



AS ATITUDES E REPRESENTAÇÕES DO ESPAANHOL NO BRASIL E A EXPANSÃO DAS INDÚSTRIAS DA LÍNGUA NO PAÍS*

ATTITUDES AND REPRESENTATIONS OF SPANISH AND THE
SPREAD OF THE LANGUAGE INDUSTRIES IN BRAZIL

Talia Bugel¹
Purdue University Fort Wayne
Hélade Scutti Santos²
Rice University

Resumo: Este artigo analisa o contexto do ensino de língua espanhola no Brasil. Examinamos as representações e atitudes em relação ao espanhol rioplatense/argentino e ao espanhol peninsular – e aos falantes de cada uma dessas variedades – de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Para contextualizar o aprendizado do espanhol no Brasil, relatamos as mudanças pelas quais passou o ensino da língua espanhola desde a década de 1990 naquele país. Usamos duas metodologias de pesquisa complementares—disfarce combinado e questionários abertos—para

* *Nota dos editores:* Este texto é a versão manuscrita em português do texto publicado ineditamente em inglês: BUGEL, T.; SANTOS, H. Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Language Policy*, v. 9, n. 2, p. 143-170, 2010. O leitor deve considerar o lapso temporal dos resultados apresentados no trabalho. Os editores decidiram incluir esta versão neste volume especial considerando a relevância do trabalho e sua não circulação no Brasil no momento de sua publicação. A publicação da versão em português é feita com a autorização da Revista *Language Policy*.

¹ Endereço eletrônico: taliabugel@gmail.com.

² Endereço eletrônico: helade.santos@rice.edu.

medir as representações e atitudes dos alunos que frequentam aulas de espanhol no estado de São Paulo. Os resultados sugerem que as atitudes foram afetadas principalmente pelos sons que caracterizam cada variedade de linguagem diferente. A partir daí os participantes avançaram em direção às suas representações do povo e suas nacionalidades. Com base nessas constatações, propomos mudanças no tratamento das variedades linguísticas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino do espanhol; Mercosul; Diversidade do espanhol.

Abstract: *This paper analyzes the context of Spanish language teaching in Brazil. We examine the representations of and attitudes toward Rioplatense/Argentinean Spanish and Peninsular Spanish—and toward the speakers of each of these varieties—held by Brazilian learners of Spanish as a foreign language. To provide the context in which Spanish learning takes place in Brazil, we report on the changes that the teaching of Spanish language has undergone since the 1990s in that country. We used two complementary research methodologies—matched guise and open questionnaires—to measure the representations and attitudes of learners taking Spanish classes in the state of São Paulo. Findings suggest that attitudes were impacted primarily by the sounds characterizing each different language variety. From there the participants moved toward their representations of the people and their nationalities. Based on these findings, we propose changes in the treatment of linguistic varieties in the classroom.*

Keywords: *Spanish teaching; Mercosul; Diversity of Spanish.*

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo com este trabalho é: a) verificar a situação das variedades do espanhol no contexto do ensino de língua estrangeira no Brasil, em relação às políticas linguísticas que vêm sendo implementadas, à luz b) da comparação e do contraste de representações e atitudes, quando são solicitadas ao informante tanto reações conscientes quanto inconscientes.

No debate da política linguística brasileira em relação ao espanhol, é hora de estudar as representações e as atitudes do público perante as variedades dessa língua que está sendo incorporada ao ensino, para contribuir com a discussão de alguns fatores dessa incorporação: como o professor lida com as representações e atitudes trazidas pelos estudantes e em que medida determinadas abordagens e

estratégias de ensino poderiam reforçar ou desconstruir estereótipos e interferir nas atitudes e representações do aprendiz.

Para além da política e do planejamento linguísticos, a pesquisa em aquisição e aprendizagem de língua estrangeira revela que uma atitude linguística e cultural favorável é um fator emocional importante que influencia o processo de aquisição e aprendizagem (GARDNER, 1972; VILÁ BARRETO, 1982; KRASHEN, 1987, 1988). Teitelbaum et al. (1975, p. 255-256) apontam a importância de considerar fatores extralinguísticos, como o prestígio da língua meta nos níveis local, nacional e internacional, assim como as consequências pragmáticas da aquisição, já que muitas vezes “não a população local falante de espanhol, mas uma comunidade falante de espanhol mais amplamente reconhecida é o modelo para estudar o espanhol”. Em nosso estudo, o lugar que a língua espanhola ocupa no cenário internacional e o prestígio de diferentes variedades de espanhol em diferentes níveis deverão influenciar o quanto o aprendiz está disposto a se identificar e ser identificado por outros com os falantes de uma determinada variedade da nova língua.

Para cumprir nosso objetivo, resolvemos, na primeira parte, apresentar nosso trabalho e na segunda parte, expor as mudanças pelas quais vem passando o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil desde a década de 90, e como um conjunto de fatores políticos e econômicos têm afetado a consolidação do ensino dessa língua. Na terceira parte, explicamos as metodologias complementares que foram utilizadas para medir as representações e as atitudes de estudantes do Estado de São Paulo perante a variação diatópica ou regional do espanhol. Combinamos os dois recursos metodológicos que consideramos melhor se adaptar à coleta desses dois tipos de dados: o diferencial semântico para as

atitudes implícitas, e enquetes com respostas controladas e abertas para as representações. Exploramos a seguir, em que medida os resultados se distanciam ou se aproximam, contrastamos dados e fazemos associações. Na quinta e última parte, oferecemos nossas conclusões e propostas.

1 FATORES EXTRALINGUÍSTICOS E LUGARES DE PRESTÍGIO DA LÍNGUA ESPANHOLA

1.1 A economia

O crescimento e a consolidação do ensino de espanhol no Brasil nos últimos anos têm sido diretamente afetados por questões políticas e econômicas, que determinam a sua configuração atual e influenciam os embates e conflitos dos diversos e, às vezes, distantes setores envolvidos no processo. Em grande medida, essas influências são o resultado da globalização e desvelam explicitamente os laços entre os governos e as companhias privadas, na sua busca por novos mercados.

Na década de 90, após a formação do Mercosul, assistimos ao chamado boom do espanhol. O setor privado, mais especificamente as escolas de idiomas, respondeu rapidamente a esse novo nicho de mercado, recorrendo primeiro a falantes nativos e, mais especificamente, aos oriundos do Rio da Prata. Seria lógico pensar, portanto, que os países vizinhos e suas variedades linguísticas se transformariam em referência do espanhol no Brasil. No entanto, há fatores extralinguísticos –econômicos, políticos– em cena, desempenhando um importante papel nesta configuração: mesmo com o bloco econômico formado pelo Mercosul,

já no ano 2000, a Espanha era o segundo investidor estrangeiro no país, em posição privilegiada, logo depois dos Estados Unidos³.

Quanto à participação da Espanha no mercado brasileiro, pesquisas do CERIS⁴, em 2004, apontam o Brasil como segundo país na América Latina que mais faz negócios com a Espanha. Alguns exemplos incluem a *Telefónica*, com o maior mercado do país na área: 12.5 milhões de clientes em 2003; a *Telefónica Móviles* e a *Portugal Telecom* unidas na *Vivo*, que opera com telefonia celular em 19 dos 26 estados brasileiros; o *Banco Santander Central Hispano*, 3º maior grupo financeiro privado no Brasil, com mais de 3,9 milhões de clientes no país.

A Espanha também tem sido protagonista no fornecimento de estrutura relacionada ao ensino de espanhol no Brasil e na sua transformação em atividade comercial. Desde antes do boom, é a principal fornecedora de materiais didáticos e participa, por meio das *Asesorías Lingüísticas* da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha na criação de novos centros e na expansão do ensino de espanhol. O *Instituto Cervantes*, criado em 1991, também se dedica à disseminação da língua e da cultura espanholas em diversas regiões do planeta⁵. As atividades do *Instituto Cervantes* com o espanhol como língua estrangeira incluem o ensino fora da Espanha, a formação de professores locais, e a co-organização dos *Congresos Internacionales de la Lengua Española*⁶ (ACUÑA, 2002). Sua vinda a São

³ Cf. jornal *El País*, Madri, 14 de julho de 2000; Embajada de Brasil en España (“*En el terreno económico, la participación de capitales españoles en el proceso de privatización de los sectores de telecomunicación, de energía y bancario del Brasil elevó a España a la posición de segundo inversor extranjero en el País, justo después de los Estados Unidos, en 2001.*”); e Centro Virtual Cervantes, anuario 2000.

⁴ CERIS (*Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais*): <http://www.ceris.org.br/rse/>

⁵ Em 1995, o *Instituto Cervantes* estava instalado em 20 países, com 32 centros na Europa: 16 nas cidades da Europa Ocidental e outros 16 nas cidades do leste europeu; além de países árabes e africanos.

⁶ Junto com a Associação de Academias da Língua Espanhola e empresas privadas.

Paulo, em 1998, e ao Rio de Janeiro, em 2001, colocou na cena nacional a infraestrutura para o ensino do espanhol, recentemente desenvolvida na Espanha.

O aumento do volume de negócios relacionados com o espanhol também permitiu um avanço maior da Espanha no mercado nacional: por exemplo, até 1997 a Espanha tinha obtido 22% do mercado brasileiro de livros (RODRÍGUEZ LAFUENTE, 2000); em agosto de 2000, o conglomerado espanhol Anaya comprou 50% de duas grandes editoras brasileiras: Ática e Scipione; em 2001 a Santillana adquiriu a Moderna e a Salamandra; em 2003 a Planeta inaugurou sua própria editora em São Paulo e em 2004 abriram a Oceano e Edições SM (BERTOL, O Globo, 11/06/2005)⁷; finalmente, em 2005 o grupo Prisa-Santillana comprou 75% da Editora Objetiva. Em resumo, as indústrias da língua são um tipo de negócio entre outros, com companhias na Espanha e outras que vêm se espalhando pelo Brasil; em seu conjunto, são responsáveis por uma rentabilidade que pode alcançar 17% do PBI espanhol (URRUTIA⁸ apud ARNOUX, 2007).

Muito embora os acordos do Mercosul tenham funcionado como disparadores do crescimento do estudo de espanhol no Brasil, é a Espanha que incrementa significativamente a instalação de empresas no país, alimentando em grande medida essa demanda –além de fornecer a estrutura para que o ensino de espanhol se consolide. Os negócios relacionados à língua são estratégicos para a economia espanhola e os investimentos da Espanha no Brasil têm importantes consequências político-culturais e educacionais para o ensino do espanhol. Assim, a importância política dada à língua é comparável à de uma “cuestión de Estado” (ARNOUX, 2007): no 4º. *Congreso de la Lengua*, em Rosário, isso se refletiu tanto na

⁷ “Espanholas têm metas ambiciosas para liderar mercado editorial do país” - O Globo - 11/06/2005

⁸ Diretor acadêmico do *Instituto Cervantes* em 2004, e secretário permanente dos Congressos Internacionais da Língua Espanhola. Jornal argentino *La Nación* (edição de 16/11/2004).

escassa “discusión política sobre las acciones lingüísticas” quanto na “omnipresencia de una clara política lingüística de área, sostenida por España y sensible a las políticas europeas” (ARNOUX, 2007).

Em meio a essa dinâmica, marcada pelo marketing e os interesses políticos, a imprensa faz previsões sociolinguísticas, “O Brasil está desenhando uma estratégia geopolítica que o levará a encabeçar a região como país bilíngue.” (LA NACIÓN, 2005), sem qualquer consideração sobre o que significaria ser um país bilíngue ou sobre o quão desejável ou não seria isso. De fato, a imprensa contribui para formar a opinião pública que, por sua vez, está apoiada sobre estereótipos, preconceitos, atitudes perante a(s) (variedades da(s)) língua(s), e assim tem um papel nas escolhas das pessoas. Daí nossa intenção de relacionar a configuração das políticas linguísticas sobre o espanhol no Brasil com as atitudes e representações dos estudantes sobre a variação diatópica ou regional da língua.

1.2 A política

Em 1993 começou a tramitação de um projeto de lei federal propondo o ensino obrigatório do espanhol na educação fundamental e média (RAJAGOPALAN, 2003, p. 95). Ao longo de 2000 houve uma ativa intervenção da diplomacia espanhola e do rei e da rainha da Espanha, incluindo uma visita oficial ao Brasil para apoiar o ensino de espanhol. Mais tarde, os reis honraram o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, com o prêmio *Príncipe de Asturias*, pelo seu trabalho em prol da obrigatoriedade do espanhol no ensino fundamental e médio. Finalmente, em 2005, foi aprovada a lei nº 11.161, que determina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas três séries do ensino médio

e faculta a sua oferta no ensino fundamental; mas não sem que houvesse muita controvérsia entre as instâncias governamentais e o âmbito acadêmico. Muitos profissionais da área veem esse gesto político como positivo, mas também há indícios de que a decisão tenha sido, em grande medida, resultado da pressão diplomática do governo espanhol (ACUÑA, 2002; BUGEL, 2002). Ao invés de os países hispano-americanos desenvolverem políticas linguísticas visando o vizinho brasileiro, apenas a Espanha se ocupa do assunto e “lo hace, obviamente, en función de sus intereses nacionales y los de la integración de la que forma parte” (ARNOUX, 2007).

Um exemplo disso, relacionado à implementação da lei nº 11.161, é o Projeto *Oye*, de 2006, resultado de uma parceria entre o Banco Santander, o *Instituto Cervantes* e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). A inicial participação das universidades públicas do Estado de São Paulo, resultado de um noticiado acordo firmado pelas reitorias da USP, da UNICAMP e da UNESP com a Universia, não chegou a se concretizar por divergências dos professores da área de espanhol das três instituições em relação à proposta. O objetivo do *Oye* era o de habilitar, com um curso à distância, de 600 horas (480 de espanhol e 120 de metodologia), 45.000 professores da rede pública do estado, que já atuam no ensino médio e possuem formação em qualquer área do conhecimento, para dar aulas de espanhol. Não havia qualquer exigência de formação em espanhol ou em Letras.

No entremeado dos interesses estrangeiros e dos macro-fatores que intervêm na implementação da lei, os hispanistas vêm insistindo em que a formação dos professores deve ser mantida sob a responsabilidade das instituições de nível superior, pois elas atuam de acordo com as exigências da legislação, que pretende garantir padrões mínimos de qualidade e conteúdos. Após diversas

manifestações contrárias ao projeto, ele entrou em fase experimental de funcionamento, quando o site da SEESP não mais anunciava que os professores inscritos no curso sairiam habilitados para dar aulas de espanhol.

1.3. A ideologia

De acordo com Del Valle e Stheeman (2005), os agentes da expansão do espanhol apresentam a língua como uma ferramenta de união da comunidade hispânica, que, com uma identidade própria, poderá ter acesso às riquezas do mundo globalizado. Os autores apontam para os desafios enfrentados por essa visão idealizada de uma comunidade que tem sido homogeneizada por meio da sua língua comum e chamam a atenção para o que veem como o atropelamento de um complexo conjunto de lealdades nacionais díspares. Tais processos de homogeneização são necessários para o funcionamento de instituições que valorizam um relacionamento de concorrência entre as línguas, tentando forçar o espanhol para as primeiras posições, como divulgado insistentemente pela imprensa⁹. É relevante aqui a observação de Arnoux (2007) sobre os deslizamentos do discurso dos agentes dedicados à expansão do espanhol: vendo que na concorrência com o inglês a guerra estaria perdida, passaram a priorizar uma aliança em que o primeiro lugar seria compartilhado entre o inglês e o espanhol, apresentados “como lenguas americanas y futuras lenguas de la globalización, equivalentes en muchos sentidos, con ciertos atributos complementarios y, en

⁹ Afirmações como: “o castelhano já é a segunda língua internacional, devido ao número de falantes (mais de 400 milhões no mundo inteiro)” ou “nossa língua é também a segunda língua de cultura e comunicação, na frente do francês e do alemão” (LA NACIÓN, 2005).

algunos casos, compitiendo”. Para esse deslizamento, a política linguística espanhola passa a incluir nas suas filas os falantes hispano-americanos.

Fernández (2007) também aponta o conveniente tratamento do espanhol como língua mestiça –com grande capacidade de absorver e se misturar a outras línguas, assim como o inglês– em várias falas do *Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española*. “Este tipo de discurso resulta muy oportuno, imprescindible podríamos decir, para digerir la evolución que pueda tener el español en los Estados Unidos, o el rumbo sincrético que podría tomar en algunos países del Mercosur” (FERNÁNDEZ, 2007). Se, por um lado, o discurso da língua mestiça é fundamental para os ideais de difusão internacional, por outro, “mantener la unidad y establecer un español internacional común es fundamental para los ideales de expansión de la lengua.” Convivendo, esses discursos contraditórios de mestiçagem e de homogeneidade e unidade linguística servem ao mesmo propósito expansionista.

Outros agentes de homogeneização e de manutenção da unidade são a *Real Academia Española* (1713) e a Associação de Academias da Língua Espanhola (México, 1951). A Associação inclui as 22 Academias da Língua Espanhola do mundo¹⁰ e sua missão principal é assegurar que as inevitáveis mudanças não minem a unidade que a *Real Academia* acredita ser essencial para a sobrevivência da comunidade hispânica¹¹. Nessa “visão homogênea” da língua, a variedade fica sufocada pelos argumentos em favor da unidade e da uniformidade; o que garante, simultaneamente, a hegemonia peninsular.

¹⁰ A Espanha, 18 países da América Latina, as Filipinas, Puerto Rico e os Estados Unidos.

¹¹ <http://www.asale.org/ASALE>

A base ideológica das ações dos agentes de disseminação do espanhol é preocupante se pensarmos no ensino de espanhol não como atividade comercial, mas como atividade que traz à tona questões ideológicas, políticas, sociais e educacionais. Consideramos preocupante também essa comodificação¹² do espanhol, que é vendido como um bem de consumo em que a variedade peninsular¹³ ocupa uma posição central e a Espanha fornece toda a infraestrutura necessária –de materiais didáticos a cursos de língua e de formação de professores. Nessa configuração, nos resta tratar da influência ou participação dos vizinhos hispano-americanos, e da organização das instituições nacionais: de ensino, escolas de língua, associações de professores, universidades, etc.

Nenhum dos companheiros regionais do Brasil tem dado passos para financiar oficialmente o ensino de espanhol como língua estrangeira, nem interna nem internacionalmente (ARNOUX, 2007; BERTOLOTTI, 2007). De acordo com Arnoux (2007):

Los países hispanoamericanos, por su parte, o participan en una integración periférica (Mercosur) o son el sector subalterno de una integración central (el Nafta) o son aspirantes a integrar una u otra o una tercera, la Integración continental, de las Américas o nuevo Panamericanismo. Esta situación de debilidad se expresa en las dificultades para diseñar e implementar las políticas lingüísticas que corresponden tanto para el fortalecimiento de la integración de la que son miembros o de su posición en la misma como para la expansión externa de la lengua. En el Mercosur, en el que, si consideramos las lenguas mayoritarias, se deberían desarrollar diversas formas de bilingüismo español / portugués, nos encontramos con una explícita y enérgica voluntad de

¹² Cf. Heller (2003).

¹³ Neste trabalho, “peninsular”, quando adjetivando a língua, faz referência à variedade do espanhol atualmente usada na região Centro-Norte da Espanha, que é a variedade de prestígio e considerada estándar tanto no senso comum quanto por instituições e profissionais vinculados ao estudo e à difusão da língua

Brasil dentro de sus fronteras para establecer las bases que lleven a ello y una marcada indiferencia de los Estados hispanoamericanos.

Na esfera nacional, com o boom do espanhol¹⁴, o crescimento acelerado fez com que o seu ensino se consolidasse sem que houvesse tempo para ampliar estruturada e estrategicamente o mercado, ou responder a questões linguístico-pedagógicas e relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Entre elas, vale mencionar: 1) as relações de parentesco e semelhanças/diferenças entre o espanhol e o português e como lidar com esse particular contato, 2) a variação linguística regional de uma língua pluricêntrica como o espanhol, e como lidar com ela nos diferentes níveis e instâncias de ensino.

1.4. A variação linguística

O fato de o espanhol ser uma língua pluricêntrica –com variedades padrão disseminadas pelo mundo hispano-falante¹⁵– trouxe, na década de 1990, a questão sobre que variedade(s) do espanhol seria(m) ensinada(s) no Brasil. Até o momento, nos materiais didáticos, predomina o espanhol peninsular. Desde antes do boom a produção advinha quase exclusivamente da Espanha e as diferentes variedades do espanhol da América apareciam em ocasionais menções curiosas, em forma de listas de palavras, no final de cada unidade. Mais recentemente, editoras brasileiras têm publicado materiais didáticos de espanhol, principalmente para o ensino fundamental e médio e, salvo exceções, neles também o espanhol peninsular é referência e predomina sobre as outras variedades. De início, isto parecia vir da

¹⁴ Rajagopalan (2003, p. 94) menciona o impressionante número de escolas de línguas pipocando pelo país na mesma velocidade que as lojas McDonald's.

¹⁵ De uma forma similar à explicada a respeito dos *World Englishes* (cf. KACHRU, 1992).

ausência de materiais oriundos de países hispano-americanos; já nos últimos anos, a permanência hegemônica da variedade peninsular se explica, entre outros fatores, pelo seu prestígio e pela atuação da Espanha no mercado editorial brasileiro.

No âmbito acadêmico nacional, na última década, tem havido importantes avanços na pesquisa, que já é uma referência para o ensino de espanhol no país, tendo questionado alguns paradigmas fortemente influenciados pelo senso comum e que dominavam há tempos nos estudos da área¹⁶. Acuña (2002) põe como referência na Argentina o “excelente programa de linguística aplicada brasileiro”, ao ponto de o *Certificado de Español: Lengua y Uso* – CELU, desenvolvido na Argentina, ser similar no formato com o CELPE-Bras¹⁷. No episódio relacionado ao Projeto *Oye*, pesquisadores vinculados a universidades públicas do Estado de São Paulo ultrapassaram os limites da pesquisa e do ensino, para se manifestarem também politicamente, reivindicando que a formação de professores de espanhol permaneça no âmbito das universidades e faculdades cujos cursos cumprem a regulamentação e são fiscalizados e aprovados pelo Ministério da Educação e da Cultura. O objetivo era o de apresentar pontos de vista divergentes frente aos discursos hegemônicos sobre o espanhol e fortalecer as instituições e o conhecimento acumulado no país frente à ofensiva de instituições estrangeiras que vêm tentando tutelar o ensino do espanhol no Brasil.

Nesse quadro de relações complexas, com embates entre instituições nacionais e internacionais, entre governos e países, entre o mercado e as

¹⁶ Para um aprofundamento nesta reflexão, consultar GONZÁLEZ e CELADA (2005).

¹⁷ CELU é uma das certificações internacionais para o espanhol; CELPE-Bras é o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*.

universidades públicas, invisíveis para a macro-política, estão professores e alunos, o dia-a-dia da sala de aula. Ambos sob o efeito das políticas linguísticas e dos fatores extralinguísticos que acabamos de mencionar. De um lado os alunos que chegam com necessidades pessoais e profissionais, imagens previamente construídas sobre a língua, atitudes sobre suas variedades, estereótipos sobre cada um dos países hispânicos. De outro, professores que também têm suas próprias representações e atitudes em relação à língua espanhola e que precisam saber como lidar com as necessidades e os estereótipos trazidos pelos alunos, facilitando a aprendizagem da língua e o acesso à cultura. Mesmo que seu papel não seja publicamente reconhecido no nível oficial, eles fazem parte da ação real da prática linguística cotidiana. Daí, termos decidido, neste trabalho, pesquisar as atitudes e as representações dos estudantes brasileiros sobre o espanhol falado na Espanha (variedade peninsular) e o espanhol falado na Argentina (variedade *rioplatense*).

2 METODOLOGIA

É preciso verificar que posições as diferentes variedades do espanhol ocupam numa escala de prestígio. Nossa hipótese é de que os estudantes de espanhol as consideram de acordo com uma escala onde a variedade peninsular é considerada “correta” e “original”, enquanto as variedades latino-americanas são consideradas “misturadas”, “mais distantes da norma”. A pesquisa de atitudes perante diferentes línguas tem mostrado que a avaliação dos falantes tem consequências importantes para a educação, assim como para a política e o planejamento linguísticos. Neste trabalho, o foco será posto nas variedades peninsular e *rioplatense*, pois, enquanto a variedade *rioplatense* tem o fator

proximidade geográfica como favorável, a variedade peninsular tem importante infraestrutura material voltada para a difusão do espanhol no mundo, com um interesse especial no Brasil. Nossa escolha também está baseada em que estas são as duas variedades linguísticas que aparecem com maior evidência para os estudantes brasileiros (BUGEL, 1998; SANTOS, 2006).

Os dados foram coletados de duas formas diferentes e complementares, entre estudantes paulistas de espanhol como língua estrangeira: o diferencial semântico procurou descobrir suas atitudes em relação aos falantes das duas variedades, sem ativar conscientemente suas ideias sobre esses povos —as nacionalidades não foram mencionadas no experimento—, de modo a ter acesso às atitudes implícitas. Com os questionários contendo perguntas explícitas, procurou-se descobrir suas representações dos espanhóis e argentinos e dessas duas variedades do espanhol.

Em geral, estes estudos têm sido chamados de estudos “de atitudes perante as línguas”. Para este trabalho, faremos referência às atitudes inconscientes ou implícitas, quando tratando dos dados coletados pelo diferencial semântico e às representações, quando tratando dos dados coletados através de questionários com perguntas explícitas, tanto dirigidas quanto abertas.

2.1 Questionário sobre representações explícitas

O questionário de pesquisa com perguntas explícitas, utilizado para obter representações sobre variedades linguísticas e seus falantes, constava, em uma primeira versão, de três partes: a primeira continha perguntas de contato com a língua espanhola e com hispano-falantes; na segunda parte os informantes deviam

marcar, de uma lista de adjetivos apresentada, aqueles que acreditassem melhor caracterizar: os falantes de espanhol, a língua espanhola, os espanhóis, a Espanha, o espanhol falado na Espanha, os argentinos, a Argentina, o espanhol falado na Argentina. Já na última parte deviam expressar livremente, em forma de texto, sua opinião sobre: os espanhóis, os argentinos, o espanhol falado na Espanha, o espanhol falado na Argentina¹⁸. Ao final da coleta de dados, dispúnhamos de 91 informantes.

Foi feita uma tabulação dos dados, sobretudo das respostas à segunda parte do questionário, e foi analisada a adjetivação utilizada nas respostas livres dos estudantes, que constavam tanto da primeira quanto da terceira parte.

2.2 Diferencial semântico para estudo das atitudes implícitas

As atitudes implícitas perante as variedades do espanhol foram coletadas usando a metodologia do diferencial semântico, com um formulário com escalas de quatro espaços formadas por pares de adjetivos bipolares colocados aleatoriamente, para evitar a formação involuntária de um padrão entre os polos positivo e negativo. As escalas reproduzem as dimensões de pesquisas desenvolvidas anteriormente em estudos similares (DÍAZ GUERRERO; SALAS, 1975; WILLIAMS, 1973, 1974), que seguem uma escala bipolar de adjetivos proposta originalmente por Lambert et al. (1960): avaliação (boa/ruim, inteligente/não inteligente, bonita/feia, com bons-modos/maus-modos, tímida/arrogante, educada/ignorante), poder e ação (forte/fraca, organizada/desorganizada, ambiciosa/não-ambiciosa, trabalhadora/preguiçosa,

¹⁸ Também havia questões sobre o Brasil, os brasileiros e o português falado no Brasil. Mas estes itens não serão analisados neste trabalho.

responsável/irresponsável, covarde/arrojada), e solidariedade (simpática/antipática, agradável/desagradável, mentirosa/sincera, de classe alta/de classe baixa, formal/informal, egoísta/altruísta).

simpática _____ antipática

Nestas escalas de quatro espaços, os 43 participantes avaliaram, a partir de uma série de estímulos gravados por falantes nativas de diferentes variedades de espanhol, suas características pessoais, nível de educação e classe social. É importante destacar que não houve qualquer menção à origem regional dos estímulos falados. Todos os participantes receberam a instrução de prestar atenção na forma de falar que aparecia nas gravações e de se despreocupar do vocabulário e do conteúdo das amostras gravadas. O assunto da fala e outros fatores que poderiam contribuir com a identificação das amostras de fala gravadas foram controlados.

Depois do estudo de Labov no Lower East Side de Nova Iorque, usam-se variáveis fonológicas para este tipo de coleta de dados, por serem as mais rapidamente identificáveis pelos participantes (D'ANGLEJAN; TUCKER, 1973, p. 17), assim como por estarem fortemente relacionadas com estereótipos linguísticos (ALVAR, 1986, p. 178-179; WILLIAMS, 1973, p. 113). Seguindo Labov (1966), os falantes usados para as amostras de fala que serviram como estímulos foram gravados em três estilos: entrevista, leitura de texto, e leitura de orações, com e sem os traços característicos da sua variedade dialetal. Williams (1973, p. 126) aponta que “em diversos graus, as pessoas têm um conjunto estereotipado de atitudes sobre os dialetos e seus falantes, e essas atitudes têm um papel na forma como uma

peessoa percebe as características da fala de uma outra pessoa”. Nos estudos com o diferencial semântico, se assume que os estereótipos são ativados ao ouvir os estímulos gravados.

Os traços linguísticos fonológicos incluídos foram escolhidos seguindo as descrições de Lapesa (1981, p. 564, 571-572) e Zamora Vicente (2000, p. 416-417), e são: 1) alguns dos característicos do espanhol peninsular, quando comparado com o espanhol americano: a) /s/ apical; b) /θ/ interdental; c) /x/ pós-velar/uvular; 2) alguns dos que mais notadamente caracterizam a fala *rioplatense* e a distingue das demais: a) *yeísmo rehilado*, nas suas versões sonora /ž/ e surda /š/; b) /s/ aspirado.

3 ARGENTINOS, ESPANHÓIS E VARIEDADES DE LÍNGUA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE SÃO PAULO¹⁹

Apresentamos e discutimos a seguir os resultados combinados da informação coletada com as metodologias de questionários e diferencial semântico²⁰.

3.1 Medidas do diferencial semântico em contraste com julgamentos explícitos

Mencionamos na seção 3, que 43 participantes preencheram os formulários de diferencial semântico, reagindo à escuta de estímulos do Rio da Prata e da Espanha, com todos os seus traços fonológicos característicos. As reações foram registradas ao longo das três dimensões: a) “solidariedade”, b) “avaliação” e c)

¹⁹ Agradecemos a todos os participantes destes estudos. Sem sua ajuda, este trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

²⁰ Agradecemos à Dra. Lesa Vartanian (Indiana-Purdue, Fort Wayne) pelos esclarecimentos no uso do programa estatístico SPSS.

“poder e ação”, medidas pelos respectivos pares de adjetivos opostos: a) sinceramenteirosa, amável-distante, simpática-antipática; b) boa-má, inteligente-não inteligente, bons modos-maus modos; e c) trabalhadora-preguiçosa, responsável-irresponsável, arrojada-covarde. A dimensão “situação social” foi medida pelos pares “com diploma universitário-sem educação” e “classe alta-classe baixa”.

Contrastaremos as medidas obtidas pelo diferencial semântico com as respostas à segunda parte do questionário aplicado no estudo das representações, na qual os participantes deviam escolher, de uma lista de adjetivos, aqueles que, para eles, melhor descrevessem os argentinos e os espanhóis.

3.1.1 Medidas de solidariedade

A figura 1 mostra as medidas de solidariedade, com as porcentagens mais altas no extremo positivo dos pares atribuídas à falante *rioplatense*: 47% (sinceridade), 24% (receptividade) e 32% (simpatia). Complementariamente, essa falante recebeu as porcentagens negativas mais baixas (0%, 10% e 5% respectivamente) para o extremo negativo dos pares. Um extremo negativo chama a atenção: 44% dos participantes sentiu a falante peninsular como sendo muito séria, distante.

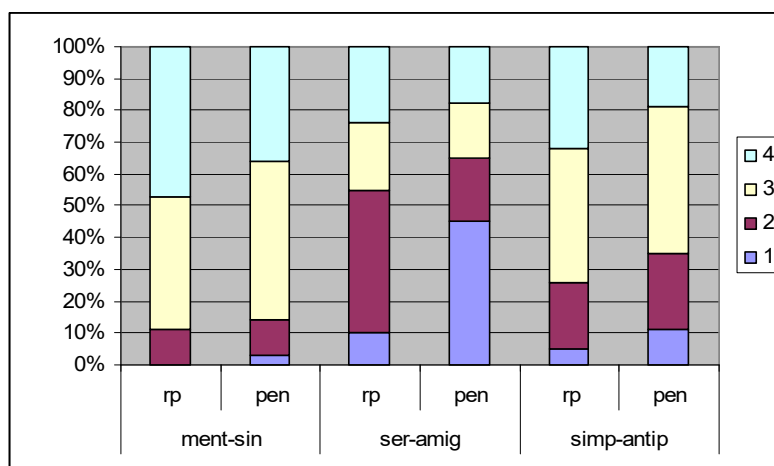


Figura 1: Medidas de solidariedade para estímulos *rioplatense* e peninsular (1: negativo, 4: positivo). rp = estímulo *rioplatense*; pen = estímulo peninsular.

As reações dos estudantes brasileiros de espanhol parecem ser muito positivas quanto à proximidade social e afetiva com a variedade *rioplatense*, quando ela é ouvida sem que se explicita a origem do falante, o que não ocorreu quando os estudantes tiveram que escolher os adjetivos que melhor caracterizavam os argentinos e os espanhóis. Para este contraste, escolhemos os adjetivos mais próximos dos pares utilizados pelo diferencial semântico. Em relação ao primeiro par da primeira dimensão, observe-se a tabela 1.

	Espanhóis	Argentinos
Honestos	27%	8%
Francos	41%	20%
Trapaceiros	4%	18%
Dissimulados	0%	10%
Mentirosos	0%	6%

Tabela 1: Porcentagens para os adjetivos escolhidos pelos participantes, caracterizando melhor espanhóis e argentinos. (Correspondência com o primeiro par, primeira dimensão do diferencial.)

Assim como nos pares do diferencial semântico, as porcentagens para os adjetivos negativos foram baixas tanto para os argentinos quanto para os espanhóis. No entanto, diferentemente das respostas obtidas quando os estudantes foram apenas submetidos à fala e às marcas fonológicas das variedades linguísticas, quando lhes foi solicitado que julgassem explicitamente seus falantes, os espanhóis alcançaram porcentagens significativamente mais altas nos adjetivos “francos” e “honestos”²¹ e não foram qualificados por ninguém como dissimulados nem mentirosos; o que não foi o caso dos argentinos.

Para o terceiro par da primeira dimensão, obtivemos no teste de seleção explícita os seguintes resultados:

	Espanhóis	Argentinos
Simpáticos	45%	18%
Receptivos	20%	6%
Afetivos	29%	8%
Amáveis	22%	6%
Antipáticos	6%	31%
Arrogantes	20%	78%
Distantes	2%	14%
Fechados	12%	10%

Tabela 2: Porcentagens para os adjetivos escolhidos pelos participantes, caracterizando melhor espanhóis e argentinos. (Correspondência com o terceiro par, primeira dimensão do diferencial.)

Novamente, de modo geral, os espanhóis concentraram as maiores porcentagens nos adjetivos positivos e os argentinos, na maior parte dos casos, obtiveram resultados mais altos nos adjetivos negativos. Note-se que as diferenças de porcentagens são significativas em vários casos. Novamente, os julgamentos

²¹ Esses adjetivos poderiam ser considerados parte da dimensão de solidariedade.

feitos de modo explícito foram diferentes daqueles obtidos como reação automática, sem saber explicitamente que variedade usava a falante que estava sendo julgada.

3.1.2 Medidas de avaliação

A figura 2 mostra as medidas de avaliação, com porcentagens positivas mais altas para a falante *rioplatense* em dois dos pares de adjetivos opostos: 53% dos participantes a consideraram muito “boa” e 43% acharam que ela tem muito “bons modos”. Complementariamente, ninguém achou que ela fosse em medida alguma “má” ou tivesse “maus modos”²². No entanto, quando da avaliação referida à inteligência, a porcentagem mais alta foi atribuída à falante peninsular: 28%, embora numa medida equilibrada com a *rioplatense* (26%), quem, complementariamente, foi achada nada inteligente por 3% dos participantes.

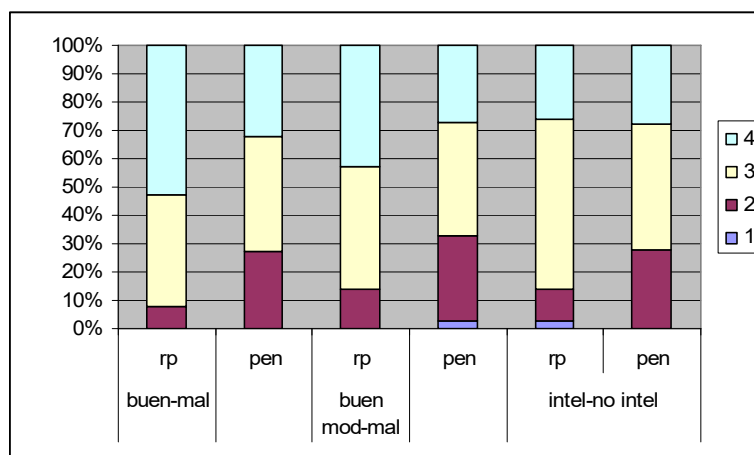


Figura 2: Medidas de avaliação para estímulos *rioplatense* e peninsular (1: negativo, 4: positivo).
rp = estímulo *rioplatense*; pen = estímulo peninsular.

²² É importante lembrar que o entendimento dos “modos” está muito relacionado com diferenças culturais.

Nas respostas explícitas, obtiveram-se resultados mais semelhantes no que se refere ao terceiro par de adjetivos, pois os espanhóis foram considerados inteligentes por 33% dos participantes e os argentinos por 24% deles. Já com relação ao segundo par, os resultados obtidos não foram menos díspares, conforme mostra a tabela 3:

	Espanhóis	Argentinos
Refinados	16%	18%
Escandalosos	10%	8%
Briguentos	20%	39%
Rudes	18%	16%
Grosseiros	4%	14%

Tabela 3: Porcentagens para os adjetivos escolhidos pelos participantes, que melhor caracterizavam espanhóis e argentinos. (Correspondência com o segundo par, segunda dimensão do diferencial.)

As porcentagens são similares para espanhóis e argentinos, à exceção do fato de que os argentinos são considerados mais “briguentos” e mais “grosseiros”; embora as porcentagens sejam baixas para este último adjetivo em ambos casos.

3.1.3. Medidas de poder

A figura 3 mostra as medidas de poder, com porcentagens positivas mais altas para a falante peninsular em dois dos pares de adjetivos opostos: responsabilidade (31%) e ousadia (46%). Para o par “trabalhadora-preguiçosa”, a porcentagem positiva mais alta foi para a falante peninsular (50%), que, complementarmente não foi qualificada como preguiçosa por ninguém. A falante *rioplatense*, no entanto, teve uma porcentagem mais alta no extremo negativo, como

sendo muito preguiçosa (19%), em contraste com 14% no extremo positivo, trabalhadora. Para o par “responsável-irresponsável” as porcentagens positivas foram equilibradas (29% e 31%), enquanto que as porcentagens para os pares “trabalhadora-preguiçosa” e “arrojada-covarde” mostram diferenças importantes e consistentes (a falante peninsular não apenas é considerada “arrojada” por 46% dos participantes, mas também não foi considerada “covarde” por ninguém).

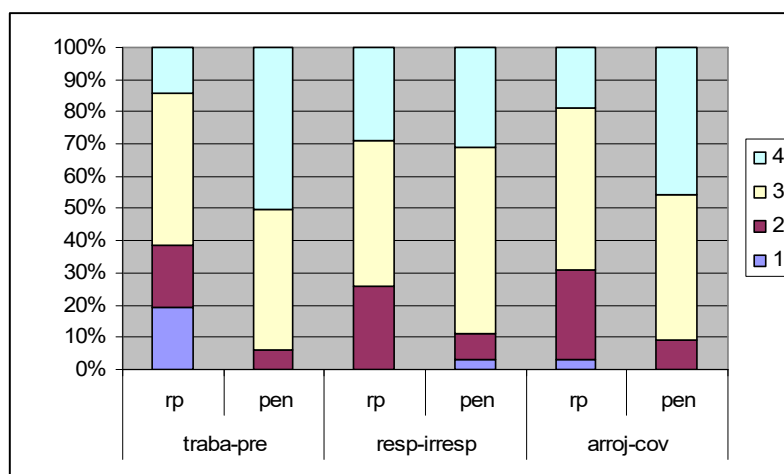


Figura 3: Medidas de avaliação para estímulos *rioplatense* e peninsular (1: negativo, 4: positivo).
rp = estímulo *rioplatense*; pen = estímulo peninsular.

No caso das medidas de poder, também há diferenças entre as porcentagens obtidas nas reações automáticas e aquelas que foram respostas a adjetivos propostos de modo explícito. Observe-se a tabela 4, referente ao primeiro par de adjetivos:

	Espanhóis	Argentinos
Trabalhadores	31%	22%
Batalhadores	27%	24%
Preguiçosos	0%	2%
Acomodados	0%	6%

Tabela 4: Porcentagens para os adjetivos escolhidos pelos participantes, que melhor caracterizavam espanhóis e argentinos. (Correspondência com o primeiro par, terceira dimensão do diferencial.)

Embora também no caso dos dados explícitos os espanhóis tenham obtido porcentagens mais altas, as diferenças não são muito significativas e chama a atenção o fato de as porcentagens para os adjetivos negativos terem sido zero para os espanhóis e muito baixas para os argentinos. Para os brasileiros, de um modo geral, tanto argentinos quanto espanhóis são considerados “trabalhadores” e “batalhadores”.

3.1.4 Medidas de situação social

No que diz respeito à percepção da classe social e da educação das duas falantes, a tabela 5 mostra, por um lado, que a falante *rioplatense* não recebeu pontos negativos em nenhuma das duas medidas da categoria “situação social”.

	sem educação-com diploma		classe baixa-classe alta	
	rp	esp	rp	esp
1	0%	3%	0%	6%
2	16%	19%	36%	33%
3	57%	43%	53%	47%
4	27%	35%	11%	14%

Tabela 5: Medidas de educação e classe social para estímulos *rioplatense* e peninsular (1: negativo, 4: positivo). rp = estímulo *rioplatense*; pen = estímulo peninsular.

Por outro lado, vemos que a falante peninsular recebeu maiores porcentagens em ambos os extremos positivos para esta categoria: 35% dos participantes acharam que ela tinha um diploma universitário, e 14% que ela pertencia à classe alta. Esses resultados seriam coincidentes com a ideia geral de que na Europa as pessoas têm mais acesso à educação e ao conforto material.

Já nas medidas obtidas com a seleção de adjetivos, os resultados referentes ao par (sem educação-com diploma) são os seguintes:

	Espanhóis	Argentinos
Cultos	29%	33%
Ignorantes	0%	4%

Tabela 6: Porcentagens para os adjetivos escolhidos pelos participantes como sendo mais característicos dos espanhóis e dos argentinos.

(Correspondência com o primeiro par, quarta dimensão do diferencial.)

As porcentagens para “ignorantes” foram muito baixas e, ainda que os resultados para “cultos” tenham sido muito similares, os argentinos foram considerados mais “cultos” que os espanhóis.

3.1.5 Sumário dos dados do diferencial semântico

Em resumo, quando os dados foram obtidos como reações automáticas, sem que a nacionalidade tivesse sido explicitada, a falante *rioplatense* foi preferida como sincera, amigável e simpática, além de boa e com bons modos. A falante peninsular foi preferida como inteligente, além de trabalhadora, responsável e arrojada. Tanto no par “não inteligente-inteligente” quanto no par “irresponsável-responsável”, as porcentagens positivas foram equilibradas para as duas falantes.

O padrão de preferência indica uma proximidade dos ouvintes brasileiros com a falante *rioplatense*, na hora das relações sociais e afetivas, e uma escolha pela falante peninsular no que diz respeito à área profissional e de performance. Observamos também que as coincidências não são completas quando se fazem julgamentos explícitos, principalmente no que se refere à dimensão da solidariedade.

Vejamos a seguir de que forma isto se conjuga com os resultados obtidos com a coleta de dados que ativou explicitamente os estereótipos sobre essas duas variedades de espanhol. Isto nos ajudará a explicar as diferenças que encontramos nos julgamentos implícitos e explícitos para os falantes dessas variedades.

3.2 Das variedades linguísticas

Iniciemos expondo alguns resultados encontrados na primeira parte do questionário. As respostas à pergunta “*Se tivesse que escolher um país para ir estudar espanhol, para onde você iria?*” oferecem dados sobre relações de prestígio e visibilidade das variedades linguísticas, dos países hispânicos e seus falantes.

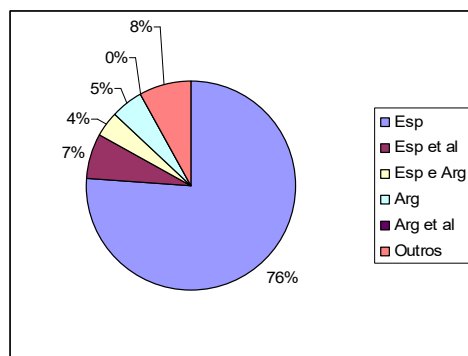


Figura 4: Onde estudar espanhol?

A Espanha estava presente na grande maioria das respostas. Em alguns casos vinha acompanhada de outros países, embora sempre encabeçasse a lista. Em contrapartida, apenas 5,5% dos informantes escolheu só a Argentina como lugar para estudar espanhol.

Na sequência da pergunta acima, o informante devia justificar sua escolha²³. Nas respostas, nota-se um marcado eurocentrismo, manifestado tanto na exaltação da riqueza cultural, do valor histórico e da beleza da Espanha, quanto na menção à estrutura oferecida e ao fato de a Espanha ser um país europeu. Com respeito às justificativas linguísticas, podemos mencionar, dentre outras, as seguintes: **“espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua, já nos outros países colonizados a pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente”**)²⁴.

Nota-se que a ideia de língua ou local de origem traz associada a ideia de correção, de pureza, de ausência de interferências, de língua estabilizada e perfeita. É a essa língua que os aprendizes desejam ter acesso, conhecer e dominar. Mesmo sem manifestações explícitas de desprezo pelos demais países hispânicos e por suas variedades linguísticas, estas são colocadas, muitas vezes, como um elemento de comparação. Só é possível estudar “os espanhóis” que foram “modificados”, “alterados” quando se está no porto seguro do conhecimento da língua “original”, “perfeita” e “lógica”. Nessas falas parte-se do pressuposto de que todos esses

²³ Para uma análise mais detalhada, consultar Santos (2005), que se encontra disponível na biblioteca de dissertações e teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>.

²⁴ E mais: **“berço da língua”, “origem da língua”, “espanhol ‘original’”, “melhor lugar para aprender a língua” e “para me livrar do argentino”, “pra começar do começo”, “saber o espanhol sem interferências”, “por ser o país onde o espanhol (Castilla) se originou”, “me dá a impressão de ser o espanhol ‘padrão’, mesmo sabendo da riqueza das variações”, “acho mais bonito o sotaque europeu”** (grifos nossos).

"espanhóis" constituem verdadeiros "desvios" em relação a um padrão, que conformaria a base e garantiria uma unidade essencial em torno da qual aparecem as variações.

Aos participantes no diferencial semântico também se perguntou por preferências por países para estudar espanhol como língua estrangeira e as respostas também favoreceram a Espanha, com grande vantagem.

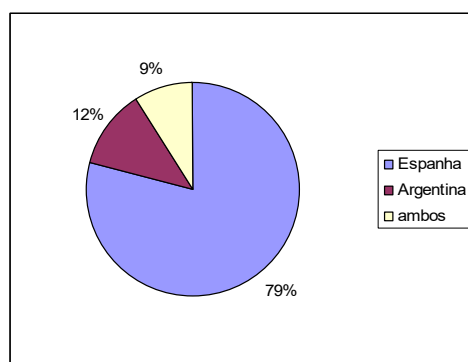


Figura 5: Onde estudar espanhol?

Na terceira parte do questionário, em que os participantes deviam escrever livremente suas opiniões sobre o espanhol falado na Espanha e o espanhol falado na Argentina, encontramos novamente a mesma adjetivação e as mesmas representações. Evidencia-se, então, mais claramente, a oposição **original X derivado, puro X cheio de gírias e estrangeirismos** para caracterizar estas duas variedades linguísticas. A respeito do espanhol peninsular temos, dentre outras: "É a melhor forma, já que é o **país de origem**", "Visto como **modelo do espanhol**"²⁵. A

²⁵ E mais: "Antes quando eu escutava o espanhol da Argentina, por exemplo, achava que estava errado, que **o certo era o da Espanha**", "Me dá a impressão de ser **o mais 'correto'**, mesmo sabendo que é bem complexa essa definição. **Acho que pelo motivo de se dar origem em Castilla, na Espanha.**" (Grifos nossos.)

respeito do espanhol *rioplatense*, afirma-se: “Mais fácil de ser assimilado. Utilizam **muitas gírias.**”, “Uma **variante do espanhol da Espanha** mais fácil (pronúncia) e com **mais gírias.**”, “Penso que apesar de ser **uma variante do espanhol da Espanha**, parece ser uma língua totalmente diferente e, como eu disse acima, mais próxima da nossa”²⁶.

Além da ideia de “língua derivada”, as características atribuídas à variedade *rioplatense* também lhe conferem mais **proximidade**, maior **intimidade**, como aparece no enunciado acima. A variedade peninsular, em contraposição, apareceu em alguns enunciados como **distante e formal**: “Tenho a impressão que é **mais formal** como o inglês britânico se comparado ao americano.”, “Parece que é uma língua **mais distante** do que a língua falada pelos povos dos países vizinhos”²⁷.

Estas caracterizações podem nos ajudar a entender algumas das incongruências encontradas na comparação dos julgamentos feitos quando se explicita a nacionalidade do falante e quando apenas se houve sua fala. No primeiro caso, os julgamentos tendem a se aproximar mais dos estereótipos sociais sobre os povos ou os países, e no segundo entram em jogo os sons da variedade linguística, seus traços fonéticos, sua entonação e, portanto, o modo como se julga a variedade em si mesma. Sabemos que esta separação não é simples de se fazer, mas acreditamos que a relação de intimidade com a variedade *rioplatense* e de

²⁶ E mais: “**Derivado da Espanha com muitas particularidades.**”, “É **distinto** do espanhol da Espanha porque **possui outras variantes e influências.**”, “A partir do original, mas com **características próprias.**”, “Adaptado a novas circunstâncias, sofreu **influência de outras línguas.**”, “Acredito que haja **alguma mistura de outras línguas** e por isso seja um pouco diferente do espanhol falado na Espanha.”, “Cheio de **gírias e manias locais**”. (Grifos nossos.)

²⁷ E mais: “Algo **mais conservador** assim como o português de Portugal.”, “Bonito, porém diferente e **menos caloroso** que o espanhol de países vizinhos”²⁷. (Grifos nossos.)

distância com o espanhol peninsular interferiram nos julgamentos feitos dentro da categoria solidariedade e no que se refere aos afetos e às relações interpessoais. Daí a falante *rioplatense* ter sido considerada mais amigável e simpática do que os adjetivos “arrogantes” e “antipáticos” escolhidos para caracterizar os argentinos de um modo geral. Por outro lado, a falante espanhola foi considerada mais “séria” e menos “simpática” quando apenas se ouviu sua fala, enquanto os espanhóis foram considerados mais “simpáticos”, “receptivos” e “amáveis” que os argentinos. Isso também corrobora a incidência da relação de distância que aparece nos enunciados a respeito da variedade peninsular sobre os julgamentos que se podem fazer a respeito dos espanhóis quando se houve seu modo de falar.

CONCLUSÕES

Em resumo, nas manifestações conscientes sobre as variedades linguísticas, nota-se que o espanhol peninsular ainda ocupa no imaginário dos aprendizes um lugar de prestígio, marcado pela idealização da língua original. Já a variedade *rioplatense* ocupa o lugar de língua derivada, misturada, composta por diversas influências e por estrangeirismos. Estas representações, além de fazerem parte de um senso comum mais amplo e recorrente sobre a valorização da correção e da norma, parecem receber forte influência das políticas econômicas, culturais e linguísticas que dirigem e orientam a expansão do espanhol. Deste modo, os dados encontrados confirmam nossa hipótese inicial de que o lugar de prestígio ocupado pela variedade peninsular está ligado tanto às políticas linguísticas que vêm sendo implementadas em relação ao espanhol e ao seu ensino, quanto às representações sobre a língua espanhola e à variedade linguística veiculadas nesse processo. Esse

lugar de prestígio atribuído à variedade peninsular é fortalecido pela ideia de que em torno dela se aglutinam as demais variedades do espanhol. Também pudemos verificar que não é apenas sobre as atitudes perante a língua e as variedades linguísticas e as suas representações que os fatores políticos e econômicos incidem, mas também sobre o modo de ver os hispano-falantes. Tanto o eurocentrismo quanto as disputas econômicas locais interferem no modo como espanhóis e argentinos são julgados: se atribuem características mais positivas aos espanhóis que aos argentinos quando das manifestações explícitas.

Contudo, queremos retornar uma vez mais sobre as não coincidências observadas entre as atitudes em relação às gravações das falantes peninsular e rioplatense, e a adjetivação selecionada para caracterizar espanhóis e argentinos. Reiteramos nossa interpretação de que as não concordâncias se devem ao fato de que as representações, coletadas explicitamente, parecem estar mais presas, ou trazer à tona o estereótipo social mais recorrente sobre argentinos e espanhóis. No entanto, as atitudes, coletadas sem uma ativação direta pela menção às nacionalidades, parecem sofrer inicialmente o efeito dos sons e das representações sobre as variedades linguísticas e delas se movem em direção aos povos e às nacionalidades. Seria possível dizer que os resultados divergentes advêm de iniciar a reação pelas ideias ou iniciá-la pelas sensações provocadas pelos sons.

Assim, podemos concluir que os estereótipos, as representações e as atitudes apresentam mobilidade e possibilidades de deslizamento, alterações, mudanças; o que pode dar ao professor caminhos e alternativas para atuar sobre os estereótipos que os alunos trazem ao iniciarem seu contato com o espanhol. É possível que, ao permitir que o aluno tenha um contato significativo com as diversas variedades do espanhol, aos poucos, os lugares cristalizados que essas

variedades e os hispano-falantes ocupavam na escala de prestígio e valores possam ir se modificando na direção de um enriquecimento, possam ganhar novos matizes. Sendo assim, embora o professor seja um elemento pouco visível no nível das análises macro políticas e macroeconômicas, seu papel de agente nesse processo pode ser muito relevante e cabe a ele decidir se vai deixar o seu aluno aprisionado às suas atitudes e representações sobre o espanhol ou se vai lhe apresentar outras formas de dizer, outras vozes e outros sons, ajudando-o a se deslocar na direção de outros modos de perceber, interpretar, olhar, julgar, etc.

Isto não equivale a pretender que cada professor domine amplamente cada uma das variedades do espanhol, o que seria impossível e irreal. No entanto, pode se esperar algo de conhecimento dialetológico ou, pelo menos, a consciência de que cada falante pode dominar uma quantidade limitada de variedades. Uma atuação dos professores coerente com esta visão pode abrir as portas para que as instituições, por sua vez, assumam a responsabilidade que lhes corresponde no sentido de oferecer variedade por meio da contratação de professores com diferentes experiências linguísticas. Nessa responsabilidade institucional entraria também o apoio para que os professores façam cursos de atualização oferecidos por diversas instituições com diversas orientações e a utilização de materiais também oriundos de diversas fontes. Como foi mencionado anteriormente, há no Brasil recursos humanos suficientes na área de linguística, linguística aplicada, aquisição de segunda língua e língua estrangeira, na área de espanhol e outras línguas estrangeiras. E esses pesquisadores e professores mantêm contatos em outros países, baseados na pesquisa, na prática do ensino, na atividade acadêmica, que permitem trilhar caminhos e produzir resultados bem diferentes dos propostos por qualquer estrutura que almeje a comercialização da língua.

Sabemos que não há resultados garantidos nem respostas fechadas na proposta que fazemos, mas nossa pesquisa apresenta fortes indícios de que o caminho que propomos pode ser frutífero, oferecendo aos professores uma possibilidade de tomarem em suas próprias mãos a responsabilidade do papel que eles têm, indo além da resposta pronta, da receita, do que vem servido de bandeja. Isso necessariamente passa, antes de tudo, pelos professores mesmos se oferecerem outras formas de dizer, outras vozes, outros sons e poderem, assim, compartilhar seu conhecimento e sua experiência com os estudantes.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Leonor. El español como recurso económico: De Colón al Mercosur. *Unidad en la Diversidad: Portal informativo sobre la lengua castellana*, 17 de abril de 2002. Disponível em: http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2002/abril_2002/opinion_170402.htm#Cuando%20la%20lengua%20es%20una%20empresa.

ALVAR, Manuel. *Hombre, etnia, Estado*. Madrid: Gredos, 1986.

ARNOUX, Elvira Narvaja. 'La lengua es la patria', 'Nuestra lengua es mestiza' y 'El español es americano': desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española. *Miradas sobre la lengua*, 2007. Disponível em: <https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/091701-elvira-narvaja-de-arnoux-la-lengua-es-la-patria-nuestra-lengua-es-mestiza-.php>

BERTOLOTI, Virginia. La expansión del español en América del Sur: el Instituto Cervantes y las universidades latinoamericanas. *Hispanic Issues Series*, v. 2, p. 191-197, 2007.

BUGEL, Talia. O Espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem?. 1998. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Español como lengua extranjera en Brasil: La política lingüística de España reflejada en la prensa nacional. In: SÁNCHEZ CORRALES, Víctor M. (org.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ALFAL*. San José: Universidad de Costa Rica, 2002, p. 1305-1311.

D'ANGLEJAN, Alison; TUCKER, G. R.. Sociolinguistic correlates of speech style. In: SHUY, Roger W.; FASOLD, Ralph (orgs.). *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington, D.C: Georgetown University Press, 1973.

DEL VALLE, José; STHEEMAN, Gabriel. *The Battle over Spanish between 1800 and 2000*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2002.

DÍAZ GUERRERO, Rogelio; SALAS, Miguel. *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas, 1975.

EL PAÍS [Madrid]. *El viaje de los reyes a Brasil estimula la cooperación económica y el auge del castellano*, 14 de julho de 2000.

EMBAJADA DE BRASIL EN ESPAÑA. *Consulado geral Madrid. Relaciones Brasil-España. Valoración de las relaciones*. http://www.brasil.es/brasil_espana.htm.

FERNÁNDEZ, Mauro. De la Lengua del Mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. In: DEL VALLE, José (org.). *La lengua ¿patria común?: Ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madri: Iberoamericana /Vervuert, 2007, p. 57-80.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GONZÁLEZ, Neide; CELADA, María Teresa CELADA. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

HELLER, Monica. Globalization, the new economy and the commodification of language. *Journal of Sociolinguistics*, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2003.

KACHRU, Braj. Models for Non-Native Englishes. In: KACHRU, Braj (org.). *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1992, p. 48-74.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Prentice-Hall International, 1987.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Nova Iorque: Prentice-Hall International, 1988.

LA NACIÓN. www.lanacion.com.ar. 16 de novembro de 2004 e 23 de julho de 2005.

LABOV, William. *The Social Stratification of English*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAMBERT, Wallace et alii. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madri: Gredos, 1981.

O GLOBO [Rio de Janeiro]. *Espanholas têm metas ambiciosas para liderar mercado editorial do país*. 11 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.cbl.org.br/content.php?recid=2292>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

SANTOS, Hélade S.. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. 2005. 190f. Dissertação (Mestrado em Língua espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana), Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. As representações sobre o espanhol e o português na aprendizagem da língua estrangeira. *Estudos Lingüísticos*, XXXV. p. 893-902, 2006.

TEITELBAUM, H., EDWARDS, A.; HUDSON, A.. Ethnic attitudes and the acquisition of Spanish as a second language. *Language Learning*, n. 25, v. 2, p. 255-266, 1975.

VILÁ BARRETO, Joaquín. *Attitudes, motivation and achievement in the learning of Spanish as a second language*. 1982. Tese de Mestrado. Michigan State University.

WILLIAMS, Frederick. Some research notes on dialect attitudes and stereotypes. In: SHUY, Roger; FASOLD, Ralph (orgs.). *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington D.C.: Georgetown University Press. 1973, p. 354-369.

WILLIAMS, Frederick. The identification of linguistic attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 3, p. 21-32, 1974.

ZAMORA VICENTE, Alonso. *Dialectología española*. Madri: Gredos, 2000.