

PORTUGUÊS BRASILEIRO, ESPANHOL DE... ONDE? ANALOGIAS INCERTAS

Adrián Pablo Fanjul *

ABSTRACT: *This paper aims at describing problems in classification of regional variation in Portuguese and Spanish languages, and explains sociolinguistic criteria. Our aim is to demonstrate that it is not possible to evaluate the sociolinguistic situation of one of the languages reproducing delimitations found in the reality of the other. The paper also questions "choices" of variation in teaching Spanish as a foreign language.*

Introdução

O propósito deste artigo é descrever, nos seus traços maiores, a problemática da variação nas línguas portuguesa e espanhola, enxada a partir de necessidades de denominação em seu ensino como línguas estrangeiras na atualidade da América do Sul, em particular de seus centros urbanos.

Há, em torno dessa problemática, vários "mitos" que a pesquisa científica já atingiu as bases para desfazer. Mitos já quase sumidos dos espaços acadêmicos, mas que mantêm um estranho vigor em alguns âmbitos de ensino de espanhol como língua estrangeira e nos discursos que neles circulam: a suposta existência de um espanhol "da Espanha" e outro "da América", a possibilidade de ensinar diferenciadamente um ou o outro, ou até de ensinar o espanhol de "cada país", a conseqüente necessidade do aluno aprender a falar "como espanhol", "como argentino", "como mexicano", etc.; e a também suposta existência de um "centro legislativo" sobre norma em espanhol, muitas vezes identificado com uma "Real Academia" mencionada de forma fantasmal e imprecisa, que forneceria o limite entre o "certo" e o "errado".

* Professor da FFLCH-USP, doutor em Lingüística.

Alguns desses mitos têm como base uma inadequada analogia entre a realidade político-lingüística da língua portuguesa no mundo com a realidade da língua espanhola. Outros, os mais relacionados ao problema da “norma”, aqueles que dizem respeito à maior “correção” ou “incorreção” de determinado “espanhol”, estão apoiados na ideologia normativa predominante no sistema escolar brasileiro. Tentamos, então, perturbar a aparente tranqüilidade desses mitos apontando caminhos que a Sociolingüística, e em particular a pesquisa em desenvolvimento no Brasil, oferecem ao jovem professor de E/LE na hora de tentar responder perguntas que seus alunos e colegas lhe formulam: que espanhol aprendemos?, qual é o mais “certo”?, serei entendido em todos os países falando assim?, e outras do tipo. Os caminhos que apontaremos darão lugar, é claro, a respostas menos esquemáticas que “A”, “B”, “C”; ou até desmontarão alguns desses interrogantes, mas em compensação, sugerirão ao professor e ao aluno uma relação muito mais distendida com a língua espanhola, liberada do peso ameaçador de “normas” e “mal-entendidos” que pouco têm a ver com a realidade dessa língua.

Esse objetivo dialógico em relação aos sujeitos das atuais práticas pedagógicas fará, também, com que o texto assuma, por momentos, uma perspectiva didática e explicativa.

1. Critérios para diferenciar “variedades” de uma língua

A Sociolingüística em suas diversas disciplinas e interdisciplinas (Sociologia da Linguagem, Etnolingüística, Estudos de Variação) começou a mostrar, na segunda metade do século XX, a variação como característica inerente às línguas. Abriu-se, então, um imenso campo de estudos de diverso tipo: frequência de traços fonológicos, morfológicos ou sintáticos variáveis dentro de uma mesma comunidade que fala a mesma língua; coletividades bilíngües ou multilíngües e suas ocasiões de emprego de cada uma das línguas ou variedades de línguas utilizadas; variação do repertório, dentro de uma mesma comunidade segundo ocasiões ou eventos de fala; enfim, todas as possibilidades de estabelecer relações cientificamente sistematizáveis ou explicáveis, entre fatos de linguagem e contextos sociais.

Esse desenvolvimento da Sociolingüística, que continua nos dias de hoje, permitiu lançar um novo olhar sobre um fato que já era largamente tratado de modos não científicos ou pré-científicos: a evi-

dência, para algumas línguas de ampla difusão em Ocidente, sobretudo línguas implantadas por meio de processos coloniais, de diferenças notáveis entre as falas das metrópoles e as falas das ex-colônias. Com efeito, denominações como “inglês americano”, “espanhol da América” e similares são muito anteriores ao desenvolvimento da Sociolinguística como disciplina científica, e surgem tanto da evidência já mencionada quanto do desejo, ora emancipador ora integrador, de delimitação de identidades entre ex-colônias e ex-metrópoles. “*The American Language*”, “*El Idioma Nacional*”, “O falar brasileiro”, são durante muito tempo enunciados que acompanham tomadas de posição político-cultural dos intelectuais das novas nações americanas. Uma boa síntese dessas polêmicas, para o continente em geral, pode ser lida em Morse (1990).

Já a partir de um olhar científico sociolinguístico, as diferenças que nos ocupam (“espanhol da Espanha / da América / do México...”, “português brasileiro / de Portugal”, etc.) correspondem, em princípio, à variação *geográfica* entre formas de uma mesma língua¹. É importante essa especificação, porque existe também, nas línguas, a variação *social*, isto é, aquela relacionada a diferenças de classe, faixa etária, nível de escolaridade ou qualquer outra variável do tipo. Já Labov (1983: 325-397), advertia nem só sobre o diferente alcance dessas variações, mas também sobre a possibilidade da transformação de uma delas na outra, e de que um mesmo traço diferenciasse, em domínios diferentes, variedades sociais e variedades geográficas.

Localizados, então, no terreno da variação geográfica, comecemos por dizer que ela nunca ofereceu, para os sociolinguístas, possibilidades de delimitação nítida de variedades. Em toda região há diversidade de posição econômica, nível de instrução, costumes, hábitos, que determinam diferenças na fala de seus habitantes. Gumperz (1972: 4), ao referir a evolução dos primeiros estudos sobre variação geográfica no século XX, advertia:

Parecía imposible reconciliar las muchas variaciones interpersonales, interregionales y sociales, descubiertas en el curso de investigaciones de campo directas, con la visión prevaleciente de las lenguas y de los dialectos como totalidades cuasi-orgánicas, internamente uniformes. Evidentemente, objetividad y exactitud en el registro del habla no eran sufici-

¹ Dizemos “em princípio” porque uma delimitação *nacional* não é apenas geográfica, mas também política.

entes, no importa cuán detallados e imparciales fueran los datos. Lo que se necesitaba era una base teórica para juzgar la relativa importancia de muchos índices potenciales de diversidad lingüística.

O português e o espanhol não são exceção a essa realidade que Gumperz sintetiza. Portanto, saibamos que para conseguir delimitar neles variedades geográficas, e se conseguíssemos delimitá-las, estaríamos apagando, *provisoriamente*, aspectos da variação social interna desses espaços geográficos. Nada vemos de errado nesse apagamento, desde que se seja consciente dele: o que estaríamos comparando seriam *as falas de prestígio* em cada espaço geográfico.

Feitas essas reservas, quais poderiam ser os critérios para delimitar essas variedades geográficas? Parafraseando o trecho de Gumperz que acabamos de citar, quais seriam os parâmetros para “julgar a importância dos muitos índices de diversidade”? Cremos que podemos encontrar, a respeito, dois tipos básicos de fatores: *objetivos* e *subjetivos*.

Chamaremos “*objetivos*” aos traços que se evidenciam, na materialidade lingüística, como diferença entre diferentes falas. São os traços fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, léxicos, bem como outros, pragmáticos, relacionados ao desenvolvimento da interação verbal em situações específicas. Esses fatores objetivos são os que habitualmente se propõem na hora de fundamentar por que uma variedade geográfica *X* de uma língua é “efetivamente” diferente de uma outra variedade *Y* da mesma língua.

Assim, e segundo esses critérios objetivos, poderíamos falar de um “Espanhol de *X*” (sendo *X* a Espanha, o Peru, a América, Estremadura, o planalto mexicano, ou a região que for) diferente de um “Espanhol de *Y*” (sendo *Y* qualquer outra região de fala hispânica) se encontrássemos determinados traços fonéticos, morfossintáticos, lexicais, etc., que se apresentem uniformemente em *X* e não se apresentem em *Y*, pelo menos nas áreas “comparáveis” de *X* e *Y* (por exemplo, os falantes urbanos cultos de *X* e os falantes urbanos cultos de *Y*).

Mas há também os critérios *subjetivos*, no nosso entender, tão importantes quanto os anteriores. Trata-se das atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias. Essas atitudes têm sido objeto de crescente atenção e estudo por parte dos sociolinguistas e hoje praticamente ninguém questiona sua relevância para entender a vida de uma língua, dialeto ou variedade. Lastra de Suárez (1992: 418) dá a seguinte definição, bom ponto de partida

para nossa explicação:

Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes.

Ao se considerar indicadores afetivos, cognitivos e comportamentais, são incluídos tanto ideologias sobre a língua ou variedade, quanto ações, lingüísticas ou não, no uso delas ou no tratamento das mesmas. As atitudes, como aponta Calvet (2002), podem ter influência, no longo prazo, sobre a mudança lingüística e até sobre a inteligibilidade dos dialetos e variedades.

Em geral, toda consideração das línguas e variedades como fator de identificação e símbolo de identidade social, grupal, nacional, etc., como marca do “pertencer” a um “nós” coletivo, pode relacionar-se com essa temática, por isso a incorporação do conceito de “representação social” (Jodelet, 1989), oriundo das ciências sociais, também interveio no desenvolvimento de alguns estudos sobre atitudes. Exemplos são, dentre muitos, os trabalhos de Gardy e Lafont (1981) sobre representações da diglossia na França, e os mais recentes compilados por Arnoux e Bein (1999) sobre representações da língua e políticas lingüísticas relacionadas às mesmas.

O que significaria considerar fatores subjetivos para a delimitação de variedades de uma língua? Em primeiro lugar, cremos, avaliar se os falantes de uma suposta variedade acreditam que falam, em certo grau, “diferente” dos falantes da(s) outra(s) suposta(s) variedade(s). E isso independentemente de quanto sejam *objetivamente* diferentes suas falas. Indagar *até onde chega* o “nós” que delimitam com seu modo de falar, quem é o designado no “a gente fala assim mesmo” e quem fica fora dessa designação.

Se os falantes de uma região ou país X, devido a circunstâncias históricas, acreditassem que eles falam um “Espanhol de X”, diferente dos outros, sobretudo de Y, e além de terem essa representação desenvolvessem *comportamentos* de recusa (recusa, fundamentalmente, de participar de um efeito de sentido) com Y; seria provável que, mesmo havendo poucas diferenças “objetivas” (fonéticas, morfológicas, etc.), tivesse que se reconhecer ali duas variedades. E que o tempo fizesse com que as diferenças objetivas fossem maiores, gerando assim mais separação subjetiva. Isto é; fatores objetivos e subjetivos agem reciprocamente. O ponto mais alto dessa interação é a “estandardização”: quando as instituições (já não somente os fa-

lantes como coletivo não orgânico) estabelecem, por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo, etc., o que é “próprio” de uma variedade ou língua. A estandardização é um ato político que pode determinar o começo do fechamento de uma língua sob um nome, o começo de sua existência como “uma língua” e já não como a variedade ou dialeto X de uma (outra) língua.

2. Português Brasileiro e Português Europeu segundo os critérios propostos

Considerando em primeiro lugar a Língua Portuguesa, cremos que há bases para afirmar, a partir de critérios objetivos e subjetivos, a existência de um Português Brasileiro e de um Português Europeu (doravante, respectivamente, PB e PE). Consideremos primeiro os critérios *objetivos*.

“Português Brasileiro” é uma denominação plenamente assumida por inúmeros lingüistas das mais variadas tendências nos trabalhos em que pesquisam e explicam os traços fonológicos e morfossintáticos que o delimitam do “Português Europeu”. A leitura desses autores permite identificar traços que diferenciam com regularidade os dois “portugueses”: realizações plenas ou vazias de sujeitos e objetos (Tarallo, 1993; Duarte, 1989; Galves, 1988; Nunes, 1993), enfraquecimento da concordância (Galves, 1993; Castilho, 1999), ordem dos constituintes (Pontes, 1987; Ramos, 1998), por mencionar somente os traços mais nucleares. Em alguns desses trabalhos, são propostas inter-relações entre esses fenômenos, que determinariam um perfil do PB. Em particular, Galves, com base nesses traços e na teoria chomskiana de princípios e parâmetros, chega a enunciar que PE e PB são línguas diferentes. Mesmo que nós não precisemos tomar posição nesse sentido, é oportuno destacar que os traços estudados por esses autores são de profundidade estrutural.

Considerando agora os critérios *subjetivos*, cremos que há uma opinião bastante perceptível, no Brasil, de que os brasileiros falam “diferente” dos portugueses, e *nesse* confronto, a totalidade “os brasileiros” se mantém. E, sem com isso desprezar o trabalho das centenas de pesquisadores que documentam sua heterogeneidade, cremos pertinente afirmar que há um “português do Brasil” representado e institucionalizado como “um” diante dos “outros”, fundamentalmente de Portugal.

E onde aparece com maior nitidez a enunciação de um “português do Brasil” é no ensino de Português como Língua Estrangeira (deste ponto em diante, P/LE).

Quase todos os livros de ensino para estrangeiros produzidos no Brasil ou no exterior por instituições relacionadas a este país anunciam explicitamente seu propósito de ensinar o PB. Alguns dos mais utilizados antecipam a nação desde o nome: *Avenida Brasil, Fala Brasil* (Patrocínio, 1997), *Via Brasil* (lunes, 1990), *Um português bem brasileiro* (FUNCEB, 1998), *Conhecendo o Brasil* (Souto, 2000). Outros, como o de longa tradição *Falando, lendo, escrevendo. Português: um curso para estrangeiros* (Lima e lunes, 1991) começam, desde o primeiro diálogo, com referências explícitas de localização: um engenheiro de Ouro Preto que mora em São Paulo, na Avenida Paulista. Esses livros não negam a diversidade lingüístico-cultural do Brasil; em diferentes graus, ela é abordada ao longo das unidades, mas de-pois de efetuado esse primeiro recorte geral de um português *brasileiro*.

O pressuposto do PB como objeto de ensino também é visível na produção dos centros de pesquisa universitária para P/LE. Também nenhum deles nega a diversidade, mas há essa primeira delimitação nacional, como pode ver-se nas publicações e compilações que damos como referência dos especialistas desses centros (Almeida Filho, 1996; Ricardi Scaramucci, 1996; Reis da Costa, 1996; Miyaki, 2000; Silveira, 1998; Júdice, 1994 e 2000; Azpiroz, 2000).

Talvez o reflexo mais claro do estatuto do PB como unidade específica seja o gesto político-lingüístico de criação do certificado internacional de proficiência CELPE-BRÁS pelo Ministério da Educação do Brasil em Portaria nº 1787, de 26 de dezembro de 1994 (Ricardi Scaramucci, 1996), que aparece como alternativa ao Certificado de Língua Portuguesa que o governo de Portugal mantém desde 1985.

É a essa realidade, claramente visível no ensino de P/LE, à que nos referimos quando afirmamos que há um Português Brasileiro como unidade político-lingüística para dentro e para fora do país. Não acontece o mesmo, hoje, com o “idioma nacional” de nenhum país de fala hispânica, nem sequer a Espanha. Tomando os mesmos parâmetros que consideramos para o português, podemos apreciar essa diferença.

3. A Língua Espanhola e suas “variedades” segundo os critérios propostos

Considerando em primeiro lugar os fatores objetivos, no terreno da pesquisa sociolingüística, a generalidade “Espanhol da América” foi sendo progressivamente questionada, e quando essa denominação ainda se utiliza, é para ser refutada, para salientar sua imensa heterogeneidade ou para tratar as hipóteses sobre sua formação e dispersão (Fontanella de Weimberg, 1993; Junta de Castilla y León, 1991; Malmberg, 1966). E as referências ocasionais, nesses trabalhos e em muitos outros, a algum “espanhol” do México, da Argentina, da Colômbia, do Peru, como existem também referências a “espanhóis” de Buenos Aires, da costa colombiana, das regiões fronteiriças do México ou dos vales centrais do Equador, só para dar alguns exemplos, têm o único objetivo de delimitar o universo onde será estudado determinado traço. A própria organização desses textos, que estão entre os mais consultados, mostra a não delimitação nacional. Fontanella, ao apresentar os traços mais característicos, explica para cada um sua distribuição irregular pelo continente e desigual dentro dos países. A compilação, em três volumes, da Junta de Castilla y León, está organizada por níveis de descrição, e dentro de cada um apresenta estudos específicos sobre traços pontuais em regiões, populações ou gêneros determinados.

A diferença fundamental no terreno da pesquisa científica descritiva é que não se considera “espanhol de...” país nenhum como objeto científico diferenciado com certa permanência, como vimos que é o PB. Os estudos sobre o PB que mencionamos em 2, supra, são, como descrevemos, sobre traços fonológicos e sintáticos de profunda incidência no sistema, tais que, de alguns modelos, podem levar à conclusão de que determinam uma outra língua. E trata-se, como vimos, de traços regulares no País todo e que o diferenciam de Portugal. Nenhum dos traços estudados para o espanhol tem essa profundidade estrutural, nem se apresenta regularmente em um país ou grupo de países diante dos outros. Observemos estas afirmações de Fontanella de Weimberg (1993: 119-120) contra a generalização de um “Espanhol da América” frente a um “Espanhol da Espanha”:

Baste observar que hay un solo rasgo peculiar en lo fonológico, el seseo, y otro en lo gramatical, la pérdida de la oposición entre “vosotros” y “ustedes” que son comunes a todo el español americano, los cuales, por otra parte, no son exclusivos, ya que parte del territorio peninsular los

comparte. En el aspecto morfosintáctico, hay también un rasgo peculiar vastamente extendido, que afecta en forma central a la estructura verbal y pronominal: el voseo ². Pero, por un lado, no es general, y por otro lado, presenta una amplísima variación en su realización, por lo que mal podría usarse como argumento en favor de la “homogeneidad”.

Esta presunta “homogeneidad” ha sido refutada reiteradamente con sólidos argumentos. Sin embargo, aún recientemente ha sido reiterada por Cotton y Sharp y es frecuente, sobre todo, en el mundo anglosajón, encontrar que se opone en bloque español castellano a español americano, como si se tratara este último de una entidad bien definida.

E é, também, muito difícil, encontrar algum traço ou um conjunto deles que diferencie claramente uma variedade local, na América, das outras, sem se repetir em latitudes distantes. Até na Espanha. O mesmo acontece, se observamos a totalidade dos países, com as valorações e representações sociais do uso desses traços. Insistimos na remissão do leitor às obras referidas, onde encontrará inúmeros exemplos de que *praticamente nenhum* traço dos que costumamos ver como “característico” de algum país ou região é realmente exclusivo de tal “lugar”. A realidade de qualquer traço léxico ou sintático na língua espanhola, se projetada um mapa, seria a de uma aparição irregular, intermitente e descontínua, com maior concentração em alguns territórios do que em outros, rara vez totalmente ausente, e com distribuições desiguais, dentro de uma mesma região, segundo estratos sociais, faixas etárias, etc. Isso já começa a orientar a possível resposta para uma das inquietações habituais dos aprendizes de E/LE sobre se serão “entendidos” em tal ou qual país ao usarem determinado termo ou construção: dificilmente um “mal-entendido” não deflagre, também, o caminho de seu esclarecimento³; e dificilmente possa aprender-se com certeza “o que dizer” em cada lugar.

Essas características que estamos referindo da diversidade em língua espanhola (não profundidade estrutural dos traços, irregularidade na sua distribuição, dispersão dos mesmos) também está relacionada, cremos, ao fato de os países de fala hispana terem compartilhado, durante praticamente todo o século XX, partes importantes de sua mídia. E isso é bem anterior à TV a cabo: rádio-novelas, folhetins, bem como tradução de gibis, seriados e filmes de ampla circu-

² Parece-nos injustificada a afirmação de que o “voseo” afeta “em forma central” a estrutura verbal e pronominal, sendo que não parece ter efeito sobre a produção de outras formas pronominais ou verbais que não as de segunda pessoa do singular. (N. do autor)

³ Esclarecimento que será, em muitos casos, a evidência de um enriquecedor conflito intercultural.

lação se realizavam em algum país (Espanha, México, Chile, Puerto Rico, etc.) para todos os outros. Não afirmamos aqui que esse “compartilhar” não tenha sido conflituoso, mas é de qualquer maneira um tipo de conflito diferente daquele da Língua Portuguesa. Brasil e Portugal sempre traduziram e editaram por separado esses produtos populares da indústria cultural.

Em síntese, no terreno da observação objetiva não parece haver como delimitar, no mundo hispânico, “línguas espanholas” de um país, e menos ainda “da Europa (Espanha)” e “da América”. É oportuno, então, na tarefa do docente, relativizar algumas afirmações generalizantes freqüentes em livros de ensino, do tipo “¡OJO!”, “¡CUIDADO!”, “*En América no debes decir A, debes decir B*”. Como a maioria desses livros está feita na Espanha e para o ensino a estrangeiros que estão estudando ou morando na própria Espanha, tais generalizações se justificam didaticamente e não têm maiores conseqüências. No entanto, utilizá-las no Brasil, país rodeado de nações hispano-falantes, é despreparar o estudante para a diversidade que efetivamente encontrará e também criar nele a ilusão de uma Espanha homogênea, em que todos falam “como no livro”, o que está muito longe da realidade.

Passemos agora para os fatores *subjetivos*, que, como explicamos, correspondem ao que os grupos sociais e nacionais se representam sobre suas próprias falas e sobre as falas dos “outros” hispano-falantes. Nesse terreno talvez seja mais possível encontrar e delimitar algumas “variedades”. Cremos que não “Espanhol da Espanha”/“Espanhol da América” porque nos parece difícil que um hispano-americano afirme que os *hispano-americanos* falam de uma determinada maneira, e um espanhol somente o faria no caso de desconhecer bastante a realidade da língua espanhola fora do seu país, ou de não ter contato com ela mediante a TV, a música, etc.; o qual é raro.

Essas identificações de “assim a gente fala”, pelo menos para os falantes escolarizados, estão relacionadas, mais que ao continente, aos “centros de prestígio”. Como explica Fontanella (1997: 121-122):

Por otra parte, la presencia en la América Hispánica de distintos centros de prestigio lingüístico, que determinan la existencia de una estandarización policéntrica, conspira, asimismo, contra la existencia de una presunta unidad lingüística, aún en el habla estándar. Precisamente el estudio del habla estándar de las principales ciudades hispanoamericanas ha sido objeto en las últimas décadas de una amplia propuesta

de investigación, el Proyecto Coordinado de estudio de la Norma Lingüística Culta, dirigido por Lope Blanch, que ha dado como fruto numerosos estudios y la publicación de textos orales recogidos en distintas ciudades hispanoamericanas.

É claro que na Espanha também há centros de prestígio nesse sentido, e a denominação “Espanhol da Espanha” nos pareceria mais coerente se referida explicitamente à fala de algum setor mais prestigioso que os outros dentro da Espanha. Em relação à América, algumas grandes cidades, capitais dos países de maior peso econômico, político ou cultural, cidades que concentram, também, boa parte da mídia do continente, são, sem dúvida, centros de prestígio a partir dos quais houve e há processos de standardização, aos que faz referência Fontanella no trecho acima transcrito, e que alcançam as zonas de influência desses centros, que às vezes vão além de um país só.

Essa “standardização policêntrica” (Blanco de Margo, 1991: 136) também foi favorecida pela existência, durante o século XX todo e fundamentalmente durante a segunda metade do mesmo, de um mercado editorial e de uma mídia bastante compartilhada por todos os países. Na procura de critérios comuns, as instituições educativas, e sobretudo as editoras, abandonaram progressivamente, na América e na Espanha, a partir dos anos 50, o “casticismo” que valorava a expressão peninsular como modelo. Entre as causas dessa mudança convém levar em conta o grande prestígio das literaturas hispano-americanas, a estagnação cultural da Espanha durante a ditadura de Francisco Franco (1939-1975) e, já no final dos 70, a crise e queda de regimes ditatoriais latino-americanos, afins a toda opção conservadora. O predomínio tem sido, desde então, para um critério de “variedade na unidade” (Blanco de Margo, *op. cit.*). É claro que isso não impede a existência de atitudes valorativas nacionalistas, de todo tipo, na Espanha e em países da América Latina⁴. Mas as condições des-critas têm evitado a consolidação de representações político-lingüísticas tão afirmadas como o “Português do Brasil” e o “Português de Portugal”.

⁴ Cabe levar em conta que a possibilidade de que na Espanha reapareçam, mesmo no meio acadêmico, tendências de centralismo normativo em relação à língua, em especial “purismo” contra usos próprios da América Latina, não deve ser descartada. O crescimento, nos últimos anos, de setores conservadores e de ideologias racistas e antiimigratórias nesse país favorece essa tendência regressiva que, no entanto, por enquanto não se mostra desenvolvida.

Mas é no espaço do ensino da língua como estrangeira onde a diferença político-lingüística entre o PB e o E que consideramos se torna mais visível. Quase todo o material de ensino é feito na Espanha, circunstância que se explica por ter sido a inclusão desse país na UE o fato que impulsionou o ensino maciço do Espanhol como Língua Estrangeira (deste ponto em diante, E/LE). Mesmo assim, nenhum dos livros didáticos se apresenta explicitamente como ensinando o “espanhol da Espanha”, mas a língua de “todos” os países hispanofalantes. Quase todos eles têm, de fato, uma forte ancoragem peninsular e tratam traços lingüísticos não peninsulares com bastante superficialidade, mas o objetivo que declaram almejar é o antes referido.

O desenvolvimento dos cursos e aulas mostra também bastante heterogeneidade nacional. No caso que nos ocupa, E/LE no Brasil, a oferta de cursos em nenhum caso estabelece uma nacionalidade para a língua que se ensina, mesmo em instituições muito relacionadas à Espanha, como o “Colégio Espanhol” (cursos livres do Colégio Miguel de Cervantes). Nas “redes” de escolas de idiomas como FISK, CEL-LEP, CCAA, CNA, etc, que concentram o maior número de alunos, a indiferenciação é ainda maior. Circulam, sim, como não podia ser de outra maneira, entre professores e alunos, estereótipos e declarações de preferência por algum “espanhol”, processo ao qual nos referiremos no ponto 5, embaixo, e sobre o qual existe uma interessante dissertação de Buguel (1998). Quanto ao material didático, algumas utilizam os livros feitos na Espanha, e outras, material produzido no Brasil. Quase não se registra nelas, atualmente e salvo raras exceções, preferência por professores de alguma origem nacional determinada, e a prática geral é que, ao longo da sua aprendizagem, o aluno tem professores de diferentes nacionalidades. Nos últimos anos e, esperamos, cada vez mais, vêm somar-se a esses falantes de espanhol os brasileiros que se formam como professores. Também no processo de formação docente trabalhamos com falantes de espanhol de diversas origens, e professores brasileiros, combinando material muito heterogêneo quanto à nacionalidade e variante, só que com maior informação e conscientização quanto às diferenças com que lidamos.

Sintetizando o exposto, diremos que, para a língua espanhola, não encontramos critérios objetivos que delimitem variedades tão nítidas como o PB e o PE. Também que, quanto a critérios subjetivos, poderiam diferenciar-se variedades irregulares relacionadas à influência de centros de prestígio. E que essa situação faz com que o

ensino de E/LE, apesar de mostrar uma maior visibilidade de produtos peninsulares, tenda à mistura de variedades e a sua combinação híbrida⁵.

4. O preconceito lingüístico e o problema da variação em E/LE

A educação do brasileiro em relação a sua própria língua está percorrida pelo preconceito lingüístico, articulado, segundo a definição de Bagno (2000: 300) em uma “situação de polarização diglósica que vigora no senso comum”. O autor descreve assim o funcionamento dessa representação:

Existe uma polarização diglósica na mentalidade dos brasileiros em geral, cristalizada, sobretudo, na dicotomia do certo e do errado em língua. Sabemos, porém, que lingüisticamente a diglossia, no caso brasileiro, é um conceito problemático, uma vez que é usado em geral para tratar situações de conflito entre dois sistemas lingüísticos diferentes (como o catalão e o castelhano na Espanha, por exemplo) e não uma concepção ideal de língua “certa” oposta a uma multiplicidade de variedades lingüísticas reais, como se dá entre nós.

Essa “variedade” artificial chamada imprecisamente “língua padrão” ou “norma padrão”, por meio da qual se “mede” a “correção” ou “incorreção” da produção, bastante alheia às práticas discursivas formais e informais de falantes cultos ou incultos, é aprendida pelo brasileiro quase que como língua estrangeira. É esperável, e acontece, que na posterior aprendizagem de uma língua estrangeira tão próxima como o espanhol, essa experiência traumática com a aprendizagem escolar da própria língua seja revivida de alguma maneira⁶.

Assim, nosso aluno brasileiro de espanhol, muitas vezes (afortunadamente, há importantes diferenças individuais neste aspecto), passa o tempo da aula à procura do “certo” e do “errado”. Então, a imensa heterogeneidade e a variabilidade do espanhol aparecem, para ele, não como a prazerosa distensão que deveriam ser, mas como um caos ameaçador.

⁵ Como surgirá da leitura do ponto 5 deste trabalho, não pensamos que essa mistura seja negativa: pelo contrário, vemo-la como enriquecedora.

⁶ Sobre as formas que a língua espanhola apresenta no imaginário brasileiro, em especial sua representação como língua “formal”, bem como sobre a vinculação entre a aprendizagem de espanhol pelo brasileiro e sua relação com a língua materna, veja-se Celada (2002).

Ao reconhecer traços de variação geográfica ou regional do espanhol, parece subjazer, no aprendiz e muitas vezes no professor, um paralelo com a dicotomia “certo”/ “errado” no Brasil, paralelo que nem sequer é conducente para aproximar-se da própria problemática da normativa no mundo de fala hispana, onde não se registra a distribuição diglósica que descrevemos nos parágrafos anteriores.

Há, é claro, normativa no mundo hispânico. E ela, como em todas as sociedades desiguais, é também um fator de discriminação. Mas seu modo de acontecer é diferente do que observamos no Brasil, ele está determinado pelas características que descrevemos no ponto 3 acima: estandardização policêntrica apoiada em centros de prestígio, peso de uma mídia conflituosamente compartilhada, procura de critérios comuns. Sobre esse complexo e multipolar processo de normatização na atualidade da língua espanhola, remetemos aos textos já mencionados de Blanco de Margo (1991) e da coletânea organizada por Arnoux e Bein (1999).

Vale a pena, no entanto, referir-nos aqui a uma entidade que é mencionada recorrentemente no ensino de E/LE no Brasil: a R.A.E., *Real Academia Española*. Nome apontado, pelo geral por pessoas pouco informadas, como lugar de “arbitragem”. Vale esclarecer, então, alguns aspectos da realidade atual da mencionada instituição. É verdade que a *Real Academia Española* teve inicialmente, e ainda aspira a ter, uma função normativa. Mas há circunstâncias que relativizam essa função e que impedem, para quem conhece a produção da R.A.E., enxergá-la como um lugar onde estará “a resposta” sobre “o certo e o errado”. São essas circunstâncias, no nosso entender, as seguintes:

a) A última gramática normativa publicada pela R.A.E. é de 1930, e sua caducidade foi reconhecida pela própria instituição, que por isso publicou, em 1961, um “*Esbozo...*” para uma nova gramática, que ainda estaria em elaboração.

b) Na R.A.E., o processo de elaboração de norma é, como descreve um dos seus acadêmicos, Lázaro Carreter, em conjunto com as academias de todos os países de fala hispana. Assim, lemos em Bosque e Demonte (1999: XIII, vol. I): “*la elabora una comisión, la examinan los plenos de las Academias Correspondientes y Asociadas*”. Isto é, não é uma normativa “da Espanha para o resto do mundo”.

c) As publicações promovidas nas últimas décadas pela R.A.E., dentre as quais destacamos a já mencionada de Bosque e

Demonte, compilação que reúne autores *do mundo todo*, são essencialmente *descritivas*, aparecendo nelas aspectos da imensa variação da língua espanhola, e não apenas o que, em determinados contextos, é considerado “certo”.

d) O processo a que nos referimos em 3, acima, sobre o progressivo abandono da expressão peninsular como “modelo” no século XX.

E voltando ao ensino de E/LE no Brasil, pensamos que, seja o que for o que no mundo hispânico seja legislado como “norma”, a adequação a isso tem muito pouco a ver com as principais necessidades de um aprendiz de E/LE, que somente conseguirá ter “erros de norma” (isto é, aquilo que a norma seleciona e condena entre os usos dos *nativos* do espanhol) quando tiver um grande domínio da língua. Até aquele momento, seus “desvios” serão, em um 90% ou mais, interferências da língua materna ou outras construções próprias de uma “interlíngua”. Isto é, não coisas “erradas” em espanhol, mas resultados *do contato* espanhol-português, não considerados por nenhuma normativa vigente nos países de fala hispana.

Essa necessária distinção entre língua e norma, uma das principais noções que o preconceito lingüístico apaga, é indispensável no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

5. A modo de conclusão: os problemas de “qual espanhol” ensinar / aprender

Dadas as características que explicamos para a atual situação sociolingüística da língua espanhola, cremos que a única resposta verossímil que podemos dar para um aluno de E/LE que nos pergunta “Qual espanhol estou aprendendo?” é “Nenhum em especial. Você simplesmente aprenderá espanhol”. Parece-nos a resposta mais sincera, se vemos, como aqui tentamos mostrar, que a delimitação de variedades em espanhol não é possível com base em critérios objetivos, que ela só parece realizável em função de critérios subjetivos baseados em processos de identificação dos quais o brasileiro não faz parte, e que, no processo de aprendizagem no Brasil, o aluno terá contato com enunciados e docentes de muitos países, incluindo professores brasileiros.

De uma ordem diferente é que um aluno, grupo de alunos ou professores *queiram* “sentir” que estão aprendendo / ensinando um suposto “Espanhol” de determinado lugar. É comum, nos alunos, que determinados aspectos do seu desejo relacionado com a língua espanhola, os façam enunciar que tentam aprender “espanhol da Espanha”, “da Argentina”, etc. Esse processo de identificação, se realmente é uma escolha, pode ser positivo e produtivo para seu relacionamento com a língua, mas é somente isso: um processo de identificação. Não achamos que *objetivamente* sua fala possa ser, sendo que aprende espanhol no Brasil e com material de diversos países, uma aproximação unilateral da fala de um nativo de um único e determinado lugar.

E tratando-se de favorecer um processo de identificação, nossa opção político-lingüística é outra: estimular, no aluno, sua possibilidade e seu direito de *falar espanhol como um brasileiro que fala espanhol*. É que efetivamente, além do contato com o material didático, os jornais, os filmes, as músicas, e com os professores de diferentes nacionalidades, outro fator que orienta as ações pontuais do aprendiz nos intrincados caminhos da língua espanhola é sua condição de brasileiro. E não nos referimos aqui às “interferências” do português, mas a modos brasileiros de organizar a fala, às seleções enunciativas que constituem a *discursividade* e se relacionam com culturas, sociabilidades e modos de ver o mundo. E a discursividade brasileira, pode, com certeza, encontrar seus modos de expressão em espanhol, sem necessidade de sair do funcionamento dessa língua e sem que isso favoreça a cristalização da “interferência”. Nessa ação da discursividade na língua outra há, como mostram largamente outros trabalhos (Fanjul, 2000 e 2002), necessários desencontros de sentido. Mas são desencontros que têm a ver com a irrenunciável alteridade cultural, e não com um desconhecimento da língua que se aprende ou com inadequação ao seu funcionamento.

Propomos, então, assumir um “Espanhol do Brasil”? Não, porque não há a necessidade social de que essa variedade se desenvolva (não há, no Brasil, como nos Estados Unidos, uma coletividade de milhões de hispanos, nem muito menos), nem haveria a vontade político-lingüística de sua standardização. Propomos simplesmente que falar espanhol como um brasileiro não é somente um direito lingüístico inalienável do brasileiro, mas também que essa fala é, para quem pesquisa sobre a língua espanhola, mais uma fonte de aprendizagem sobre essa língua.

Referências bibliográficas

- ARNOUX, Elvira, e BEIN, Roberto (org.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA, 1999
- ALMEIDA FILHO, José Carlos (org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 1996.
- AZPIROZ, Valneide L.: “O ensino de Português – Língua Estrangeira para Hispanófonos Rio-platenses”. Comunicação apresentada no Congresso Internacional “A Língua Portuguesa na Hispanofonia”. UADE – Universidad Argentina de la Empresa. Buenos Aires: 28/6 a 1/7/2000.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- BLANCO DE MARGO, Mercedes. *Lengua e identidad*. Bahía Blanca: Ed. de la Universidad del Sur, 1991.
- BOSQUE, I., e DEMONTE, V. (org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madri: Ed. Espasa, 1999.
- BUGUEL, Talia. “O espanhol na cidade de São Paulo. Quem ensina qual variante a quem?”. Dissertação de mestrado. IEL-UNICAMP, 1998.
- CALVET, Louis Jean. *Sociolingüística*. Uma introdução crítica. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Para a História do Português Brasileiro*. Vol. I: Primeiras Idéias. São Paulo: Ed. Humanitas (FFLCH-USP), 1998.
- _____. “O Português do Brasil”. Apêndice de ILARI, R. *Lingüística Românica*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 1999, pág. 237-269.
- CELADA, Maria Teresa. *O espanhol pra o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. IEL-UNICAMP, 2002.
- DUARTE, M.E.L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: Tarallo, F. (org.) *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Ed. Pontes, 1989, p. 19-34.
- FANJUL, Adrián. O próprio e o alheio: evidência da não transparência da língua. In: GREGOLIN, M. (org.). *Filigranas do discurso*. As vozes da História. Araraquara: Acadêmica - Ed. da UNESP, 2000 p. 155-174.
- _____. *Português e espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2002.
- FONTANELLA DE WEINBERG, B. *El español de América*. Madrid: Ed. Mapfre, 1993.

FUNCEB (*Fundación* “Centro de Estudos Brasileiros”) *Um português bem brasileiro*. Buenos Aires: Ed. Funceb, 1998.

GALVES, C. “Objeto nulo e predicação: hipóteses para uma caracterização da sintaxe do português do Brasil. In: revista *D.E.L.T.A.* nº 4(2), 1988, p. 273-290.

_____. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 387-408.

GARDY, Ph.; LAFONT, R. La diglossie comme conflict: l'exemple occitan. In: *Langages*, 61. Paris: Larousse, 1981, p. 36-47.

GUMPERZ, J. “Introduction”. In: *Directions in Sociolinguistics*. Washington: AAA. Foi citada a tradução para o espanhol de Andrea Fernández Boiso, para edição interna da Cátedra de Elementos de Lingüística y Semiótica, Universidad de Buenos Aires. 1972.

IUNES, S. A. *Via Brasil*. Português avançado para estrangeiros. São Paulo: EPU, 1990.

JODELET, Denise. *Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1989.

JÚDICE, Norimar. *O ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Edição da UFF, 1994 (caderno).

_____. “Do texto do aprendiz aos testes de proficiência em P/LE”. Comunicação apresentada no IIº Encontro de Professores de P/LE. Centro de Línguas da FFLCH-USP, 15 a 19 de setembro de 2000.” 2000.

JUNTA de Castilla y León (org.). *El español de América* (3 vol.). Burgos: Edición oficial de la Junta de Castilla y León, 1991.

LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madri: Ed. Cátedra, 1983.

LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: Ed. El Colegio, 1992.

LIMA, E. *Avenida Brasil*: Curso básico de português para estrangeiros. Campinas: Ed. Pontes, 1991.

LIMA, E. O F.; IUNES, S. A. *Falando, lendo, escrevendo*. Português: um curso para estrangeiros. São Paulo: EPU, 1991.

MALMBERG, Bertil. *La América Hispanohablante. Unidad y diferenciación del castellano*. Madri: Ed. Itsmo, 1966.

MIYAKI, Nina M. “O diálogo de culturas no ensino de P/LE”. Comunicação apresentada no II EPP/LE, Centro de Línguas da FFLCH-USP, 15 a 19 de setembro de 2000.

MORSE, Richard. A linguagem na América. In: *A volta de McLuhanaíma*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 23-86.

- NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.), 1993, p. 207-222.
- PATROCÍNIO, Elizabeth F. *Fala Brasil: Português para estrangeiros*. Campinas: Ed. Pontes, 1997.
- PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Ed. Pontes, 1987.
- RAMOS, Jânia. Um plano para a sintaxe diacrônica do português brasileiro. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Para a História do Português Brasileiro*. Vol. I: Primeiras Idéias. São Paulo: Ed. Humanitas (FFLCH-USP), 1998, p. 79-87.
- REIS DA COSTA, S. R. O ensino de Português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão da adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO (org.). 1996, p. 99-104.
- RICARDI SCARAMUCCI, Matilde. O projeto CELPE-BRÁS no âmbito do Mercosul: Contribuição para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO (org.). 1996, p. 77-90.
- ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- SILVEIRA, Regina C. (org.). *Português para estrangeiros*. Crítica e perspectivas. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOUTO, L. "Conhecendo o Brasil". Comunicação apresentada no Congresso Internacional "A Língua Portuguesa na Hispanofonia". UADE – Universidad Argentina de la Empresa. Buenos Aires: 28/6 a 1/7/2000.
- TARALLO, F. (org.). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Ed. Pontes, 1989.
- _____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d' aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 69-106.