



Política linguística eurocêntrica e imperialismo cultural: O marco comum de referência europeu para as línguas no ensino de Espanhol no Brasil

Eurocentric language policy and cultural imperialism: The common European framework of reference for languages in teaching Spanish in Brazil

DOI 10.20396/lil.v27i00.8675765

Laura Sokolowicz
Universidade de São Paulo

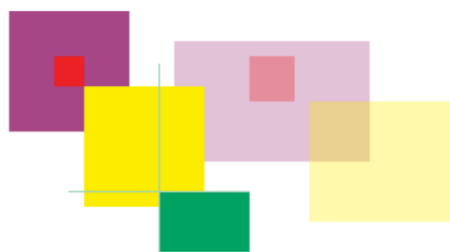
Resumo

Este artigo põe o foco no Marco Comum de Referência Europeu para as línguas (MCRE), um documento da política linguística europeia que chega ao Brasil no começo do século XXI de forma indireta: em siglas estampadas nas capas dos livros didáticos produzidos na Espanha que por esses anos atendiam de forma bastante hegemônica a aceleração das demandas pela língua, na organização dos níveis dos cursos e nas provas de certificação internacional. O objetivo é analisar a contradição que surge com a circulação do documento no Brasil, interpretando os efeitos políticos, linguísticos e culturais dessa presença produzida em e para outro espaço de enunciação (a União Europeia), onde a relação entre sujeitos, línguas e história é necessariamente outra. Realizamos este trabalho à luz do dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso, entendendo os instrumentos linguísticos na sua forma material: linguística e histórica, discursos onde o político e o ideológico ganham destaque.

Palavras-chave: Marco Comum de Referência Europeu, ensino de espanhol, instrumentos linguísticos, política linguística, discurso.

Abstract

This article focuses on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), a document of the European linguistic policy that gets to Brazil in the beginning of the XXI century in an indirect way: in acronyms printed on textbook covers, produced in Spain, that over these years served in a quite hegemonic way the demand increases for the language, in the organization of course levels and international certification exams. The goal is to analyze the contradiction that arises with the spread of this document in Brazil. Interpreting the political, linguistic and cultural effects that this presence produced in one enunciation space and for another one (The European Un-ion), where the relationship among individuals, languages and history is necessarily a different one. This paper is written based on the theoretical approach of the Discourse Analysis, understanding the linguistic instruments in their



material way: linguistic and historical discourses in which the political and the ideological take central stage.

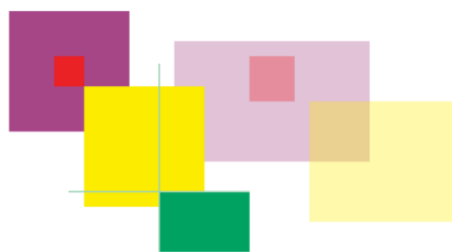
Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, Spanish teaching, linguistic instruments, linguistic policy, discourse.

Introdução

A última década do século XX e a primeira do século XXI estão marcadas por uma nova cena para o ensino de espanhol no Brasil. O contexto histórico desses anos, com a criação do Mercosul e a chegada das multinacionais espanholas ao Brasil, contribuiu para alterar a demanda pela língua, bem como a estrutura do mercado editorial. É nesse momento que se produz a passagem das pequenas empresas familiares aos grandes grupos editoriais; uma reconfiguração que imprime ao mercado outro ritmo, novas estratégias de marketing, maiores investimentos, competitividade e disputas acirradas. Nesse processo, surge um mercado aquecido, atendido timidamente por produções nacionais e pela intensa circulação de livros didáticos produzidos na Espanha que, por mais de uma década, atenderam 85% das demandas do mercado. Compreender a chegada dos livros espanhóis a partir da década de 1990 e a hegemonia que tiveram no mercado foi um ponto central da nossa pesquisa de mestrado (Sokolowicz, 2014), assim como compreender os efeitos linguísticos e políticos dessa presença, aspectos que recuperamos e aprofundamos no presente artigo.

Se a partir de diversos documentos e programas (PCNs 1998, OCEM 2005, PNLD 2011) o Estado brasileiro foi se fazendo presente no ensino público com uma política linguística que também contemplava a língua espanhola (regulando-a e estabelecendo orientações), o amplo leque do âmbito não formal do ensino da língua não só continuava (e continua) sendo pouco explorado pelos estudos acadêmicos, como era (e ainda é) menos afetado pelas políticas federais e pelos saberes (poscoloniais e decoloniais) que vem sendo produzidos no Brasil e na região.

A partir de meados dos anos 2000, a presença hegemônica dos livros espanhóis se vê reforçada pela forte determinação de um instrumento da política linguística europeia: o MCRE (Marco Comum de Referência Europeu para as línguas), sobre o qual este trabalho põe o foco. Busca-se refletir sobre os efeitos produzidos pelos modos como esses espaços



“vazios” – não ocupados pelo Estado e pelas reflexões e produções locais – foram sendo apropriados por livros e documentos que têm sua origem, seu foco e seu centro na Europa e carregam uma visão eurocêntrica: são propostas e regulações desenhadas para outros contextos de ensino e cujas concepções de língua, de sujeito e de processos de aprendizagem são por ele determinadas.

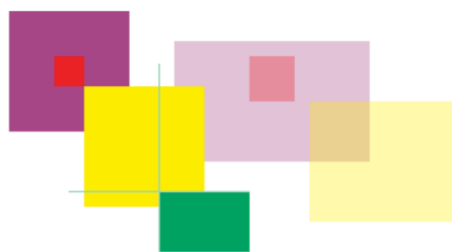
Neste trabalho articulamos a perspectiva glotopolítica com a Análise de Discurso materialista como dispositivo interpretativo e assumimos um olhar decolonial que busca contribuir na desconstrução de categorias e saberes que transportados da Europa e rapidamente naturalizados dificultam a circulação e enraizamento de uma produção científica marcada por um contexto específico de produção, a nossa região do sul global.

Uma abordagem glotopolítica como a que propomos, implica compreender o MCRE e os livros didáticos como intervenções no espaço público da linguagem e nos leva a interpretar os efeitos políticos, linguísticos e culturais dessas presenças (ARNOUX, 2008) produzidas em e para outro “espaço de enunciação” (a União Europeia), onde a relação entre sujeitos, línguas e história é, necessariamente, outra¹. Assim, abordaremos de forma específica o MCRE, formulando as seguintes perguntas que organizam a trilha proposta: Quando e por que surge o MCRE na Europa? Como chegam as regulações do documento ao Brasil? Quais são os efeitos da sua rápida naturalização, especialmente ao pensarmos em alunos brasileiros e nos sentidos projetados para o que significa ensinar e aprender espanhol?

Surgimento do MCER e sentidos de completude

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) – cujo título original é *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg) – foi

¹ Guimarães define esse termo mediante a seguinte formulação: “[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (2005, p. 18). A etapa atual do capitalismo exigiu a conformação de integrações regionais. Mostra disso é a constituição da União Europeia e do Mercosul, cada uma delas com suas características, peculiaridades, tensões e contradições internas; e ainda, com um modo de existência diferente. Essas diferenças são fundamentais para compreendermos as proposições deste trabalho.



publicado em 2001 por iniciativa do Conselho da Europa após algumas décadas de trabalhos na área das políticas linguísticas. A versão em espanhol teve sua primeira edição em 2002, traduzida pelo Instituto Cervantes, editada pelo Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha e coeditada pela Secretaria Geral Técnica desse Ministério e pelo grupo ANAYA S.A.²

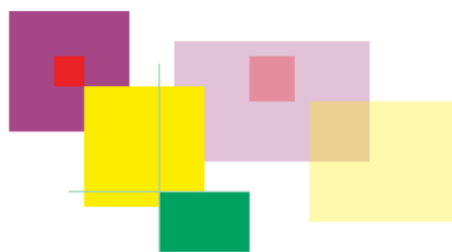
Mas o que é o MCRE? A partir do espaço geopolítico de produção, afirma-se que o documento é um padrão internacional que busca descrever a proficiência dos alunos em uma língua e organizar a certificação para a mobilidade das pessoas na Europa. Divide-se o conhecimento (“habilidades e destreza”) em três níveis (A, B, C) e cada um deles apresenta duas subdivisões (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Para tentar ter o controle anunciado, tanto nos objetivos e propostas para o processo de ensino-aprendizagem, quanto na avaliação, é uma regularidade na descrição dos níveis e subníveis a apresentação de quadros, tabelas, divisões, etc., que buscam controlar e delimitar de forma exaustiva (ao longo das 250 páginas) o que implica cada uma das designações A1, A2, B1, B2, C1, C2.

A partir da sua publicação, os livros didáticos (doravante LDs) produzidos na Europa (e posteriormente em outros espaços, incluído o Brasil) apresentam na capa o nível correspondente. Tal registro (A1-A2, por exemplo) funciona como uma espécie de rótulo, de marca e/ou de selo de garantia para os LDs e antecipa as necessidades de um sujeito pragmático (PÊCHEUX, 2008) que – no mundo contemporâneo, globalizado e capitalista – precisa antecipar, com precisão, “em qual nível o colocará esse livro” uma vez concluído seu estudo; assim, alimenta-se uma concepção instrumental da língua: cada nível permitirá atingir “certas habilidades e destrezas” para a realização de “determinadas tarefas”, como propõe o MCRE.

O documento apresenta de forma clara o espaço geopolítico sobre o qual legisla,

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, *marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años* (MCRE: 2002, p. IX, grifos nossos).

² Um conglomerado de editoriais que se autodefine como “uno de los líderes más importantes del sector editorial”. Disponível em: <https://www.grupoanaya.es/>. Acessado em: 17/10/2022.



El MCRE para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, forma *parte esencial del proyecto general de políticas lingüísticas del consejo de Europa*, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la *unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (...)* (IBID. p. 1, grifos nossos).

El MCRE proporciona *una base común* para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, pruebas, manuales *en toda Europa* (IBID. p. XV, grifos nossos).

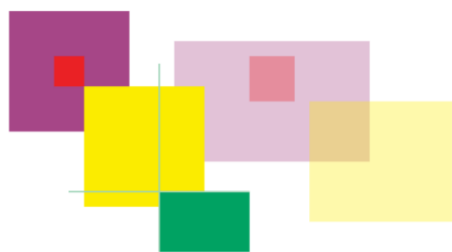
E ainda:

Se puede comprobar que *el consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos* que usan distintas lenguas y tienen diferentes orígenes culturales (IBID. p. XVI, grifos nossos).

Apesar de produzido, legitimado e projetado sobre o espaço europeu, o MCRE acaba regulando e organizando os níveis também no Brasil, como vamos aqui pôr em evidência.

Na *Presentación* do documento – assinada por José Luis Cádiz Deleito, secretário-geral técnico do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha –, o surgimento do Marco é apresentado dentro de um claro projeto de política linguística: “El marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo *por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada*” (MCRE, 2002, p. IX, grifos nossos). Um modo de dizer bastante indeterminado a partir do qual pode-se depreender que foram muitos os especialistas envolvidos, embora não se deem a conhecer seus nomes nem origem, já que não consta registro de tais informações. Mas, afinal, quem integrava esse numeroso grupo de especialistas? Segundo Roschel Nunes e Lorke (2011), pesquisadores franceses e ingleses se reuniram e definiram as linhas mestras do Marco, contando com o apoio de um grupo suíço para o que diz respeito à avaliação. Vê-se que a produção ficou em mãos de um núcleo restrito dentro do próprio âmbito europeu.

A bibliografia do documento permite observar uma tendência de pesquisas dos países envolvidos mais diretamente: as cidades que mais aparecem das edições dos livros registrados nas nove páginas de referências bibliográficas são: Cambridge, Londres, Paris, Estrasburgo, Oxford, e com uma frequência um pouco mais baixa: Zurique, Stuttgart, Bruxelas, Berna, Munique, Nova York. Isso permite afirmar que o MCRE está marcado por um eurocentrismo ocidental. Ao que parece, o Conselho de Europa procurou criar uma política geral de línguas que sirva de base para todos, porém, articulada de acordo com os padrões



da Europa Ocidental (NUNES; LORKE, 2011) que revalida e dá continuidade à colonialidade instalada nos processos epistemológicos de produção de conhecimento.

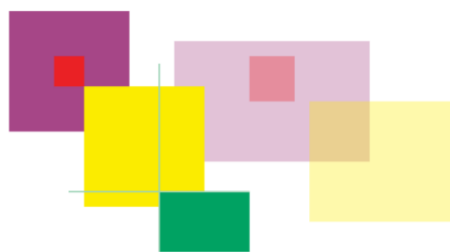
O MCRE apresenta um caráter hegemônico no próprio espaço europeu, não contemplando contextos específicos nem a relação específica entre as diferentes línguas. Em outro fragmento da *Presentación* do documento, transparece a hegemonia mencionada.

[...] [O Ministério] se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, *esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años* (MCRE, 2002, p. IX, grifos nossos).

A proposição “*todas las expectativas*”, sem qualquer modalização, leva a indagar sobre a projeção de completude que essa forma de dizer instaura, embora possa ser pensada, ao mesmo tempo, como uma formulação irremediavelmente equívoca (PÊCHEUX, 2008): qual o referente de “*todas las expectativas*” e, especialmente, desse “*todas*” que prevê um conjunto? Qual a extensão desse conjunto? O sintagma *todas las expectativas* produz uma generalização e, a partir dela, projeta sobre o espaço europeu o documento, que responderia ao que “*todos*” esperam, apagando as diferenças explicitadas por professores e pesquisadores que têm uma reflexão crítica sobre o MCRE, mesmo na Europa, questionando diferentes aspectos e chegando a enunciar, como faz Pedro Cordoba da Universidade Paris 4, que o documento é útil especialmente para “*os comerciantes*” da certificação (2011, p. 1). Com a produção e circulação desse documento, o funcionamento do capitalismo global atingia de cheio os processos de ensino e aprendizado de línguas e afetava o controle e comercialização das certificações internacionais.

O documento é anunciado como uma ferramenta que favorece a “*transparência*” dos cursos, medindo de modo objetivo os conhecimentos das línguas dos países membros. Isso facilitaria a igualação das certificações e, assim, a mobilidade das pessoas dentro do contexto europeu. No primeiro capítulo, intitulado *El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo*, pode-se ler:

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el MCRE favorece *la transparencia* de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de *criterios objetivos* que describan el dominio de la lengua *facilitará el reconocimiento mutuo* de las titulaciones obtenidas en diversos contextos de aprendizaje y,



consecuentemente, *contribuirá a la movilidad en Europa* (MCRE, p. 1, grifos nossos).

Para tentar dar conta da “transparência dos cursos” e dos “critérios objetivos”, ao longo do documento, como já foi dito, se estabelecem níveis e subníveis, listas, tabelas, quadros, classificações, com a intenção de precisar melhor as “destrezas”, “habilidades” e “objetivos” de cada um deles. Para cada nível, o próprio documento define o que os estudantes de línguas têm que aprender “*para comunicarse*” assim como “*los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz*” (MCRE, p. XI). Em vários momentos, as formulações nos colocam diante de uma concepção de linguagem transparente, de uma língua sem falhas, unívoca, e de um sujeito que se relacionaria transparentemente com esta; como se determinados “*conocimientos*” e “*destrezas*”, “objetivamente medíveis” garantissem ao aluno a possibilidade de “*actuar de forma eficaz*”. No entanto, é pelo viés do político (isto é, do contraditório, da não univocidade do sentido) que podemos expor a opacidade do texto; ao final, o que significa, por exemplo, “*poder actuar de forma eficaz*”? Como afirma Orlandi (1998), o sentido é sempre dividido e as possibilidades em termos dos modos de significar são múltiplas.

No quadro abaixo são indicadas as “destrezas” e “habilidades” esperadas de um aluno que se encontra cursando os níveis A1-A2 (MCRE, p. 26). São os níveis que marcam o começo de um curso, os primeiros contatos com a língua e sobre eles nos interessa trabalhar. A leitura permite interpretar como é significada a língua e como é antecipado o aluno nesses níveis e, conseqüentemente, nos livros didáticos produzidos:

A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases <i>sencillas</i> destinadas a satisfacer necesidades de tipo <i>inmediato</i> . Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal <i>básica</i> sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información <i>básica</i> sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).



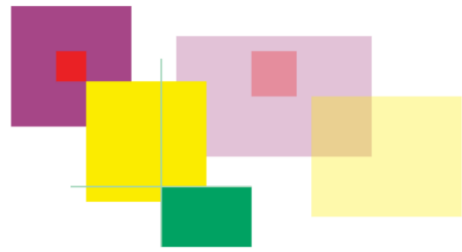
	<p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas <i>simples</i> y cotidianas que no requieran más que intercambios <i>sencillos</i> y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos <i>sencillos</i> aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades <i>inmediatas</i> (grifos <i>nossos</i>).</p>
--	--

Fonte: MCRE, 2002, p. 26

Que sujeito aprendiz é projetado pelo documento? O sujeito da linguagem parece reduzido à figura de um sujeito pragmático para quem se especificam as “destrezas e habilidades” que terá que adquirir para desenvolver “determinadas tarefas”. Algumas marcas materializadas na forma de adjetivos (grifados em itálico no quadro) nos permitem rastrear duas questões. Por um lado, um gesto já mencionado atravessa o documento: o de classificar, ordenar, enquadrar e categorizar de modo exaustivo e de controlar os processos. Por outro, tais marcas permitem detectar alguns vestígios da imagem de “aluno” que aí está sendo projetada. Os sintagmas nos quais se inscrevem os adjetivos focalizados – (A1) *frases sencillas, necesidades de tipo inmediato, información personal básica*; (A2) *información básica, tareas simples, describir en términos sencillos, necesidades inmediatas* – nos colocam diante de uma autoria que avalia as “competências” dos interlocutores de um modo específico: de forma simplificada e pragmática.

No âmbito europeu, o aluno aí contemplado é qualquer estrangeiro, um sujeito universal projetado a partir da União Europeia para quem o aprendizado da língua facilitaria a mobilidade dentro de tal espaço³. Mas quais são os efeitos dessa série de sentidos quando pensamos nesses níveis projetados na América do Sul e, de forma mais específica, nos aprendizes brasileiros de espanhol? O que acontece quando um documento produzido, consolidado e legitimado na Europa é “transportado” (ORLANDI, 1993) ao Brasil, intervindo, regulando, ordenando e, até mesmo, prescrevendo diversos aspectos que marcam o processo por meio do qual o aprendiz se filia aos sentidos de uma língua em funcionamento (CELADA, 2007)?

³ Partindo da compreensão de que a língua estrangeira traz consequências profundas para a constituição do sujeito (CORACINI, 2007), entendemos que mesmo no âmbito europeu a relação sujeito/língua(s) proposta é extremamente pragmática e simplista.



Chegada ao Brasil e naturalização

Como já foi dito, o MCRE chega ao Brasil por via indireta. Não foi na forma de documento que seria lido, discutido, analisado e que levaria a reflexões diversas, mas, de outros modos: nas siglas impressas nas capas dos livros, indicando a adesão desses instrumentos linguísticos ao poder regulador e organizador do mesmo; nos cursos livres oferecidos que também passaram a se organizar em função dessa regulação e no modo como, a partir daquela época, o Instituto Cervantes estruturou as provas de proficiência que “certificam oficialmente” o conhecimento da língua espanhola por parte dos alunos. No site do Instituto (lembramos, o tradutor do MCRE ao espanhol), pode-se ler: “Através da nossa instituição, realizam-se os Exames oficiais para obter os títulos de conhecimento do espanhol de maior prestígio internacional: os diplomas de espanhol como língua estrangeira, DELE, e o certificado do Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola, o SIELE”⁴.

Voltando ao MCRE, ao lermos esses níveis (A1, A2, por exemplo) nos livros que chegam ao Brasil, isto é, num outro espaço de enunciação, no qual o sujeito aprendiz estabelece uma relação específica com a língua espanhola, esse modo de avaliar as “competências” do aluno faz surgir uma contradição. As particularidades do brasileiro como aprendiz da língua espanhola ficam invisibilizadas (silenciadas, interdidas?) e ficamos diante de um sujeito *fora de foco*, ou, como afirma Quijano (2005) ao se referir à perspectiva eurocêntrica, diante de um espelho que distorce o que reflete. Assim, os adjetivos grifados no fragmento referido aos níveis A1 e A2 apontam, por um lado, para uma série de sentidos vinculada à “simplificação” e, por outro, para a opacidade da língua em funcionamento: quais são as *informaciones básicas*, as *tareas simples* e as *frases sencillas* para cada sujeito e, neste caso específico, para os aprendizes brasileiros?

⁴ Existem exames desde o nível A1 até o C2 (com valores que vão de R\$255,00 para o nível mais baixo, A1, a R\$510,00, para o C2, no caso do DELE); seis exames para o que antigamente era avaliado em três: básico, intermediário e avançado. Informação disponível em: https://brasil.cervantes.es/br/diplomas_espanhol/precios_diplomas_espanhol.htm#:~:text=C2%20R%24%20488%2C00. Acessado em 17/10/2022. Não há espaço aqui para desenvolvermos este tópico e aprofundar a reflexão sobre os aspectos políticos, linguísticos e econômicos que dizem respeito a essa proposta específica de avaliação internacional, em contraposição a uma outra, o CELU (Certificado de espanhol: lengua y uso) para espanhol e o CELPE-BRAS, para o português, ambos elaborados nesta região Sul do continente.



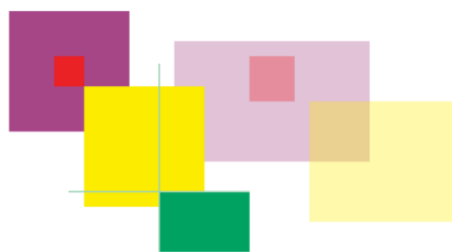
Além das observações feitas, há outros silenciamentos significativos nesta visão reducionista e pragmática dos sujeitos e da língua: um deles é a não referência à leitura e à escrita, *habilidades y destrezas* aparentemente não esperadas nos níveis A1 e A2. Vale mencionar que a leitura é uma atividade central, já desde os níveis iniciais, nas produções que vêm sendo elaboradas no Brasil, fundamentalmente para o ensino médio⁵. No Marco (documento que afeta boa parte das produções dirigidas ao ensino não formal e ao ensino formal privado), a referência a tais *habilidades* aparece na descrição do nível seguinte – B1 – , no qual se espera que o aluno “[sea] capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en *lengua estándar* (...)” e que “[sea] capaz de producir textos simples y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal” (MCRE, 2002, p. 26).

Existe aí o efeito de uma determinada “instrumentalização” da língua. O adjetivo *estándar*, para se referir à língua mobilizada no processo de aprendizado vem sendo contestado e questionado nesta nossa região Sul global, denunciando o caráter colonial implicado e buscando, justamente, dar visibilidade às variedades, à heterogeneidade e às alteridades linguísticas com histórias e contextos particulares. Mas o Marco reforça a presença da *lengua estándar* (seja no trabalho proposto, seja na produção dos alunos). E a língua, assim adjetivada, tem seu correlato nos sujeitos estandarizados que a produzem, desvinculados dos espaços que habitam e das práticas específicas que, necessariamente, são produzidas por sujeitos específicos.

Uma língua estandarizada, uma língua única, se apresenta com contornos unívocos e traz consigo uma cultura única, também estandarizada⁶. Essa simplificação generalizada é sustentada nos livros didáticos por uma estrutura mais complexa: pelo modo particular de trabalhar a língua, pelas práticas propostas, pela ausência de conflito e a ocultação das desigualdades, pelos espaços assépticos e pela busca de processos de aprendizados pragmaticamente estabilizados, sem fisuras, nem contradições, nem embates, nem sentidos

⁵ Políticas educacionais e linguísticas (como efeito do conhecimento produzido nas universidades brasileiras e da região, não só no modo de trabalhar com a língua/cultura, mas também na necessidade de trabalhar a heterogeneidade linguística) tiveram uma forte influência no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por sua vez, atravessado por um paradigma que tem como um dos seus pilares o desenvolvimento de uma leitura crítica, exerceu uma forte determinação na produção de livros didáticos dirigidos ao ensino formal público.

⁶ No nosso trabalho já referido, fazemos um paralelo com o conceito de “hispanofonia”, formulado por Del Valle (2005, 2007), e destrinchamos os sentidos neocoloniais implicados.



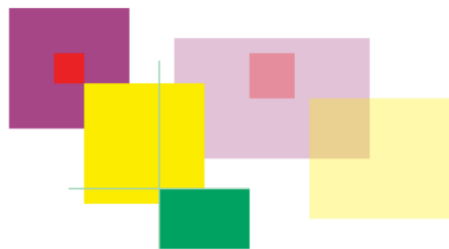
heterogêneos⁷. Como foi dito, na supremacia de uma “língua estandar”, os sujeitos também aparecerão estandarizados. E aqui, vale perguntar pela força do que se repete, pelos sentidos evocados nesses funcionamentos e presenças (dos livros e do MCRE) que já levam mais de duas décadas de ação e circulação. Repetições e presenças naturalizadas que buscamos desestabilizar: uma visão de língua estandar (única), sem história, nem sujeitos específicos, nem contextos particulares. Especificidades ausentes que apagam e invisibilizam a heterogeneidade linguística e cultural e os modos diferentes de pensar, atuar e viver.

O MCRE é claro sobre o espaço geopolítico sobre o qual legisla, no entanto, chega ao Brasil sem ressalvas, insistindo no desenvolvimento de uma competência “*plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas*” (ibid, p. XVI).

A etapa atual do capitalismo exigiu a conformação de integrações regionais. Mostra disso é a constituição da União Europeia (UE) e a do Mercosul. Cada uma delas tem suas características, suas peculiaridades, suas tensões e contradições internas; e ainda tem um modo de existência diferente. O espaço europeu e o sul-americano apresentam claras diferenças, daí a importância de compreender que estamos diante de um documento que legisla claramente sobre o primeiro – constituído de forma particular, por Estados nacionais que se conformaram também de maneira específica – no qual as línguas são outras e, portanto, o funcionamento e as relações que travam entre elas também são outros. E disso decorre que os falantes sejam sujeitos afetados de modo específico por esse funcionamento.

Além dessas diferenças históricas e territoriais constitutivas, teríamos que refletir também sobre a própria categoria de “plurilinguismo e pluriculturalismo”, e sobre as características dessa “competência” que o Marco supõe e avalia. Uma “competência” que está atravessada não apenas pelas diferentes línguas e culturas que “convivem” e estão em contato na UE, mas, mais do que isso, uma competência pensada para um sujeito do mercado (efeito do capitalismo global) que circulará por esse espaço. Para Walsh (2009), a pluriculturalidade sugere uma pluralidade na qual convivem várias culturas em um espaço territorial (neste caso, a União Europeia), mas sem uma profunda inter-relação entre elas e sem promover mudanças ou intervenções.

⁷ Sobre este assunto, ver Sokolowicz (2022).



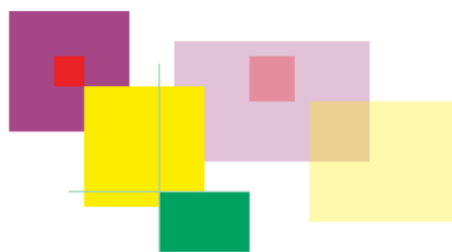
Entende-se, assim, que as competências *plurilingüe* e *pluricultural* anunciadas pelo documento não poderiam ser entendidas e tratadas do mesmo modo, especialmente ao pensarmos que esses dois adjetivos, nesta região sul, derivam de processos históricos de conquista, colonização e genocídio dos povos originários e dos milhões de africanos escravizados trazidos pelos representantes das ex-metrópolis. O “pluri” em cada espaço regional, evoca outros sentidos. Para Walsh (2009, p. 43), o “pluri” e o “multi” “se abren hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global”. A autora é contundente ao afirmar, convocando o pensamento de Zizek (2001), que estamos diante de uma nova lógica multicultural do capitalismo multinacional.

Na nossa região do mapa, necessariamente, pensamos na vinculação do “plurilingue e pluricultural” à categoria de “interculturalidad” que, em palavras de Walsh (2009, p. 43),

no es solo reconocer, tolerar e incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar –desde la diferencia– las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquéllas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza) (...).

Essa mudança implicaria a visibilização das culturas ameríndias, das culturas afrodiáspóricas dos escravizados nas diversas geografias (abordando e dando voz a elas), o encontro destas com as diferentes línguas e culturas das sucessivas imigrações e, ainda, com as línguas e culturas de fronteira. Implicaria também em não silenciar as desigualdades, contradições e conflitos, mas, como afirma Walsh (ibid.) trabalhar com e intervir neles.

A trama que o prefixo “pluri” desenha, portanto, não pode ser pensada da mesma forma na União Europeia e nesta região do continente americano. É esse o nosso grande desafio, do qual faz parte compreender que o “pluri” não se refere unicamente às muitas nações vizinhas que têm o espanhol como língua nacional (com algumas das quais os aprendizes entrarão em contato no processo de aprendizado), mas se refere também, e especialmente, aos muitos grupos sociais (urbanos, rurais, periféricos, minoritários, etc.) e às diferentes camadas que compõem cada uma dessas sociedades, não contempladas no “pluri” colonial chegado da Europa através do MCRE.



A projeção do MCRE no Brasil, a visibilização da contradição

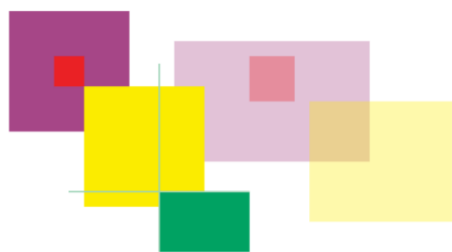
Além das reflexões de Walsh, dois conceitos teóricos nos permitem abordar a naturalização do MCRE e refletir sobre a contradição à qual temos nos referido (a projeção do MCRE no ensino de espanhol no Brasil) e sobre seus efeitos neocoloniais: o conceito de “transporte”, tal como formulado por Orlandi e Guimarães (2001); e o conceito de “imperialismo cultural”, elaborado por Bourdieu e Wacquant (2002).

No texto de Orlandi e Guimarães, os autores retomam o conceito elaborado pela primeira autora em 1993, que estabelece uma distinção discursiva entre “transporte” e “transferência”:

[...] não é senão quando há trabalho da memória local, do saber discursivo produzindo deslizamentos historicizados, que temos transferência. Caso contrário temos apenas transporte de processos de significação que não se inscrevem na história, cristalizando situações discursivas e sentidos. Isso diz respeito à materialidade discursiva que produz efeitos de sentido diferenciados ou não” (ORLANDI, GUIMARÃES, 2001, p. 33).

A autora se vale dos conceitos de “transporte” e de “transferência” para descrever em que medida se abre ou não um lugar para a especificidade de uma história particular, no nosso caso, a do Brasil e a de uma região que não só tem a sua história específica, mas que também vem pensando de modos diversos os processos de ensino e aprendizado das línguas dos países vizinhos. Com base nessa diferenciação, pensamos que há um “transporte” do MCRE e do modo como tal documento regula e projeta a relação entre as línguas num outro espaço de enunciação, habitado por falantes afetados de modo específico por essas línguas, fato que, “[cristaliza] situações discursivas e sentidos” e desconhece “uma memória local” (ORLANDI, 1993).

Esse gesto com relação ao MCRE implica transportar (a partir de outra memória) sentidos para a língua, para a fragmentação que dela se faz e para a interpelação que se instala com respeito aos falantes de um outro espaço de enunciação, lhes impondo as “habilidades” e “destrezas” interpretadas como necessárias em cada nível no espaço de origem. Por isso, tal gesto pode ser interpretado a partir das ideias de Bourdieu e Wacquant como um movimento de “imperialismo cultural” (ou de “matriz colonial”, em palavras de Walsh)



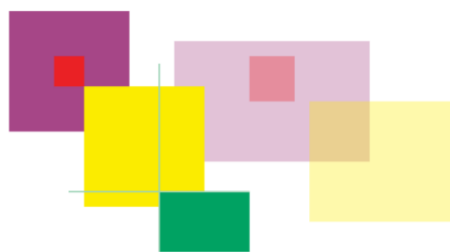
que, segundo os próprios autores, “repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (BOURDIEU, WACQUANT, 2002, p.1). Em outras palavras, “a neutralização do conceito histórico” e o “esquecimento correlato das condições históricas de origem” produzem uma “universalização aparente” (IBID., p. 1-2) ou, como afirmamos acima, impõem um mundo único no qual também podem circular “saberes únicos”.

Neste caso, “transporta-se”, e mediante esse gesto, opera-se a “universalização” de um documento produzido para regular o aprendizado de línguas em um espaço geopolítico particular: a União Europeia. Uma universalização que neutraliza as diferenças e que produz, no espaço brasileiro, o efeito de naturalização do funcionamento do MCRE, o que contribui com um processo que leva a “esquecer” sua origem.

O transporte reforça o funcionamento de um discurso hegemônico que prevalece fundamentalmente no âmbito do ensino não formal da língua espanhola no Brasil (mas não só)⁸ e que opera com uma lógica que unifica realidades ao projetar uma série de sentidos que apaga ou anula as diferenças e especificidades locais ou regionais que as práticas de ensino de uma língua estrangeira deveriam levar em conta. Em outras palavras, o MCRE tem sua origem em uma realidade complexa, de uma sociedade histórica particular e ao ser transportado se constitui tacitamente “como modelo e medida” (IBID., p. 2), como uma ferramenta de “imperialismo cultural”.

Nublando as especificidades das integrações regionais, apagam-se as diferenças existentes entre o sistema social no qual foram produzidos esses instrumentos de política linguística (o MCRE e os livros didáticos) e o “espaço de enunciação” no qual circulam. Esta interferência no espaço sul-americano não é inocente, ela tem consequências diversas sobre

⁸ Também opera com força no âmbito universitário, inclusive público. Exemplo disso pode ser encontrado na UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana). O Ciclo Comum de Estudos, conjunto de disciplinas obrigatórias para todos os cursos de graduação e que tem o objetivo de inserir as/os estudantes numa formação que se pretenda interdisciplinar, intercultural, bilíngue e integracionista, tem como um de seus eixos as línguas portuguesa e espanhola como línguas adicionais. Para se referir a esta última no eixo de “Línguas Adicionais” do Projeto Pedagógico em vigor do Ciclo Comum de Estudos, toma-se como base o MCRE e o Novo Plano Curricular do Instituto Cervantes, dois documentos de matriz colonial. Talvez estejamos diante de uma das naturalizações mais contraditórias, já que a UNILA nasce com uma forte marca regional e com o objetivo de aprofundar o pensamento próprio latino-americano. Na página da instituição podemos ler: “Sua missão institucional é a de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)”. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acessado em: 17/10/2022.



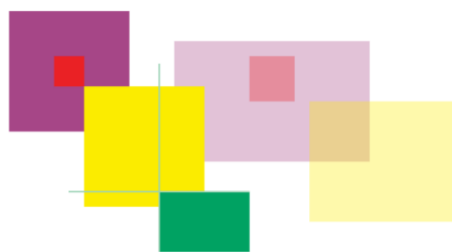
a representação das línguas, dos sujeitos, dos espaços, das culturas, sobre a relação entre as línguas e o sentido e modo de estudá-las, como tentamos assinalar ao longo do trabalho. Mas esse transporte também tem efeitos sobre os professores que, muitas vezes, começam sua vida profissional trabalhando em escolas e institutos cuja estrutura está marcada pelos níveis do MCRE e pelos livros também regulados por essa intervenção. Por vezes, esses efeitos vêm à tona, na reprodução acrítica desse estandar outo e na não problematização desse transporte.

A modo de conclusão, decolonizando as práticas

No livro *El maestro ignorante*, Rancière afirma que até o menos conhecedor sabe uma infinidade de coisas e que todo ensino deve fundar-se nesse saber, “nessa capacidade em ato” (2007, p. 9). Partindo dessa afirmação, também presente na reflexão de Paulo Freire, pode-se pensar que um dos “saberes” que um aluno brasileiro tem ao começar um curso de espanhol é, justamente, essa possibilidade de se relacionar com uma materialidade linguística mais ampla e abarcadora que a que chega fragmentada em pequenas frases e textos simplificados – cada sujeito em suas diversas condições de produção, já que sempre é um risco realizar generalizações deste tipo. Isso permitiria, potencialmente, explorar desde o começo a compreensão leitora e deste modo pensar que a língua espanhola (segunda, adicional, estrangeira), conjuntamente com a língua materna/nacional, poderia participar no desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de circular por diversos tipos de discursos, histórias e temáticas⁹.

Outro recorte do MCRE (2002, p. 30), agora do quadro de auto avaliação do aluno para a compreensão leitora, permite compreender de que modo se instala a contradição que se cria ao ignorar esse “saber”, essa “capacidade em ato” de um aprendiz brasileiro.

⁹ É quase um consenso a ideia de que a compreensão, no começo de um curso de espanhol com aprendizes brasileiros, está num desnível com relação à produção. É esta maior compreensão (que não entendemos de forma absoluta ou ingênua) a que pensamos que deixa de ser explorada nos livros nos quais ocorre o “transporte” do qual falamos.



A1	A2
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy <i>sencillas</i> ; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y <i>sencillos</i> . Sé encontrar información específica y predecible en escritos <i>sencillos</i> y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y <i>sencillas</i> .

Fonte: MCRE (2002, p. 30)

Mais uma vez se faz presente um campo semântico específico, uma série de sentidos encabeçada pela alta incidência do adjetivo *sencillas(os)*. Pode-se observar que o que é esperado da compreensão leitora para um curso que consta de 90 horas até o final do nível A2 é pouco ou insuficiente quando se projeta o trabalho de leitura com um sujeito que tem o português como língua materna.

O transporte da regulação operada pelo MCRE em outro espaço geopolítico apaga as especificidades de um aluno brasileiro. Não só as particularidades do seu contato inicial com a língua espanhola, mas também o fato de ele fazer parte de um espaço de enunciação específico no qual determinadas línguas/culturas e relações entre línguas/culturas participam da sua constituição como sujeito falante (GUIMARÃES, 2005). Um espaço onde a pluralidade e a heterogeneidade da língua estão marcadas pela própria história do continente americano, não contemplada nesses instrumentos linguísticos que carregam uma ideologia emanada do “centro” (de um centro que não nos pertence). Nossa perspectiva, do e no Sul, toma distância dessa proposta que, ao estandarizar, produz e reproduz sentidos e relações econômicas, sociais, políticas e linguísticas de homogeneização e controle.

A colonialidade impôs a noção de um mundo único (WALSH, 2009), assim, a partir de uma matriz colonial que define e orienta as formas de conceber o conhecimento, opera com naturalidade a migração de documentos e categorias numa travessia/“transporte” oceânico. Mas, em lugares “outros”, espaços distintos que compõem esta região Sul do continente americano, a migração de um pensamento hegemônico, como apresentamos no artigo, produz contradição.



Desestabilizando a aplicação naturalizada de um conhecimento produzido na Europa, propomos um movimento de decolonização (dos saberes, do pensamento, dos sujeitos) que, junto com saberes e práticas que vêm sendo forjadas na região, favoreça o surgimento de uma identidade regional na qual o reconhecimento de uma história e uma memória também regional possam dar ao aprendizado do espanhol por brasileiros (e de português por hispanofalantes) uma outra matriz de sentido. Somando nossa reflexão a tantas outras que vêm sendo produzidas na região, propomos ultrapassar a visão reducionista e pragmática lançada pelo MCRE sobre a qual nenhuma transformação com relação às línguas, aos sujeitos, às práticas e aos modos de atuar e viver pode ser projetada.

Referências bibliográficas

ARNOUX, E. N. de. **El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez**. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos: 2008.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 1: 2002, p. 15-33.

CELADA, M. T. **Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro?** 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog06_02.pdf. Acesso em: abril 2015.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid, Anaya: 2002 – Instituto Cervantes para a tradução ao espanhol, conjuntamente com o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional para a edição impressa em espanhol. Madrid, Espanha. Do original em inglês e francês: CONSEJO DE EUROPA: 2001 – Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Estrasburgo, França.

CORACINI, M. J. **A celebração do Outro. Arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

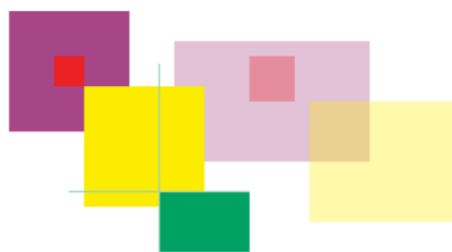
CORDOBA, P. **Theorie Du discours et apprentissage des langues. Bakhtine contre les competences**. 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/4222191>. Acesso em: setembro 2016.

DEL VALLE, J. (ed.). **Lenguas nacionales y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil**. **Revista da Abralin**, vol. 4, nº 1 e 2, 2005, p. 197-230.

DEL VALLE, J. **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2007.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

NUNES, E. R.; LORKE, F. O Problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista**



X (Universidade Federal do Paraná), v. 2, n. 1, 2011, p. 40-60. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892>. Acesso em: 17/10/2022.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. Ética e Política Linguística. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, N° 1, Pontes Editores - janeiro/junho 1998, p. 7-16.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org). **História das ideias linguísticas. Construção do saber metalingüístico e constituição da Língua nacional**. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 21-38.

PARAQUETT, M. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. **Línguas & Letras, Volume 19, Número 44**, 2018, p. 25-39. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/1034>. Acesso em: 15/3/2022.

PECHÊUX, M. **O discurso, estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008 (1988).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

SOKOLOWICZ, Laura. **Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-17042015-182950.

SOKOLOWICZ, L. Discurso, ideologia e ensino de espanhol: a construção dos espaços no livro Gente. **Revista Fórum Linguístico v. 19 n. 2: Unidades Didáticas para o Ensino de Espanhol a Brasileiros**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/current>

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Edições Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, 2009.

Submissão: 08/02/2024

Aceite: 26/06/2024