni-

7 Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/>. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2015.

8 El enfoque glotopolítico amplía el alcance del concepto *instrumentos lingüísticos* a todos aquellos dispositivos que exponen un saber metalingüístico que puede ser tanto de naturaleza *especulativa* como *práctica*: ortografías, manuales de estilo, textos didácticos, retóricas, artes de escribir, artes de predicar, entre otros (versobreestetema, Arnoux (2016)).

dos igualmente diversos basados en la interacción de una comunidad que, aunque pequeña y activa, es la más consultada de toda la web. Es también un instrumento planteado para cambiar constantemente, para negociar la norma. Como ya señalamos, quienes llegan a consultar no lo hacen buscando un diccionario o una gramática, sino que quieren resolver una duda particular. Quienes responden, lo hacen desde diversos lugares geográficos y lingüísticos, pero reconociendo su pertenencia al foro. La respuesta no es única ni estable; cada solicitud de contenido normativo despierta un promedio de 6 a 7 interacciones sucesivas cuyo resultado no es tanto brindar el uso “correcto”, “legítimo”, sino poner en escena la diversidad de opciones disponibles para los hablantes.

LOS FOROS DE WR Y SUS EFECTOS DE NORMATIVIDAD

Una serie de estudios de los últimos años que aportan ideas novedosas a la reflexión sobre la definición de la norma lingüística (ANDERSEN, 2009; PAULSEN, 2009) indica que la selección de variantes puede deberse no sólo a la imposición unidireccional de ciertas formas por parte de agentes e instituciones dotados de autoridad, prestigio, legitimidad y, sobre todo, poder político y económico sino también a través de múltiples modos que se apoyan en una suerte de negociación entre los miembros de una comunidad idiomática.

Como se esbozó en los apartados anteriores, la innovación glotopolítica de *WR* reside precisamente en habilitar el debate sobre cuestiones normativas en los foros de discusión que pone a disposición. El tipo de negociación que se manifiesta consiste en el despliegue de una serie de estructuras dialógicas de tipo argumentativo con el fin de decidir cuáles y por qué son los usos lingüísticos considerados normativos y cuáles y por qué son dejados de lado por “la” norma. El análisis de un conjunto representativo de hilos discursivos arrojó como resultado tres efectos (graduales) de normatividad que ilustramos a continuación:

1. Adopción explícita de la norma lingüística académica.

El primer tipo de efecto corresponde a la propuesta y la adopción explícita de la norma lingüística académica. Se puede observar en el siguiente ejemplo:

Hilo “referente o referido a”

1. Tengo una duda, en la frase: “todo tipo de insultos referentes a sus partes y órganos” ¿es correcto el uso de “referente” o debería usarse “referidos”? ¿O se pueden usar las dos formas? ¿O se dice de las dos formas? ¡Gracias! (faic, español, 23/04/16).
2. Puedessserunpocomás explícito y decir dónde y cómo deseas usar la expresión? Por cierto, te doy la bienvenida al foro (Xiscomx, Mallorca, español de España y Balear, 23/04/16).
3. Muchas gracias, la frase es la siguiente: “todo tipo de insultos referentes a sus partes y órganos” (dudosi la forma correcta es “referido” o quizá las dos) (faic, español, 23/04/16).
4. En este caso cabrían ambos: *referentes* y *referidos*; y, por cuestión de gustos, yo utilizaría “*todo tipo de insultos referentes a sus partes y órganos*”. El DLE (Diccionario de la Lengua Española) dice:
referente. Del ant. part. act. de *referir*; lat. *refērens*, *-entis*.
 5. adj. Que refiere o que expresa relación a algo.
 2. m. Término modal de referencia.
referir. Del lat. *referre*. Conjug. actual c. *sentir*.
 6. intr. Ling. Establecer una relación de referencia. U. m. c. prnl. *El pronombre se refiere a un sintagma nominal anterior*.
 8. prnl. remitirse (|| atenerse a lo dicho o hecho).
 9. prnl. aludir.
 11. prnl. Concernir, afectar. *Esmuyaustero en lo que se refiere a su indumentaria*.
 Un saludo. (Xiscomx, Mallorca, español de España y Balear, 23/04/16).
 Muchísimas gracias! (faic, español, 23/04/16).

En este pasaje se entrevé la presencia de varias de las particularidades que hacen de *WR* un instrumento lingüístico novedoso. En primer lugar, el usuario que realiza la consulta la presenta como una “duda” indeterminada referida a una frase: para *faic*, no se trata de un problema “léxico” (que podría resolver con la consulta en el *DRAE*/

DLE) o de uso (que podría resolver con el también académico *Diccionario panhispánico de dudas* (en adelante, *DPD*) del año 2004). La unidad problemática es la frase, aunque la duda es de carácter léxico-sintáctico: la alternancia entre “referente a” y “referido a”. El criterio normativo invocado por *faices* típicamente binario, basado en una lectura monoglósica de la lengua que la evalúa en términos de *corrección*. Frente a la vacilación inicial, dirigida por un usuario novato a la comunidad de *WR*, *Xiscomx* adopta el rol de representante de esa comunidad (“Te doy la bienvenida al foro”) y, antes de pronunciarse en los términos binarios de la pregunta, demanda datos contextuales referidos al empleo singular al que se destinará la frase⁹. La concepción del contexto de *faic* es, sin embargo, extremadamente restrictiva, pues lo circunscribe al entorno verbal, limitándose en consecuencia a reiterar la frase en (3). La respuesta de *Xiscomx*, en (4), tiene tres componentes. En el primero, responde a la pregunta (“cabrían ambos”); en el segundo, explicita cuál sería la opción que él/ella tomaría (“por cuestión de gustos, yo utilizaría”), explicitando tanto el aspecto alternante de la norma como su compromiso estético con una de ellas. Finalmente, justifica su respuesta inicial basándose en la entrada del *DLE*. Esta justificación no es, en general, necesaria puesto que, en muchos casos, quienes responden lo hacen basándose en un efecto discursivo de norma sin declarar la fuente, aun cuando reproduzcan textualmente la decisión académica (REYES; BONNIN, 2015).

La emergencia del saber académico en este lugar es significativa en varios aspectos; en primer lugar, muestra que la misma duda podría haberse resuelto si *faic* hubiera consultado la misma fuente que *Xiscomx*. Esto indica, por un lado, que *faic* ni siquiera consideró acudir al sitio del diccionario, sino que el instrumento lingüístico de referencia inmediata fue el foro de *WR*. Por otro lado, señala también una cualificación particular de *Xiscomx*: a su saber particular y sus

9 Puede compararse, al respecto, con el estilo de respuesta que provee una institución satélite de la Real Academia Española como es la Fundación del Español Urgente (Fundéu), que suele ser directo y sin considerar estrategias discursivas ni posibles orientaciones situacionales de uso (cfr. <http://www.fundeu.es/consultas/>). En ese marco, las “preferencias” son definidas en los términos de los modernos Estados-nación (“En España se prefiere...”, “En España se estila...”).

gustos se suma la capacidad de saber *dónde* buscar el conocimiento normativo: en el diccionario académico.

El vínculo de *faic* con la norma, entonces, ya no es la relación tradicional del usuario con la institución, sino de los usuarios entre sí: la bienvenida en (3), el saludo en (4) y el agradecimiento en (5) señalan que es la comunidad la que media ahora entre el individuo y el saber normativo sobre la lengua, incluso cuando –en estos casos– siga proviniendo de las fuentes tradicionales.

2. Cuestionamiento a la norma académica.

El segundo tipo de efecto de normatividad se asemeja a los cuestionamientos tradicionales a las decisiones de la Academia: señalando su carácter arbitrario e, incluso, inconsistente, los usuarios adoptan una actitud polémica con respecto a ella:

Hilo “whisky/wiski/güiski”

1. ¿Qué formas están aceptadas y de qué manera? Gracias. (Kurama, España, español, 27/01/15).

2. Hola. Veo que el DRAE recoge *whisky* en bastardilla (palabra extranjera) y refiere a *güisqui*, que se suponees como debería escribirse. En mi modesta opinión, una muy poco feliz decisión de la Academia. Saludos. (Quique Alfaro, castellano (ARGENTINA), 27/01/15).

3. ¿Hay algún lugar del mundo hispano hablantes donde se escriba *güisqui*? La palabra me parece tan exótica que naturalmente me sale escribir en la bastardilla. Saludos. (Peón, Argentina, castellano, 27/01/15).

4. Ante las vacilaciones académicas, patentes en los siguientes fragmentos: Diccionario panhispánico de dudas said:

güisqui. Adaptación Gráfica de la voz inglesa *whisky* (o *whiskey*, en su denominación irlandesa y americana), ‘licor obtenido por destilación de ciertos cereales fermentados’ [...]. Aunque sigue siendo mayoritario el uso del extranjerismo crudo –que debe escribirse siempre con resalte tipográfico–, la adaptación *güisqui* ha ganado terreno y resulta preferible, pues permite evitar los errores frecuentes que se cometen al intentar reproducir la grafía inglesa. Deben desecharse otros intentos de adaptación poco arraigados, como *wisqui*. [...] Ortografía de la lengua española (2010) said:

§ 2.3 Grafías ajenas al sistema ortográfico tradicional del español. [...]

a) La *w* no existía en latín, razón por la que no se localiza en voces patrimoniales españolas. De hecho, durante mucho tiempo fue considerada una letra extranjera, no perteneciente a nuestro abecedario y ajena a nuestro sistema gráfico; de ahí que los extranjerismos que la incluían se adaptaran al español con otras grafías, normalmente *guo v* [...]. En la actualidad, ya incorporada como letra a nuestro abecedario, es normal que se conserve en los préstamos cuyo étimo la incluye [...]. Esta es la razón de que se proponga ahora, como mejor adaptación al español de la voz inglesa *whisky* o *whiskey*, la forma *wiski*, más cercana al original que la anteriormente propuesta *güisqui*, ya que conserva la *w* y la *k* etimológicas, letras que forman parte hoy del abecedario español.

Resulta extraña la nueva recomendación de la Academia, pues conduce a poner en duda el que la adaptación que promulgaban en el DPD llegara realmente a ganar tanto terreno como allí se aducía: en el Corpes XXI, *güisqui*(a veces *güiski*) registra 129 casos en 62 documentos, para una frecuencia abrumadora de 0,66 casos por millón, mientras que *whisky* arroja 2567 casos en 849 documentos, para un total de 13,65 casos por millón.

Mi recomendación sería conservar cualquiera de las dos grafías inglesas. De hecho, estos titubeos académicos me recuerdan mucho el caso de *membresía*. Saludos. (Swift, Costa Rica, español, 27/01/15).

5. Muchas gracias por vuestras respuestas. (Kurama, España, español, 29/01/15).

6. Bar de la RAE. Listado de precios: Güisqui con chincherrél 9.95 €. Un saludo (Lurrezko, España. Español y catalán, 29/01/15).

7. Ja, ja, ja. Muy castizo, sí. (Jaime Bien, Barcelona, España, español, 29/01/15).

Se puede leer aquí una actitud semejante a la de los gramáticos latinoamericanos del siglo xx cuando critican las medidas tomadas por los académicos excepto en un aspecto: no se restringe el uso a una unidad política (“la lengua nacional”, “la lengua de los americanos”), sino al área idiomática: *Swift* cuestiona la norma académica basándose, justamente, en su propio y más actualizado corpus de datos “panhispánico”: el CORPES XXI.

Ya desde la formulación de la consulta se percibe una diferencia con el caso anterior: el criterio de evaluación no es el de la *corrección* sino el de la *aceptación*. *Kurama* supone, en su pregunta, la existencia de una comunidad –más o menos formalizada, más o menos homogénea– que realiza un juicio activo sobre tres grafías alternantes. La primera respuesta, de *Quique Alfaro*, identifica esa comunidad con la institución tradicional, incluso desde su denominación: el *DRAE*. A semejanza de *Xiscomx*, visto en el ejemplo anterior, exhibe un saber práctico de búsqueda; también él realiza un juicio normativo que, en este caso, valora negativamente –sin cuestionarla– la decisión académica. Será *Swift* quien, en su extensa intervención, realice un análisis crítico metalingüístico y metadiscursivo del saber académico: cita fragmentos contradictorios de instrumentos oficiales de la RAE, los califica de “vacilantes” y termina comparando los instrumentos lingüísticos normativos (*Ortografía* y *DPD*) con su herramienta descriptiva: el *Corpes XXI*. La preeminencia atribuida al corpus panhispánico sobre los dispositivos normativos (comparando frecuencias de uso) lo lleva a formular una recomendación que es explícitamente realizada a título personal (“Mi recomendación”, 4) y contradiciendo, de este modo, los juicios normativos de la RAE.

El agradecimiento final de *Kurama*, sin embargo, no indica qué forma adoptará. La frase “Muchas gracias por vuestras respuestas” señala una confirmación de la interacción e indica una actitud positiva hacia la comunidad, pero no se manifiesta por la adaptación de ninguna de las grafías presentadas. El agradecimiento, a diferencia del ejemplo anterior, no acuerda con una u otra norma, sino con la presentación de normas alternantes y de razones para adoptar una u otra.

La construcción de una comunidad excede el juicio prescriptivo acerca de la forma “aceptada”; las intervenciones 6 y 7 son jocosas y, sin agregar nueva información, contribuyen a la cohesión afectiva del grupo en torno a la mirada sarcástica con respecto a las normas ortográficas de la Academia.

3. Suspensión del juicio normativo, lo que supone el cuestionamiento de la norma monolítica.

El último efecto normativo relevado es el que no establece relación alguna con los instrumentos lingüísticos académicos. El criterio propuesto no es ni el de *corrección* ni el de *aceptación*, sino el de *adecuación*, el cual pone en el centro de la recomendación de uso el problema del contexto situacional:

Hilo “el edificio a/de/en la derecha”

1. Hola a todos: ¿Cuáles la preposición más adecuada? ¿Ves el edificio a/de/en la derecha? Es nuestro comedor. Gracias de antemano. Un saludo. (popolvuh, chinese, China, 21/12/15).
2. “En” suena raro, y diría que es gramaticalmente incorrecto. “A” y “de” son ambos usados por igual en Español Rioplatense (soy de Argentina) (nat yorlowsky, spanish, Argentina, 21/12/15).
3. Estoy de acuerdo con na tyorlowskiencuanto a qué opciones son correctas. Por lo que séyo, solo se usa la preposición ‘a’ para localizar cosas, por lo cual está mal decir “en la derecha”. “De la derecha” segúnyo no se usa directamente para dar la ubicación de un objetosino para distinguir entre varios a base de suposición; “El edificio de la derecha” implica que hay más de un edificio en vista. “Ves ese edificio? No el de la izquierdasino el de la derecha”. Saludos (Kirjain, Toulouse, Finnish, 21/12/15).
4. Pienso como los compañeros. Particularmente, en esa frase utilizaría “de”: ¿Ves el edificio de la derecha? Esnuestrocomedor. Y usaría “a” en frases como: ¿Ves el edificio a la derecha del banco? Esnuestrocomedor. (Namarne, Catalonia, Spain, Spanish, Spain, 22/12/2015).

En esta muestra, el criterio reclamado por *popolvuh* (que se declara chino o china) es el de *adecuación*; pese al hecho de que la información contextual no es distinta de la ofrecida en las preguntas anteriores, las respuestas (2) y (3) reclaman diferentes tipos de adecuación. En el caso de *natyorlowsky*, se propone un motivo sociolingüístico para fundar su propia recomendación, además de la propia percepción de hablante como criterio gramatical para descartar una de las variantes ofrecidas (“Suena raro, y [por eso] diría que

es gramaticalmente incorrecto”). La variedad adoptada (“Español Rioplatense”) no es propuesta como norma universalmente válida, sino como sostén de la recomendación ofrecida (“Soy rioplatense”). En (3), *Kirjain* no invoca una variedad particular ni un saber universalizable; la “corrección” de una variante en detrimento de otra está basada en el acuerdo. Particularmente significativo resulta el hecho de que *Kirjain* señale no ser hablante nativa de español sino de francés, lo cual no impide que realice recomendaciones normativas relativas al régimen proposicional. Del mismo modo, la catalana *Namarne* ofrece dos recomendaciones de uso en contextos verbales diferentes simplemente a partir de la propuesta de enunciados modélicos, y no de un saber normativo formulado en términos impersonales y abstractos. A diferencia de los ejemplos anteriores, *popolvuh* no vuelve a participar para indicar su acuerdo/ desacuerdo; ni siquiera para señalar un agradecimiento. Sencillamente, en un punto u otro de la interacción, resolvió su duda y abandonó el foro, del mismo modo que un usuario de instrumentos lingüísticos tradicionales lo haría. ¿Qué elementos le hicieron adoptar alguna de las variantes presentadas? ¿Qué decisiones tomará un usuario que, con una duda semejante, llega al foro y lee las contribuciones anteriores? ¿Qué grado de distancia o cercanía poseen las normas recomendadas en el foro con otras de naturaleza formal y/o académica? Este es el tipo de preguntas que una glotopolítica 2.0 enfrenta al estudiar los nuevos instrumentos lingüísticos.

En síntesis, en el primer caso, los usuarios interactúan clausurando la discusión con la remisión y la consiguiente aceptación de la norma académica. Esta funciona argumentativamente como recurso o cita de autoridad. En especial se reenvía a cuatro de los instrumentos lingüísticos de la RAE, todos ellos de carácter panhispánico: el diccionario monolingüe usual, el *DPD*, la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) del año 2009¹⁰ y la *Ortografía de la lengua española*, cuya última edición es del año 2010.

10 Ver la nota a pie de página número 5 sobre el perfil panhispánico de los instrumentos lingüísticos normativos.

En el segundo grupo, otro conjunto de mensajes se centra en competir con los agentes e instituciones consagrados, entre ellos fundamentalmente las academias de la lengua. En ellos abundan las evaluaciones (de aprobación o de condena) respecto de los criterios (geográficos, sociales, situacionales, de registro) de selección de ciertas variantes, y, en algunos casos, se proponen y admiten ajustes, precisiones e, incluso, redefiniciones en lo que atañe a la norma lingüística.

Por último, el tercer conjunto de intervenciones da lugar, y aquí estriba el punto más interesante, a un efecto de descentralización normativa en la medida en que los usuarios esquivan estratégicamente la adopción de una norma única, monolítica y estable. En efecto, no consideran las respuestas brindadas (sean estas del tipo del grupo 1 o del grupo 2) como soluciones normativas definitivas y clausuradas, sino que, por el contrario, las conciben como formas o normas alternantes según sus necesidades comunicativas y/o expresivas en situaciones concretas¹¹. Se produce, de este modo, a nuestro parecer, un gesto de apropiación o *privatización* de la norma idiomática¹².

11 A propósito de estetema, Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004) describen dos tipos de culturas lingüísticas. Por un lado, las monoglósicas, que tienen un sistema bien definido y mínimamente variable y cada vez más homogéneo con el paso del tiempo. Por otro, las heteroglósicas, definidas por la coexistencia de múltiples normas de comportamiento lingüístico no en términos de distintas lenguas sino en el seno de la misma lengua. Se trata de un amplio repertorio pluridialectal (social, geográfico, situacional) en la que se actualiza una de las opciones dependiendo de la situación comunicativa.

12 Casanova (1994) ha descripto la secularización religiosa como un proceso de progresivo desplazamiento de las creencias y prácticas de culto al ámbito privado. Esto no significa que la religión pierda capacidad de influencia o incluso de movilización pública de los sujetos, si no que gran parte de los creyentes elaboran formas privadas de creencia que se alejan o reelaboran normas institucionales, especialmente en el plano de la moral y las costumbres. Este proceso, consecuencia de la distribución funcional de esferas en la modernidad, puede leerse en paralelo al que se observa aquí con respecto a la desinstitucionalización glotopolítica: los usuarios no se ubican bajo el régimen normativo uniforme y (más o menos) homogéneo de una academia o institución semejante, sino que, por el contrario, elaboran regímenes de normatividad más o menos contingentes a partir de la integración de normas académicas, algunas de uso local, algunas idiosincrásicas, etc. La norma, en consecuencia, aunque se la siga considerando provista de efectos más o menos generales, es elaborada de manera privada en colaboración con una comunidad. Deja, en consecuencia, de ser emanada y transferida de manera unidireccional por parte de una institución.

CONSIDERACIONES FINALES

Conforme expone Arnoux (2015), en la etapa actual del proceso de globalización, con el impacto de las nuevas tecnologías digitales, los contactos entre hablantes de diferentes lenguas y entre variedades de la misma lengua se multiplican e intensifican exponencialmente. Esta particular situación debería, por consiguiente, en el caso del español, impulsar necesariamente la revisión de las políticas normativas ancladas en criterios monolíticos (sean ellos monocéntricos, pluricéntricos o panhispánicos) y “reconocer formas alternantes dentro de una misma comunidad extensa de habla «culta»” (ARNOUX, 2015, p. 265).

Los instrumentos lingüísticos de la nueva fase del proceso de gramatización que responden, en general, a demandas y requisitos de regiones amplias con profusa heterogeneidad lingüística y cultural y que están fuertemente influidos por las nuevas tecnologías, permiten apuntar, a través de los recursos que promueve la web 2.0, a exhibir y admitir formas alternantes (regionales, sociales o de registro) en el marco de la variación intralingüística. De ahí que optemos en este trabajo por referirnos no ya a “normas”, sino a “régimenes” o “efectos” de normatividad en la medida en que no pensamos esta noción como una entidad singular, rígida, categórica e impuesta exclusivamente desde “arriba”, sino como consensuada, relativa, relacional y altamente dependiente del entorno: “living norms”, en palabras de Andersen (2009).

En particular, el diccionario de *WR* construye un lugar de formulación original de los efectos normativos por la acción lexicográfica (protagonismo activo de los usuarios) que lleva adelante. En ese sentido, la presencia de los foros de discusión atenta contra el discurso lexicográfico blindado. Por el contrario, abre a la existencia de opciones normativas alternantes. Las soluciones alternativas están motivadas culturalmente puesto que no se pueden disociar de los contenidos con los que cada comunidad se manifiesta, sobre todo en espacios regionales amplios como es el caso del mundo hispano-

hablante. Incluso se deben tener en cuenta las formas resignificadas debido a la intencionalidad comunicativa, ligada a necesidades expresivas dadas (representación de determinado significado o puesta de énfasis de algún aspecto, entre otros recursos) de los hablantes del español (como lengua materna, segunda o extranjera) y usuarios de la lengua (traductores, correctores, escritores) en situaciones concretas y precisas.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de libras*. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série, v. 1, p. 5-16, 2003.
- AMORÓS, Carla. El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid/Berlin, v. 10, n. 1 (19), p. 127-148, 2012.
- ANDERSON, Benedict. Introducción. In: _____. *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 17-25.
- _____. *Comunidades imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- _____. *Comunidades imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDERSEN, Henning. Living norms. In: LUNDE, Ingunn; PAULSEN, Martin (Orgs.). *Poets to Padonki: Linguistic Authority & Norm. Negotiation in Modern Russian Culture*. Bergen, University of Bergan: Slavica Bergensia 9, 2009. p. 18-33.
- ANDRADE, Antonio. Literatura e comunidade na formação de professores de español/LE. *Revista abeache* (Associação Brasileira de Hispanitas), año 3, n. 4, 2013, p. 37-52.
- ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional* – LEN 26.206 del 14 de diciembre de 2006. Poder Ejecutivo Nacional de Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- _____. Ley 26.468 del 12 de enero de 2009. Establece la obligatoriedad de la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera. *Boletín Oficial de la República Argentina* 31574, 16 de enero de 2009. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2009. Disponível em <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/149451/norma.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

- _____. *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia, 2011.
- _____. Ministerio de Educación. Resolución 2385 de septiembre 9 de 2015 – Educación. Documentación. Régimen de Organización de Carreras, Otorgamiento de Títulos y Expedición de Diplomas. Políticas universitarias. Caracterización General de Criterios. Estándares. Carreras. Diplomas. Evaluaciones. Trabajos finales. Titulación. Aprobación. *Boletín Oficial* 15/9/15. Buenos Aires: Gobierno de la República, 2015.
- ARMSTRONG, John. Mobilized and proletarian diásporas. *American Political Science Review*, v. 70, n. 2, p. 393-408, jun. 1976.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. De los artículos periodísticos al escrito universitario: la propuesta de integración de América del Sur (Juan Bautista Alberdi, 1844). In: VILLANUEVA, Graciana Vázquez. *Revolución y discurso*. Un portavoz para la integración hispanoamericana. Bernardo Monteagudo (1809-1825). Buenos Aires: La Isla de la Luna, 2006. p. 245-256.
- _____. “El pensamiento sobre la Unión Americana”: estudio de una matriz discursiva. In: _____. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008. p. 93-119.
- _____. Vacilaciones y desplazamientos en la construcción del “objeto” de la integración, en la *Memoria* de Juan Bautista Alberdi: *la América española emancipada, la América del Sud, todo el continente americano*. In: _____. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*: estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008. p. 121-160.
- _____. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*: estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arco, 2008a¹.
- _____. ‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española. In: HOFMANN, Sabine. (Org.). *Más allá de la nación: medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín: Edition Tranvía, 2008b², p. 17-39.
- _____. El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media. In: HORA, Dermeval da; LUCENA, Rubens Marques de (Orgs.). *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia; Editora Universitária, 2008b³. p. 11-32.

1 Referência presente no capítulo de Elvira Narvaja de Arnoux como 2008a e no capítulo de Lía Varela de Xoán Carlos Lagares como 2008.

2 Referência presente no capítulo de Daniela Lauria e Juan Eduardo Bonnin.

3 Referência presente no capítulo de Elvira Narvaja de Arnoux.

- _____. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián; CASTELA, Greice da Silva (Orgs.). *Línguas Políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Assoeste, 2011a. p. 38-64.
- _____. Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. In: VARELA, Lía. *Para una política del lenguaje en Argentina*. Actas del seminario lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011, p. 35-55⁴.
- _____. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais*. Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011b. p. 19-48.
- _____. Los estudios del discurso y la glotopolítica. Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux. In: LONDOÑO ZAPATA, Oscar Iván (Org.). *Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas I*. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012. p. 149-175.
- _____. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In: ZAJÍCOVÁ, Lenka; ZÁMEC, Radim (Orgs.). *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci, 2014. p. 19-43.
- _____. En torno a la Nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española). In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana (Orgs.). *Temas de glotopolítica*. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 245-270.
- _____. El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico panhispánico. In: ROCA, María del Pilar; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. *Políticas lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora de la UFPB (Universidad Federal de Paraíba), 2015. p. 35-68.
- _____. El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto (Orgs.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 243-268.
- _____. Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA, 5, 2014, Foz do Iguaçu, PR. *Anais...* Brasília, DF: Iphan, 2016. p. 290-306. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais5_Seminario_Iberoamericano_de_Diversidade_Linguistica_.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.
- _____. Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas.[Versión ampliada]: BURTON, Viaviana et al. *Hombres de una américa libre: universidad, inclusión*

4 Referência presente no capítulo de Fernanda Castelano Rodrigues.

- social e integración cultural en Latinoamérica. Compilado por Eduardo Rinesi *et al.* Los Polverines: Universidad de General Sarmiento, 2016, p. 251-268. Disponível em: <http://www.ungs.edu.ar/ms_publicaciones/wp-content/uploads/2017/03/9789876302470-resumen.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.
- _____. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Matraga* (Revista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20196>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: _____. (Orgs.). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.
- _____. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; LAURÍA, Daniela. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. La Plata: UNIPE, 2016. p. 21-39.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; LUIS, Carlos, Rafael. *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana. (Orgs.). *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.
- _____. Glotopolítica, integración regional y panhispanismo. In: _____. (Orgs.). *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 9-29.
- ARNOUX, Elvira Navarra; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). *Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza*. João Pessoa: UFPB, 2013.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.
- AVALIAÇÃO Educacional – Blog do Freitas. Blog do Prof. Luiz Carlos de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, SP, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- AVELAR, Idelber. A dissolução da universidade na universalidade do mercado. In: *Alegorias da derrota: a ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 95-103.
- AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. *Lingüística*, v. 30, n. 2, p. 241-288, dez. 2014.

- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-388.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. Do galego ao brasileiro, pasando pelo português: criouliização e ideologías linguísticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 319-338.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. (Orgs.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- BARTHESE, Roland. _____. *S/Z*. Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 53-59.
- BARTSCH, Renate. *Norms of language*. Theoretical and practical aspects. London / New York: Longman, 1987.
- BEIN, Roberto. Políticas linguísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana. (Orgs.). *Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 75-92.
- BLANCO, Gonzalo. Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto (Orgs.). *Políticas linguísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015, p. 75-96.
- BLANCO, Matías. *O campo glotopolítico do espanhol: norma linguística e autoridade normativa*. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói-RJ, 2016.
- BLOMMAERT, Jan. Language, Asylum and the National Order. *Current Anthropology*, v. 50, n. 4, aug. 2009, p. 415-441.
- _____. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. París: Fayard, 1982.
- _____. *A economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1982.
- _____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p. 1-49, 1987

- _____. Una utopía razonada: contra el fatalismo económico. *New Left Review*, Madrid, n. 0, p. 156-162, 2000.
- _____. A codificação. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 96-107.
- _____. Sur la possibilité d'un champ international de la sociologie. In: LECLERCQ, Catherine; LIZÉ, Wenceslas; STEVENS, Hélène. *Bourdieu et les sciences sociales*. Réception et usages, Paris: La Dispute, 2015[1991].
- BONNIN, Juan Eduardo. Pensar el castellano en Internet: discursos sobre la norma en los foros de WordReference.com. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana (Orgs.). *Temas de glotopolítica*. Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 351-372.
- BONNIN, Juan Eduardo; LAURIA, Daniela. Dicionarios on line: hacia una nueva fase del proceso de gramatización de la lengua española. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, São Paulo, n. 36, jul./dez. 2015, p. 293-322.
- BRASIL. Decreto-Lei nº-1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Texto original publicado na Coleção das Leis do Império do Brasil (CLBR), de 1939. Câmara dos Deputados. Palácio do Congresso nacional. Brasília, DF, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 maio 2016.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1998. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 23/12/1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 25/04/2002. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- _____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola [Revogado pela lei nº 13.415, de 2017]. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 08/08/2005. Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L11161.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. 1 v.
- _____. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 26/09/2008. Brasília, DF, 24 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.
- _____. *Decreto-Lei nº 6.583, de 29 de setembro de 2008*. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Câmara dos Deputados. Palácio do Congresso nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 30/09/2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.
- _____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento

- à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2017. _____. Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2017.
- CABRERA, Moreno; CARLOS, Juan. “Unifica, limpia y fija”. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. In: SENZ, Silvia; ALBERTE, Montserrat (Orgs.). *El dardo en la Academia*. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina, 2011. p.157-314. v. 1.
- CALVET, Louis-Jean. *Por unha ecoloxía das línguas do mundo*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2004.
- _____. *As políticas linguísticas*. Florianópolis: IPOL; São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística geral como fundamento aos estudos superiores da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Briguiet, 1942.
- CAMERON, Deborah. *Verbal hygiene*. London: Routledge, 1995.
- CANAGARAJAH, Suresh. Ethnographic Methods in Language Policy. In: RICENTO, Thomas (Org.). *An Introduction to Language Policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 153-169.
- CANUT, Cecile; DUCHÊNE, Alexandre. Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question. *Langage & Société*, n. 2, p. 5-12, juin. 2011.
- CAO, Horacio; REY, Maximiliano; LAGUADO DUCA, Arturo Cláudio. *El Estado en cuestión*. Ideas y política en la Administración pública argentina, 1958-2015. Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses e Dissertações*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 01 jul. 2013.
- CASANOVA, José. *Public religions in the modern world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. Notas sobre políticas para a promoção do português brasileiro e de seu ensino em contexto estrangeiro. In: _____. (Org.). *Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015. p. 75-95.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*, II. El imaginario social y la institución. 2. ed. Buenos Aires: Tusquets, 1993[1975].

- CASTRO, Ivo. *Introdução à história do português*. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2011.
- CELAC. *Memorias de la CELAC*. III Cumbre Caracas. Diciembre 2011. Ediciones Correo del Orinoco, Caracas, Venezuela. Mayo de 2012.
- CELADA, María Teresa; FANJUL Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana. (Orgs.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- CENTRO de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). *Proyecto de Asistencia Técnica para la Implementación de Metas Específicas de la Ley de Educación Nacional - La Enseñanza Universal de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: CIPPEC, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. París: Gallimard, 1990[1980]. Col. Folio.
- CNE/CP. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.
- COOPER, Robert. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997[1989].
- CRISTÓVÃO, F. Comissão nacional do instituto internacional da língua portuguesa –Ministério da educação de Angola. *Oficina de Trabalho sobre o Acordo Ortográfico de 1990*. Luanda: Mayamba, 2010.

- CRUZ, Estevão. *Teoria da literatura: para uso das escolas, e de acordo com os programas oficiais vigentes*. Porto Alegre: Globo, 1935.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DAMAR, Marie-Ève. De la polymorphie du purisme linguistique sur l'internet. *Langage et société*, n. 131, p. 113-130, 2010/2011.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.
- DEL VALLE, José (Org.). *La lengua, ¿patria común? Madrid/Berlin: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2007.*
- _____. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: _____ (Org.). *La lengua, ¿patria común? Madrid/Berlin: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2007. p. 31-56.*
- _____; GABRIEL-STHEEMAN, Luis (Orgs.). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid/Berlin: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2004.
- DEL VALLE, José; VILLA, Laura. La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico- ideológico en torno a la Ortografía de 2010. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid/Berlin, v. 10, n. 19, 2012, p. 29-53.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de Línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG/FAPESP, 2010.
- _____. Políticas linguísticas em litígio: impasses e tensões na “gestão” internacional do português. In: LOUREIRO, Valéria Jane; TALLEI, Jorgelina (Orgs.). *Ensino de Línguas Estrangeiras*. Londrina: UEL. Não publicado.
- DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-34.
- _____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 107-128.
- _____. O sujeito nulo no português do Brasil: de regra obrigatória a regra variável. In: GROSSE, Sybille.; ZIMMERMANN, Klaus. (Orgs.). *Substandard e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main TFM, 1998. p. 188-202.
- _____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 115-128.

- DUCHÊNE, Alexandre. Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage & Société*, n. 136, p. 81-106, 2011.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- EL MUNDO. *La RAE reconoce su 'derrota' contra los acentos de 'sólo' y el demostrativo 'éste'*. Salvador Gutiérrez recuerda que su supresión fue sólo una recomendación. Madrid, 9 jan. 2013. Matéria originalmente divulgada pela Agência internacional de notícias EFE. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/01/09/cultura/1357735373.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- E-MEC. Ministério da Educação. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- FAÏTA, Daniel. Apports des sciences du travail à l'analyses des activités enseignantes. *Skholê, hors-série*, Aix-Marseille, v. 1, p. 17-23, 2003.
- FANJUL, Adrián Pablo. "Policêntrico" e "pan-hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 299-332.
- FARACO, Carlos Alberto. O acordo ortográfico de 1990. Situação atual (junho/2014). *Blogue do IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa*. Informações sobre promoção e difusão da Língua Portuguesa. Publicado em 10.06.2014. Disponível em: <<https://iilp.wordpress.com/2014/06/10/o-acordo-ortografico-de-1990-situacao-atual-junho2014/>>. Acesso em: 4 de jun. 2016).
- _____. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.
- FERRER, Aldo. *La economía argentina en el siglo XXI*. Globalización, desarrollo y densidad nacional. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Nascimento das prisões. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- FRANCO, Daniel A. WordReference, where words live. *Leve desliza hacia lo insano*. La cordura fugaz, captada en lexemas. WordReference Forums. 19 dic. 2009. Disponible en línea: <<http://levedesliza.blogspot.com.br/2009/12/wordreference-where-words-live.html>>. Acesso em: 1 maio 2017.

- FRANZONI, Patricia Hilda. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 10, p. 183-195, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- _____. O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões. In: ESTEVES, Antônio R.; NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do (Orgs.). *Hispanismo à brasileira* (homenagem a Mario Miguel González). Rio de Janeiro: ABH, 2014. p. 233-256.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de.; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FOGLIA, Graciela Alicia. *Livro de resumos do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: ABH, 2014.
- FREITAS, Luis. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. Entrevista. *Revista Adusp*, São Paulo, out. 2012, p. 6-15. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- GALVES, Charlotte. A gramática do português brasileiro. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 1998.
- _____. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____; ABAURRE, Maria Bernadete. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida. (Orgs.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 1996. p. 267-312. 4 v.
- GÄRTNER, Eberhard. Tentativa de explicação de alguns fenômenos morfossintáticos do português brasileiro. In: ALKIMIM, Tânia. Maria. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2002. v. 3. p. 293-328.
- GERALDI, João Wanderley. *O ensino de língua portuguesa na proposta da Base Nacional Comum Curricular*. Não publicado.
- GIL, Giselle da Mota. *Reforma e a compreensão de sentidos de Licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?* 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em teoria da literatura. In: _____. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp, 2013.
- GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique, *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. El Estado nación europeo y las presiones de la globalización. *New Left Review*, Madrid, n. 1, p. 121-134, 2000.
- HAMEL, Rainer Enrique. Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.).

- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Campinas/Florianópolis: Mercado de Letras/ALB/IPOL, 2003, p. 47-80.
- _____. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 321-384, jul./dez. 2013.
- HARRIS, Roy. *The language-makers*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1980.
- HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 97-114.
- HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. *El Antimperialismo y el APRA*. 2. ed. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla, 1936.
- HORNBERGER, Nancy. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, Thomas (Org.). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 24-41.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IFCS. *Curso de graduação em Filosofia*. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/ensino/graduacao/filosofia.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- INSTITUTO DE LETRAS/UFF. *Projeto Pedagógico de Curso*. Letras. Licenciatura em Português Espanhol. Niterói: UFF, 2006.
- JERNUDD, Björn.; NEKVAPIL, Jirí. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, Bernard. (Org.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 16- 36.
- JOFFILY, Geraldo. *O Quebraquilo*. A revolta dos matutos contra os doutores – 1874. Brasília: Thesaurus, 1977.
- JOSEPH, John Earl; TALBOT, J. Taylor (Orgs.). *Ideologies of language*. London: Routledge, 1990.
- KAPLAN, Robert B.; BALDAUF Jr., Richard B. *Language Planning from practice to theory*. Multilingual Matters: v. 108, 1997.
- KRIEG-PLANQUE, Alice. *A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. São Paulo: Parábola, 2010.
- KROSKRITY, Paul. (Org.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Oxford: James Currey, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- LAGARES, Xoán Carlos. Dinámicas normativas del español y del portugués. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; LAURIA, Daniela. (Orgs.). *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Edición

- multiligüe. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, p. 283-298, 2016. Libro digital, PDF, Colección Políticas Educativas. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7a2JhUmpGVVhMdTQ/view>>. Acesso em: 30 maio 2017.
- LAGORIO, Consuelo Alfaro. Políticas lingüísticas: historia, estado y región. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva. (Orgs.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel/PR: Gráfica Assoeste e Editora, 2011. p. 14-37.
- LARA, Luis Fernando. *Temas del español contemporáneo*. México: El Colegio de México, 2015.
- LAURIA, Daniela. El primer diccionario integral del español de la Argentina: reflexiones acerca del alcance de «integral». *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, n. 29, 2012, p. 53-92.
- _____; LÓPEZ GARCÍA, María. Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, v. 33, n. 1, 2009, p. 49-89.
- LEITE NETO, Alcino. Contatos do escritor Victor Hugo com espíritos são tema de exposição em Paris. *Folha de São Paulo*. Suplemento cultural. São Paulo, 28 dez. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LIN, Angel M. Y. Reseach positionality. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Orgs.). *Reseach methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. USA/UK: Willey Blackwell, 2015. p. 21-32.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (Orgs.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Marília: Oficina Universitária, 2012, p. 13-35.
- _____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/en_v39n1a04.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2014.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel. *La lengua común en la España plurilíngue*. Madrid: Iberoamericana/ Vervuert, 2009.
- _____. *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid/ Berlim: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2010.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EdUFBA, 2009.

- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. Botella al mar para el Dios de las palabras. *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes, España, 1999-2017. Conferência proferida no I Congreso de Zacatecas, México, 1997. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.
- MARTÍNEZ, Angelita. Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid/Berlin, v. 3, n. 15, p. 9-31, 2010.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Para a história do português culto e popular brasileiro. In: ALKMIM, Tânia Maria. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 443-464. 3 v.
- MCLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutenberg*. São Paulo: Cen Eusp, 1972.
- ME declaro insumiso a la nueva ortografía de la rae. Grupo Público. *Rede Social Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/116399788424847/?qsefr=1>>. Acesso em: 30 maio 2016.
- MELLINO, Miguel. *La crítica poscolonial*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.
- MENDEZ GARCIA DE PAREDES, Elena Méndez García de. Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. In: LEBSANFT, Franz; MIHATSCH, Wiltrud; POLZIN-HAUMANN, Claudia. (Orgs.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Berlin: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2012. p. 281-312.
- MEUNIER, Deborah; ROSIER, Laurence. La langue qui fâche: quand la norme qui lâche suscite l'insulte. *Argumentation et Analyse du Discours*, Tel-Aviv (Université de Tel-Aviv), n. 8, 2012, p. 1-15. Disponível: <<https://aad.revues.org/pdf/1285>>. Acesso em: 1 mai. 2017.
- MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.
- _____.; MILROY, Lesley. *Authority in Language*. Investigating Prescription and Standarization. London: Routledge and P. Kegan, 1985.
- _____. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. In: _____ (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 18-52.
- MOLLICA, Maria Cecília. A regência variável do verbo *ir* de movimento. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Marta Maria Pereira. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do*

- português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 147-167.
- MORELLO, Rosângela. (Org.). *Leis e línguas no Brasil*. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil, 2005[1990].
- MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011[2005].
- MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, v. 1, p. 13-26.
- NEKVAPIL, Jiří. From Language Planning to Language Management: J.V. Neustupný's Heritage. *Media and Communication Studies*, v. 63, p. 5-21, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Os pronomes: pronomes possessivos. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2008. p. 563-616. 2 v.
- NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes, 2006.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Prefácio. In: CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007. p. 07-10.
- _____. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.
- _____. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira". *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- OSTHUS, Dietmar. Le bon usage d'Internet - le discours normatif sur la toile. 2002. Disponível em: <<http://www.dietmar-osthus.de/norme.htm>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- PAFFEY, Darren; MAR-MOLINERO, Clare. Globalisation, linguistic norms and language authorities: Spain and the Panhispanic Language Policy. In: LACORTE, Manel; LEEMAN, Jennifer (Orgs.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto*. Madrid/Berlin: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009, p. 159-173.

- PAMPLONA, Marco A. Comentarios sobre las independencias y la creación de Estados nación en América ibérica: un abordaje comparado entre la América portuguesa y la América hispánica. QUIRÓS, Pilar González Bernaldo de (Org.). *Independencias ibero-americanas: nuevos problemas y aproximaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015. p. 87-103.
- PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: UFBA, 2006. p. 115-146.
- PAULSEN, Martin. Norm Negotiations in Russian Literary Criticism". In: LUNDE, Ingunn; PAULSEN, Martin (Orgs.). *Poets to Padonki: linguistic authority & norm. Negotiation in Modern Russian Culture*. Bergen, University of Bergen: Slavica Bergensia 9, 2009, p. 34-48.
- PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERÓN, Juan Domingo. *Política y estrategia (1951-1953)*. Buenos Aires: Ediciones Fabro, 2009[1951-1953].
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.
- PETIT, Michèle. El derecho a la metáfora. *Signo & Seña*, Buenos Aires, n. 19, p.131-143, jul. 2008.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. (Orgs.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 159-173.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PICÓN SALAS, Mariano. Hispanoamérica, posición crítica. In: TRIANA, Clara María Parra; FREIRE, Raúl Rodríguez (Orgs.). *Crítica literaria y teoría cultural en América Latina: para una antología del siglo XX*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2015. p 139-151.
- _____. Realismo y cultura en Hispanoamérica por Mariano Picón Salas. *Atenea (Concepción)*, n. 500, p. 303-319, 2009[1930].
- _____. La palabra 'revolución'. In: _____. *Obras selectas*. Madrid-Caracas: Ediciones Edime, 1962. p. 1411-1423.
- PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.
- POZZO, María Isabel. La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, Universidad Autónoma del Estado de México, n. 15, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Trad. de Ariel Dillon. Castellón: Ellago Ediciones, 2010.

- RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 2 ago. 2010. Primeiro Caderno, p. 16. Entrevista concedida a Simone Iwasso. [On-line] Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,comeca-no-chile-a-construcao-do-maior-telescopio-ja-projetado,70001814589>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- _____. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Porto Alegre, Sulina, 2011.
- REYES, Antonio; BONNIN, Juan Eduardo. Negotiating use, norm and authority in online language forums. In: *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives* (GURT 2015), March 13-15, 2015, Washington D.C.: Georgetown University. *Conference*. Washington D.C., 2015.
- REZENDE, Tânia Ferreira. Direito linguístico: um direito humano fundamental. *Obiah Estudos Interculturais da Linguagem*. Blogspot. Goiás, 5 abr. 2010. Disponível em: <<http://obiahpodermagicodalinguagem.blogspot.com.br/2010/04/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*. v.4, n. 2, p. 196-213, 2000.
- RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 13-24. 16 v. (Coleção Explorando o Ensino).
- _____. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012a, p. 23-35.
- _____. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012b.
- RUBIN, Joan.; JERNUDD, Björn (Orgs.). *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii, 1971.
- RYMES, Betsy; LEONE, Andrea R. Citizen Sociolinguistics: a new media methodology for understanding language and social life. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 29, n. 2, p. 25-43, 2014.

- SADER, Emir (Org.). *Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. San Pablo: Boitempo-FLACSO Brasil, 2013.
- SAFATLE, Vladimir. A produção da crise. *Carta Capital*. Seção: Economia. São Paulo, 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/855/a-producao-da-crise-7086.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Aluno*. Língua Portuguesa, 2ª. série, v. 2. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 2010.
- _____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Professor*. Língua Portuguesa, 1ª. série, v. 1. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 2010.
- _____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Professor*. Língua Portuguesa, 2ª. série, v. 2. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 2010.
- _____. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo. *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, CGEB, 2010.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo*. Buenos Aires: CEDAL, 1979.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.
- SAVIANI, Dermerval. *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da ANPEd. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2014.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 217-251.
- _____. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança linguística na escrita de revistas em quadrinhos. In: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia. (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 306-319.
- SCHIFFMAN, Harold. *Linguistic Culture and language policy*. Londres: Routledge, 1996.
- SCHWARTZ, Yves. *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.
- SENZ, Silvia. Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la “lengua común”. In: SENZ, Silvia;

- ALBERTE, Montserrat (Orgs.). *El dardo en la Academia*. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina, 2011. p. 9-302. 2 v.
- _____; ALBERTE, Montserrat (Orgs.). *El dardo en la Academia*. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina, 2011. 2 v.
- SÉRÉ, Arlette. Enseñanza de la intercomprensión plurilíngue. In: MORDENTE, Olga Alejandra; FERRONI, Roberta. *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 57-74.
- SIGNORINI, Inés. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *O português no século XXI*. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.
- SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, UNICAMP, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.81-104.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA Maria del Pilar. *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: UFPB, 2015.
- TARALLO, Fernando Luiz. *Relativization strategies in brazilian portuguese*. PhD Dissertation. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1983.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVANI, Giuseppe. Antecedentes históricos: a ortografia da língua portuguesa. In: CASTRO, Ivo CASTRO et alli (Orgs.). *A Demanda da Ortografia Portuguesa*. Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu. Lisboa: Sá da Costa, 1987. p. 201-203.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- UFF. *Curso de Graduação em História*. Diretrizes Curriculares. Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/grad/files/2010_uff-gghDiretrizesCurriculares.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- UFF/PROGRAD. *Matriz Curricular*. Curso de Letras - Espanhol. Programa de Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2013.

- UFRJ. *Repositório de currículos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2013. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- UNAMUNO, Virginia. Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos analíticos de políticas educativas*, v. 23, n. 101, 2015.
- VARELA, Lía. Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto. (Orgs.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 1999a. p. 17-35.
- _____. Mi nombre es Nadie. La política lingüística del Estado argentino. In: Congreso Internacional Políticas Lingüísticas para América Latina, 1999, Buenos Aires. *Actas del...* Buenos Aires: Instituto de Lingüística-UBA, 1999b. v. 2.
- _____. *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine*. Contribution à une théorie de la politique linguistique, tesis de doctorado. París: EHESS, 2006.
- _____. Construyendo una política de lenguas para la educación argentina. In: 3FLA - Tercero foro de lenguas de ANEP. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2011. *Foro...* Montevideo, 2011. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/p_forolenguas/3fla.pdf>. Acesso en: 1 maio 2017.
- _____. Para un plan de implementación de la ley de portugués. ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana. (Orgs.). *Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y pan-hispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 121-150.
- VÁZQUEZ CUESTA, Pilar; MENDES DA LUZ, Maria Albertina. *Gramática portuguesa*. Madrid: Gredos, 1971. 1v.
- VELOSO, João. Considerações sobre o estatuto fonológico de [ɲ] em português. *Revista da faculdade de Letras: línguas e literaturas*, II série, v. XXII, Porto, p. 621-632, 2005.
- _____. Vogais centrais do português europeu contemporâneo: uma proposta de análise à luz da fonologia de elementos. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 234-243, jul./set. 2012.
- WIMMER, Andreas; GLICK SCHILLER, Nina. Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, v. 2, n. 4, p. 301-334, 2002.
- ZAVALA, Virginia et al. *Qichwasimirayku*. Batallas por el quéchua. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2014.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Silva Ponte possui graduação em Letras (Bacharelado) pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado (2004) e doutorado (2013) em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, ensino de espanhol no Brasil e política linguística.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda é Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEs. Pesquisadora na área da Surdez, atuação na área educacional desde 1996 com estudos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngüe para surdos. Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR – ROMA) em 2003 e na Universidad de Barcelona (UB) em 2017. Vencedor do 1º Lugar da 56ª Premio JABUTI área de Educação com o livro *Tenho um aluno surdo e agora?*

Daniela Lauria es Doctora en Letras (área Lingüística) y Magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora adjunta del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de

la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es jefa de trabajos prácticos interina de Semiología (CBC, UBA) y ordinaria del área de Lingüística en la Universidad Pedagógica Nacional. Dicta cursos de posgrado en la UBA, UNIPe y UNTREF. Participa en proyectos de investigación (UBACyT, ANPCyT, UNIPe, UNTREF) sobre la relación entre lenguaje, historia, política y sociedad. Su campo de investigación se centra en el estudio histórico de las intervenciones institucionales y de los discursos públicos sobre la lengua, así como de los instrumentos lingüísticos del español desde el enfoque glotopolítico. Publicó artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos en libros colectivos.

Elvira Narvaja de Arnoux Es profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige en la Facultad de Filosofía y Letras la Maestría en Análisis del Discurso y la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura y ha dirigido el Instituto de Lingüística entre 1991 y 2009. Es responsable, además, de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Ha coordinado diversos proyectos con universidades brasileñas. Ha dictado conferencias y seminarios sobre temas de Glotopolítica, Análisis del Discurso y Pedagogía de la Escritura en universidades argentinas y extranjeras. Algunas de sus últimas publicaciones son: *Discurso y política en Sudamérica* (2015), con Verónica Zaccari; *Políticas del lenguaje y enseñanza de lenguas* (2015), con Roberto Bein; *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (2016), con Daniela Lauria; y *Discursividades políticas: en torno a los peronismos* (2017), con Mariana di Stefano.

Fernanda Castelano Rodrigues professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos desde 2008 e colaboradora no Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Universidade de São Paulo desde 2017. Doutora (2010) e mestre (2003) em Língua Espanhola pela Universidade de São Paulo, atualmente realiza pesquisa em nível de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2017-2018). Desenvolve pesquisas no campo da Glotopolítica, com ênfase em questões que envolvem Legislação e Direitos Linguísticos. É autora

de *Língua Viva, Letra Morta* (2012) e co-autora das coleções didáticas *Radix* (2013) e *Español Entre Contextos* (2011) para o ensino de espanhol a brasileiros no Ensino Básico.

Joao Wanderley Geraldi possui graduação em LETRAS pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1980), graduação em CIENCIAS JURIDICAS E SOCIAIS pela Universidade Federal de Santa Maria (1970), mestrado em LINGUISTICA (1978); doutorado em LINGUISTICA (1990); livre-docência em Análise do Discurso (1995) e Professor Titular (2003), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Aposentado, colaborador visitante da Univ. do Porto (Portugal), e de universidades brasileiras a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa. Faz parte do Conselho Editorial de várias revistas: Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp), Palavras (APP/Portugal), Leitura:Teoria & Prática (ALB), Filologia e Linguística Portuguesa (USP), Educação & Realidade (UFRGS), Educação & Contemporaneidade (UNEB), Signo (UNISC), Letras (PUCCAMP), Espaço Pedagógico (UPF), Cadernos Camilliani (CUSC), Fórum Linguístico (UFSC).

Juan Eduardo Bonnin es Juan Eduardo Bonnin es Investigador del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CONICET-UNSAM), profesor de *Estudios del discurso* en la Universidad Nacional de San Martín y de *Semiótica* en la Universidad Nacional de Moreno. Ha investigado las relaciones entre discurso político y discurso religioso en América Latina, publicando numerosos artículos especializados y de divulgación y los libros *Génesis política del discurso religioso. Iglesia y comunidad nacional (1981) entre la dictadura y la democracia en Argentina* (Buenos Aires, Eudeba, 2012) y *Discurso político y discurso religioso en América Latina. Leyendo los borradores de Medellín (1968)* (Buenos Aires, Santiago Arcos, 2012). En la actualidad investiga, con una perspectiva discursiva y etnográfica, las relaciones entre lenguaje y desigualdad en contextos institucionales, especialmente en el ámbito de las políticas del lenguaje, el acceso a la salud y las condiciones de trabajo.

Lía Varela es Doctora en Ciencias del lenguaje (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París). Como especialista en Política lingüística ha trabajado para diversos organismos, entre ellos el Ministerio de Educación argentino, donde fue coordinadora del área de Lenguas Extranjeras (2009-2016). Actualmente dirige y es docente de la Especialización y la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sus investigaciones se refieren a las políticas lingüísticas en Argentina y en el MERCOSUR, a la política lingüística exterior y al papel de las lenguas en la internacionalización de la Educación Superior. Ha dirigido la publicación de *Para una política del lenguaje en Argentina* (Caseros, EDUNTREF, 2011), *Español y portugués, vectores de integración regional* (Buenos Aires, Teseo, 2015 -con J. Nández) y *Las lenguas y la ciudad. Notas sobre el paisaje lingüístico de la Ciudad de Buenos Aires* (en prensa -con V. Unamuno).

Luciana Maria Almeida de Freitas é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ocupa, atualmente, a chefia da Divisão de Prática Discente (Prograd), que é responsável pela articulação de todos os cursos de licenciatura da UFF. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Linha de Pesquisa Teorias do Texto, do Discurso e da Interação, e na Graduação em Letras, lecionando disciplinas de prática de ensino, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Língua Espanhola. É doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como graduada em Letras (Português-Espanhol) e em História. Lidera os Grupos de Pesquisa Discurso e Educação Linguística - DELIN e Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF). Foi presidente da APEERJ - Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro e da ABH - Associação Brasileira de Hispanistas. É autora de artigos e capítulos de livros, organizadoras de obras acadêmicas e coautora de *Sentidos en lengua española*, coleção didática para o Ensino Médio aprovada no PNLD 2018. Suas investigações envolvem questões relativas à educação linguística e à formação docente, especialmente em espanhol, sob a perspectiva teórica dos estudos discursivos de vertente bakhtiniana e dos estudos sobre o trabalho docente.

Marcos Bagno é Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, professor adjunto do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, colaborador do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, pesquisador correspondente do Instituto da Língua Galega (Universidade de Santiago de Compostela). Suas pesquisas e publicações se concentram na descrição do português brasileiro com foco na variação sociolinguística e suas consequências sociais e pedagógicas. Entre suas publicações se destacam a Gramática pedagógica do português brasileiro (2012) e o Dicionário crítico de sociolinguística (2017).

María del Pilar Roca possui Licenciatura em filologia Hispânica (1988), doutorado em Filosofia e Letras (Literatura Espanhola e Hispano-americana) da Universidad Autónoma de Madrid, UAM (1998) e pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidad de Buenos Aires (2015). Desde 2002 é lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFPB e desde 2006 atua no programa de Pós-Graduação em Linguística PROLING nos campos da história das ideias e da Política linguística. Co-líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação linguística -NEPEL- é autora de diversos artigos sobre história das ideias e co-organizadora dos livros *Linguística Aplicada, um caminho com vários acessos* (2009), *Del español y el portugués. Lenguas, discurso y enseñanza* (2013) e *Políticas Lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas* (2015).

Pablo Gasparini é professor em Letras pela Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina). Possui mestrado e doutorado em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (1999 e 2004). Fez pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (2004-2008). Os seus temas de pesquisa estão focados na questão do exílio (publicou *El exilio procaz: Gombrowicz por la Argentina*, Beatriz Viterbo, 2007) e na problemática do deslocamento lingüístico/literário. Possui artigos sobre o tema em livros e várias revistas especializadas (*Revista Iberoamericana*, *Hispanamérica*, *Remate de males*, etc.). Entre outros autores estudados estes artigos focam a produção de Néstor Perlongher, Juan Rodolfo Wilcock, Antonio Porchia,

Héctor Bianciotti, Copi, Vilém Flusser, Witold Gombrowicz e Augusto Roa Bastos. Atualmente é professor de literatura hispano-americana na Universidade de São Paulo.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). Atualmente, é professora adjunta IV do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Política e Planejamento Linguístico. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL). Autora de vários artigos na área, é co-organizadora do livro *Políticas Linguísticas declaradas, praticadas e percebidas* (2015).

Xoán Carlos Lagares é professor associado na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro. Doutor em Letras pela Universidade da Corunha. Professor de Língua Espanhola no Curso Espanhol-Português e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Atua nas áreas da Linguística Histórica, Política Linguística, Sociolinguística e Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: galego-português, história social e cultural da língua e política linguística. É autor de artigos em revistas e capítulos de livro sobre norma em galego, português e espanhol, e sobre política linguística e história social. Autor do livro *O xénero gramatical en galego* (Universidade da Coruña, 2006), e organizador das coletâneas *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (Parábola, 2011), com Marcos Bagno, e *Galego e Português Brasileiro: história, variação e mudança* (EDUFF, 2012), com Henrique Monteagudo.

