



Entre letras e armas: sobre a gênese do ensino do espanhol no Brasil

Between letters and weapons: on the genesis of Spanish teaching in Brazil

Ana Cavalheiro Recuero

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

analuciacavalheiro@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2737-5801>

Resumo: Este estudo resgata o processo histórico que inaugurou e institucionalizou o ensino do espanhol no Brasil e analisa os argumentos operados no arquivo governamental para justificar a inclusão do idioma. Para identificar as ideologias linguísticas e os ideologemas associados, tal retrospectiva é abordada a partir da área das Políticas Linguísticas e através de uma perspectiva glotopolítica. Ainda que as políticas que determinaram a inserção do espanhol tenham tido como gatilho as geopolíticas de integração sul-americanas, os discursos analisados oscilam entre essa memória, expressada através de uma retórica fundamentada no ideologema da grande família continental; outra que remete a uma memória ibérica, marcada pelo ideologema do espanhol como a *lingua de Cervantes*; e, por fim, uma representação que mescla as anteriores e se desvela nas figuras do aluno culto, cidadão de uma imaginada América bilingue e do soldado letrado, integrante de um imaginado exército bilingue.

Palavras-chave: ensino do espanhol; ideologias linguísticas; políticas linguísticas; glotopolítica.

Abstract: This study recovers the historical process that established and institutionalized the teaching of Spanish in Brazil and analyzes the grounds on which the discourse of the government archives relied on to justify the inclusion of this language in Brazilian education. To identify the underlying linguistic ideologies and ideologemes associated with this process, we address such a retrospective from the viewpoint of linguistic policies and a glottopolitical perspective. Although the policies that determined the inclusion of Spanish teaching were triggered by South American integration geopolitics,

the discourses analyzed vary between this memory, expressed through a rhetoric based on the ideologeme of the great continental family; another one that refers to an Iberian memory, marked by the ideologeme of Spanish as *the language of Cervantes*; and, finally, a representation that mixes the previous ones and is featured both in the cultured student, citizen of an imaginary bilingual America, and in the learned soldier member of an imaginary bilingual army.

Keywords: Spanish teaching; linguistic ideologies; language policies; glottopolitics.

Recebido em 16 de janeiro de 2019

Aceito em 19 de maio de 2019

1 Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa¹ que teve como objetivo identificar e interpretar as ideologias linguísticas que fundamentam o discurso sobre a importância do ensino do espanhol no sistema educacional regular no Brasil. Neste sentido, apresenta algumas reflexões importantes no âmbito das políticas linguísticas na América do Sul, haja vista que o ensino desta língua no Brasil se inaugura determinado, majoritariamente e em primeira instância, pelas relações geopolíticas sul-americanas, como será mostrado no desenvolvimento do trabalho.

A partir de uma leitura inicial mais ampla, no largo período de 1905 a 2018, foram identificados quatro momentos de inclusão do espanhol como língua estrangeira na escola de ensino regular brasileira (1919, 1942, 2005, 2018) – os quais podem ser designados como *acontecimentos geopolíticos-linguísticos* (RECUERO, 2017) – devido às peculiaridades de cunho político que em cada momento desvela-se. Ditas circunstâncias pautaram-se em interesses comuns do Brasil com países hispânicos, o que se vê registrado nos documentos analisados e se confirma também pelo fato de que o ensino do espanhol, no contexto brasileiro, foi se implementando de forma paralela ao ensino do português nos mesmos países com os quais estabelecia alianças.

¹ Pesquisa de Doutorado realizada no período de 2013 a 2017, sob orientação de Eliana Sturza (UFMS) e Elvira Arnoux (UBA/CAPES). Ver: Recuero, 2017.

O recorte aqui apresentado detém-se no momento em que se inaugurou a inclusão do idioma, antecipado pelo seu ensino na escola militar, em 1906, e analisa os argumentos operados no discurso do arquivo governamental – documentos oficiais que integram o *Relatório dos anos de 1917 a 1918, apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores, compreendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918* (BRASIL, 1920).

O texto começa com a apresentação do quadro teórico e metodológico da pesquisa realizada e, a partir de aí, procede à análise dos dados, situando historicamente o primeiro período de inclusão do espanhol no sistema regular de ensino brasileiro e seus antecedentes no âmbito militar, e encerrando com considerações sobre o desfecho desta primeira etapa. Por fim, procede às considerações finais, onde apresenta um desdobramento dos possíveis efeitos das ideologias linguísticas circundantes sobre o *status* do ensino de uma língua, no caso o espanhol, e as implicações que podem vir a suceder sobre as práticas pedagógicas do mesmo.

2 Marco teórico e metodológico

O aporte teórico e metodológico que fundamenta este estudo se situa no bojo da Glotopolítica, tal como a concebe Arnoux (2000, 2013), por sua vez integrante do campo maior das ciências da linguagem, e que se ocupa, principalmente, de discutir as relações entre a linguagem e o político, incluindo o elemento ideológico e englobando a área das Políticas Linguísticas. A análise empreendida a nível discursivo detém-se em marcas linguísticas operadas no fio do dizer – sintagmas de um mesmo campo semântico – e as relaciona às ideologias linguísticas e ideologemas, às quais se associam ou nas quais se fundamentam.

2.1 A Glotopolítica

Consagrada por Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi (1986, p. 5), nos anos 80, como uma disciplina que estuda as múltiplas formas de intervenção ou gestão da sociedade sobre o espaço e os fatos de linguagem, a Glotopolítica considera a linguagem e a ação sobre a mesma como fatos políticos. De acordo Arnoux e Nothstein (2014), a perspectiva glotopolítica pode ser definida como

el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 9).

Dentro da proposta de Guespin e Marcellesi, de acordo com Arnoux (2000), a sociedade, além de querer determinar que língua será falada e ensinada, trata de querer determinar também que nível de língua será usado e por quem, e para verbalizar o quê. Um exemplo, a partir de estudos da autora, refere-se à legislação dos estatutos atribuídos às línguas em relação entre si, como a determinação de qual o idioma é a língua oficial dentro de um espaço em que convivem mais de um e, acrescentamos, a legislação e as intervenções da sociedade sobre o ensino do espanhol, questão que interessa a este estudo. Para Arnoux,

[...] consideramos que, por un lado, la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino también aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política. Desde nuestra perspectiva, el análisis debe centrarse tanto en las intervenciones explícitas como en los comportamientos espontáneos, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas, más allá de que asigne importancia a las representaciones sociolingüísticas que las sostienen (ARNOUX, 2000, p. 3-4).

Por esta via glotopolítica desenvolve-se este estudo, que mobiliza uma questão de Política Linguística relacionada, por um lado, aos espaços escolares públicos e, por outro, a contextos maiores e determinantes sobre os primeiros, como as relações regionais ou transnacionais, os interesses de governo e as Políticas Linguísticas relacionadas. Considera, assim como indicado por Arnoux (2000, p. 4), não só o que declara explicitamente o poder estatal, mas também as práticas metalingüísticas, mais ou menos espontâneas, como os discursos aqui tomados como *corpus*.

2.2 As Políticas Linguísticas

De forma paralela, pode-se situar o campo de estudos das Políticas Linguísticas, com o foco no ensino do espanhol, também como uma ação revestida do político. Tal como nos princípios da Glotopolítica, as relações políticas, portanto, a política, não diz respeito apenas ao governo e suas ações, mas a todas as posições que a sociedade toma, mediadas pela língua em uso nos espaços de enunciação. Neste contexto, a escolha ou a imposição de “que língua se quer ensinar e aprender e por quê” são algumas entre as práticas sociais naturalizadas ou normatizadas de forma mais ou menos explícita, pelo que concebemos como Políticas Linguísticas.

Conforme Hamel, inicialmente a área de Políticas Linguísticas foi definida como “um campo de estudo e uma forma de intervenção”, que teve como objeto, em primeiro lugar, “a intervenção explícita do estado (ou de outros atores que igualmente imponham autoridade) para alterar o curso natural dos usos ou das crenças sobre as línguas.” (HAMEL, 2013, p. 35). No entanto, esta definição foi posteriormente problematizada pelo autor, que verificou um possível reducionismo na forma como originalmente foi previsto. Para o autor, aproximando-se dos princípios glotopolíticos, além de que a condução das Políticas de Linguagem/Políticas Linguísticas possa ser determinada pelo estado, paralelamente põe-se em funcionamento a ação de forças da sociedade.

Pelo exposto, define-se para este estudo a concepção de Políticas Linguísticas enquanto “um campo de estudo e uma forma de intervenção” (HAMEL, 2013, p. 35) e, seguindo este viés, pode-se reiterar que estas não se restringem às intervenções do estado, mas também a outras forças sociais igualmente latentes – conscientes ou inconscientes; implícitas ou explícitas – mais ou menos gerais ou específicas e relativas às diferentes comunidades ou sociedades. Desta forma, seria no mínimo reducionista outorgar ao estado o único poder determinante sobre as Políticas Linguísticas, tal como indica Calvet, para quem mesmo havendo grupos menores ou maiores que a nação, é em seu âmago que se encontram os meios oficiais para desenvolver um planejamento linguístico (CALVET, 2007, p.21). A definição de Hamel se afasta, portanto, de uma concepção calvetiana, que considera e reduz o campo a uma instância puramente prescritiva e normativa.

2.3 As ideologias linguísticas

Sobre as ideologias linguísticas² que o estudo busca desvelar, segue-se a concepção definida por Arnoux:

Un sistema de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, modos de leer o de escribir) y que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que se asocia. Dan lugar, entre otros, a actitudes, estereotipos u opiniones y pueden ser reconocidas no solo en discursos verbales (textos normativos o juicios de hablantes, por ejemplo) sino también en imágenes mediáticas y en las prácticas en las que los interlocutores negocian sus identidades sociales (ARNOUX, 2012, p. 165-166).

Arnoux e Valle complementam, indicando que ideologia linguística trata-se de uma categoria teórica que, dotada de sentido histórico, não diz respeito somente ao âmbito das ideias, mas também ao prático que se vincula, ou seja, que as representações linguísticas que se põem em marcha atuam figurando “como elementos fundamentales en la identificación y análisis de los regímenes de normatividad en los cuales necesariamente se interpretan las prácticas lingüísticas” (ARNOUX; VALLE, 2010, p.6). Para a compreensão de tais regimes de normatividade se faz necessário, portanto, identificar como objeto de análise as representações linguísticas e sociolingüísticas, as quais adotam diferentes formas de expressão e se manifestam em diferentes zonas discursivas, como, por exemplo:

En los textos que regulan política y jurídicamente el uso del lenguaje (programas políticos, leyes y reglamentos), en los que definen los objetos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, libros de estilo) y en los que los tematizan (artículos de opinión sobre, por ejemplo, el uso correcto), en la imágenes mediáticas que asocian a determinados grupos de personas con determinadas formas de habla (cómicos que en sus imitaciones reproducen y crean estereotipos lingüísticos) y en la propia praxis lingüística,

² O sintagma corresponde a *languages ideologies* e provém da Antropologia Linguística estadunidense, segundo Arnoux e Valle (2010, p. 4).

entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales (ARNOUX; VALLE, 2010, p. 3).

Seguindo esta linha de pensamento, o estudo aborda as ideologias linguísticas na práxis linguística dos interlocutores envolvidos na questão, nos textos reguladores selecionados como *corpus*: documentos oficiais que compõem o arquivo governamental.

2.4 Os ideologemas

Relacionado ao tema das ideologias linguísticas, destaca-se o que se concebe como *ideologema*, com base no que propõe Angenot (1982, p. 8), ou seja, os *condensados ideológicos*. Tal noção se desenvolve dentro do marco dos estudos argumentativos, segundo conceitos da Retórica aristotélica (BARTHES, 1982) e atualizações propostas por Angenot (1982). Para empreender a análise visando a compreensão da argumentação que subsidiou o primeiro movimento de ensino de espanhol no Brasil, apela-se também a tais bases teóricas.

O que é a argumentação? Assim a define Quintiliano ao modo persuasivo dos *argumenta*, dentro da Retórica como a arte de convencer ou persuadir: “manera de probar una cosa por otra, de confirmar lo que es dudoso por lo que no lo es” (BARTHES, 1982, p. 48).

Vinculado a esta categoria retórica está o *entimema*, do grego *enthymema*, que significa “toda reflexión que se tiene in mente” (BARTHES, 1982, p. 49). O entimema está no plano do verossímil, baseado na opinião comum (e não no científico), como conteúdo das premissas que integram a argumentação e a persuasão. Desde aí, com Quintiliano, de acordo com Barthes, surge uma nova definição que triunfaria durante a Idade Média: a premissa entimemática passa a ser concebida “por el carácter elíptico de su articulación”, “un silogismo incompleto pero igualmente operante” (BARTHES, 1982, p. 49). Dito de outra forma, passa ao plano do incontestável, do que não se faz necessário dizê-lo todo, do que tem verossimilitude por si mesmo ainda que lhe possa faltar uma premissa ou mesmo a conclusão, pois já “se tem em mente” (o *enthymema*), como uma certeza humana, ante uma certeza científica. Segundo a Retórica aristotélica, as premissas de base argumentativa podem ser extraídas de certos lugares – o *topos* ou o *locus*, pois para saber das coisas bastaria, segundo Aristóteles, “reconocer el lugar en que se hallan” (BARTHES, 1982, p. 55). Sobre o lugar das premissas,

Barthes pergunta: “¿Qué es un lugar?”, “es, dice, Aristóteles, aquello en que coinciden una pluralidad de razonamientos oratorios”, uma metáfora de lugar de ordem mnemônica, “en donde los lugares no son, pues, los argumentos mismos, sino los compartimentos en que esos se ubican”. (BARTHES, 1982, p. 55).

Podemos entender que esses compartimentos aristotélicos podem coincidir, enfim, com os sistemas de ideias e práticas, ou seja, os canais por onde circulam as ideologias linguísticas, que por vezes se condensam em forma de *ideologemas*, e se materializam nos discursos. A partir da figura aristotélica de *topos*, desde uma visão contemporânea da Retórica, Angenot (1982) formulou esta noção, definindo ideologema como “toda máxima, subyacente a un enunciado, cuyo sujeto lógico circunscribe un campo de pertinencia particular” (ANGENOT, 1982, p. 8), como, por exemplo, “o valor moral” ou “o instinto materno”. Em outras palavras, o ideologema se define como uma máxima ideológica que subjaz a um determinado enunciado, “una especie de estructura profunda de carácter ideológico”, que funciona “a la manera de los ‘lugares’ aristotélicos” (ANGENOT, 1982, p. 8), ao mesmo tempo que aparentemente ausente, está sempre ativo na instância ideológica. Nas palavras de Angenot, com relação aos sistemas ideológicos e aos ideologemas, “los sistemas ideológicos pueden ser tratados como un conjunto de máximas tópicas ligadas unas a otras según paradigmas” (ANGENOT, 1982, p. 8), esclarecendo que todo sistema de ideias é um conjunto de máximas, que tem origem e destino vinculados ao contexto social dado. A ideologia é concebida por Angenot não como o tradicional sistema althusseriano, mas sim como uma bricolagem que soma, dilui e oculta a sua própria heterogeneidade constitutiva e fundante, como espaço antagônico de contra-discursos, onde suas unidades só podem ser isoladas para fins de análise, observadas na sua rede de relações interdiscursivas e transdiscursivas.

Ao tratar dos argumentos que se operaram para justificar o ensino do espanhol no Brasil, isolando-os para fins de análise, este estudo considerou as redes de relações geopolíticas em que se inserem e nas quais se configuram. Desta forma, pode-se ver que se elaboram a partir de determinados lugares – *topos* – por sua vez regulados por determinadas ideologias linguísticas.

3 Preâmbulo à inserção do espanhol no sistema de ensino regular brasileiro – *entre letras e armas*

A inclusão oficial do espanhol no sistema de ensino brasileiro, que começa na formação comercial e militar, tem data específica em 1905 e se deu no nível de ensino superior. Primeiramente, com relação ao comércio, conforme o Decreto Nº 1.339, de 09 de janeiro de 1905 (BRASIL, 1905a), referido ao reconhecimento dos diplomas da “Academia de Comercio do Rio de Janeiro”³ e estendido à “Escola Pratica de Comercio de São Paulo”, ambas fundadas em 1902. O espanhol se insere vinculado, por um lado, à necessidade de organização da economia e do comércio interno e, por outro lado, ao comércio portuário e às relações internacionais, para as quais era necessário o desenvolvimento da prática oral e da leitura em línguas estrangeiras, que incluía o espanhol.

Por decreto emitido no mesmo ano, o espanhol também passava a integrar o âmbito militar, colocando-se em prática em 1906, pelo Decreto nº 5.698, de 2 de outubro (BRASIL, 1905b). A sua inclusão neste contexto foi direcionada em função das relações que se estabeleciam com os países com os quais se implementavam missões visando à modernização do exército brasileiro ou as táticas de guerra, sejam individuais, sejam em conjunto como forma de mútua proteção. No caso da Escola de Estado-Maior, pode-se compreender que o ensino do espanhol servia também como subsídio para o desenvolvimento de questões que integravam o conteúdo do curso, como a “Geographia militar, precedida de geographia physica da America do Sul” e o “Estudo da organização dos exercitos sul-americanos”, entre outras (BRASIL, 1905b).

As relações binacionais que se colocam em marcha nas primeiras décadas do século XX contextualizaram e antecederam o primeiro acontecimento de inserção do espanhol na primeira escola oficial e modelo de ensino secundário brasileira – o *Collegio de Pedro II* –, quando os Ministérios da Guerra, da Marinha e das Relações Exteriores do Brasil e do Uruguai idealizam “um grande exército bilíngue” (RECUERO, 2017). O discurso das correspondências oficiais trocados entre os países tiveram como palavras de ordem: as relações oficiais e sociais, a fronteira comum, as vantagens comuns de ordem social e militar, a

³ Nos anos subsequentes, inúmeras instituições de comércio criadas no Brasil se equiparam, por decreto, à Academia de Comércio do Rio de Janeiro.

reciprocidade, o idioma dos vizinhos, a nação amiga, o conhecimento recíproco das duas línguas, as repúblicas irmãs, a América unida e, por fim, a política de formação e de solidariedade americana “nas letras e nas armas” (BRASIL, 1920).

De nota de 5 de dezembro de 1917 (BRASIL, 1920), escrita pelo governo uruguaio, através de Manuel Bernardez, e endereçada ao Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Dr. Nilo Peçanha, destaca-se:⁴

Sr. Ministro, Tenho a honra de juntar a V. E. copia traduzida de um Decreto do meu Governo, mandando crear uma cadeira de lingua portuguesa no 3º anno da Escola Militar do Uruguay. As razões que servem defundamento áquella interessante medida (necessidade de facilitar as frequentes **relações officiaes e sociaes** entre os Chefes e Officiaes destacados em commissões ou serviços de guarnição nos diversos sectores da **fronteira**) são tão reaes, que parece logico pensar que ellas possam sugerir, pelos mesmos motivos, a mesma medida ao Ministerio da Guerra do Brasil – circumstancia sympathica para a qual tomo a liberdade de chamar a atenção de V. E. (BRASIL, 1920, grifos nossos).

Esta nota evidencia a necessidade de compartilhar as línguas para as relações *reaes* de ordem social e militar nos setores da fronteira comum. Em fevereiro do ano seguinte, 1918, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil remetia uma cópia de dita resolução uruguaia ao Ministério da Guerra brasileiro, assinado por Nilo Peçanha, destacando que

Além das **vantagens de ordem social**, invocadas no artigo 1º do referido Decreto, parece-me que, também do **ponto de vista militar**, essa medida de **reciprocidade** se impõe e que muito lucrarão em eficiencia os nossos officiaes, se tiverem um conhecimento, tão perfeito quanto possível, do **idioma de todos os nossos vizinhos** (BRASIL, 1920, grifos nossos).

Anunciavam-se, pelo exposto, as iniciativas de aproximação de caráter geopolítico entre o Brasil e o Uruguai. A aprendizagem “do idioma de todos os nossos vizinhos”, passava a ser um importante elemento. Estava posta a vantagem social, mas, frente a tudo, impunha-se a reciprocidade desde o ponto de vista militar. A resposta do Ministério da Guerra, assinada por José Caetano de Faria, em 6 de março de 1918, reiterava:

⁴ Todas as citações estão mantidas em sua escritura original.

[...] se sentia muito orgulhoso e satisfeito com a alta distinção da **Nação amiga**, e que já havia resolvido incluir o estudo da **língua castelhana** nos nossos estabelecimentos militares de ensino; acrescentando que os dois exercitos terão de lucrar com o **conhecimento recíproco das duas línguas** [...] (BRASIL, 1920, grifos nossos).

A questão, no entanto, ia mais além dentro do âmbito militar, passando pela “admissão de alunos das demais Repúblicas Americanas nas Escolas Militar e Naval e nas Academias do Brasil”, em fevereiro de 1918, visando ao desenvolvimento de uma política de fraternidade americana. Entre os Avisos emitidos pelos Ministérios brasileiros, destacamos:

Vou comunicar, por intermedio da nossa representação nas demais Repúblicas da América, que [...] sendo admitidos livremente á matricula nas nossas Academias todos quantos moços das demais **Repúblicas irmãs** tenham cursado os seus respectivos lyceus officiaes instrucção. [...] cooperando para que se desdobre essa **política de formação e de solidariedade americana nas letras e nas armas**, ha de testemunhar, perante as gerações que vão ter amanhã a responsabilidade do Governo da **América**, que as gerações de hoje souberem matel-a **unida** diante da maior guerra que conhece a historia, e que assim unida se manterá ella sempre, para abrigar homens e idéias acaso em perigo nas competições do Velho Mundo.[...] aproveitando a oportunidade, cabe-me comunicar a V. Ex. que, attendendo a que **a lingua hespanhola é, com raras excepções, a preferida no referido continente americano**, resolvi nos regulamentos das Escolas e Collegios Militares a ser expedidos estabelecer o estudo desta lingua em substituição á alemã (BRASIL, 1920, grifos nossos).

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português em países hispano-americanos se inaugurava como uma necessidade de caráter bélico e uma medida protetiva solidária. Colocava-se em marcha uma política de fraternidade americana que deveria configurar-se “nas letras e nas armas”. O argumento operado estabelece efeitos de compensação e neutralização entre os valores literário e militar, numa retomada quixotesca (e não por acaso) dentro “del discurso de las armas y las letras”.⁵ Almejava-se uma América unida e um grande exército bilíngue com os países mutuamente protegidos.

⁵ Cervantes, 1605.

Pode-se entender, a partir das marcas linguísticas destacadas nos fragmentos de fala selecionados, que é o funcionamento de ideias que se vinculam a determinadas representações – ideologias linguísticas e ideogramas. Por um lado, o discurso se inscreve numa retórica latinoamericanista, que retoma uma memória de ideais de integração através da metáfora da família e da pátria grande. Colocava-se em funcionamento uma representação do continente – um ideograma – como uma grande família, que por não falar o mesmo idioma deveria aprender o do seu *fronte*.

Por outro lado, observamos a indicação de que havia uma língua preferida no continente, e eis que é a espanhola (e mais: não por acaso vem substituir a alemã, que outrora teve sua importância outorgada). “A língua preferida”, neste dado tempo e espaço, é a língua *hespanhola*, na citação anterior designada *castelhana*. Analisando a retomada quixotesca das letras e das armas, pode-se ler “A língua de Cervantes”. Entendemos, pois, este sintagma como um ideograma que remete a uma ideologia e representação metalinguística, no sentido de igualar, como sinônimos, língua espanhola e Cervantes. Quando se fala espanhol, fala-se a e na língua de Cervantes. A verdade em si, tal qual uma premissa entimemática que dispensara argumentos: a verossimilitude estava posta. Tem-se Cervantes funcionando como um simulacro de modelo de língua, dentro de um regime de normatividade que já estava anunciado e cristalizado, e que remetia a uma memória histórica do Século de Ouro da Espanha e sua tradição e supremacia linguística e literária.

Trata-se dos antecedentes imediatos à inclusão do espanhol no ensino médio brasileiro e as ideologias linguísticas que se acionavam nesta circunstância.

4 O primeiro acontecimento geopolítico-linguístico: relações binacionais entre Brasil e Uruguai, no contexto da 1ª Guerra e do Pacto ABC – 1919

Os primeiros passos que incluíram a língua como elemento integrante das relações diplomáticas desde o âmbito militar são iniciativas do Uruguai. A esta iniciativa antecedeu uma primeira inclusão do português no ensino secundário uruguaio, como disciplina optativa. Da nota emitida em 11 de agosto de 1916, pela Legação do Uruguai ao governo brasileiro, firmada pelo Ministro da Instrução Pública uruguaia, Dr. Rodolpho Mezzera, destacam-se algumas passagens que reiteram argumentos que foram emitidos em anos anteriores, como já apresentado:

Na secção de ensino secundário e preparatório estuda-se o francez, o inglez, o italiano e o alemão, sendo evidente a necessidade de completar este ensino, acrescentando-lhe outro idioma igualmente prestigioso e a favor do qual militam razões de ordem fundamental. Existe na America um **grande povo, fecundo, progressista, apaixonado por grandes ideaes, robusto pela forte concepção da sciencia**, ao qual **nos unem laços de estreita, franca e solidaria amizade** e que não falla o nosso idioma [...]. Ha alguma cousa que melhor possa favorecer a nossa **reciproca sympathia** e permitir o nosso **mutuo conhecimento**, que o estudo do seu **idioma, harmonioso e elegante**; que permita á nossa mocidade descobrir e avaliar as **bellezas admiraveis da sua litteratura**? Haverá alguma cousa que **nos approxime** ainda mais na **communhão de ideaes** e na obra de realizar praticamente a **solidariedade fraternal de todo o continente**? (BRASIL, 1920, grifos nossos).

Os argumentos retomam o tema da solidariedade e amizade continental (laços de estreita, franca e solidária amizade) e novamente a metáfora da família, destacada através da fraternidade entre irmãos continentais (solidariedade fraternal de todo o continente), atribuindo valores de grandeza e progresso ao Brasil (grande povo, fecundo, progressista, robusto), de estética do idioma (idioma harmonioso, elegante), somado aos cânones da literatura (bellezas admiráveis). Mesclase, portanto, o geopolítico em prol da mútua proteção continental à ênfase aos elementos da estética e da cultura da língua. A esta nota, segue um fragmento da solicitação do Uruguai visando à medida recíproca:

A legação do Uruguay tem a honra e a satisfação de levar esta **nobre e espontanea homenagem** da língua hespanhola, á língua portuguesa, prestada por um **povo sincero** a conhecimento da Chancellaria Brasileira; e pensa que um acto concordante do Brasil, além da sua propria **belleza moral**, seria **opportunissimo e fecundo**, não sómente em relação ao Uruguay, mas a toda America que falla a **lingua de Cervantes** e ignora a de **Camões** (BRASIL, 1920, grifos nossos).

O argumento que impulsionou a inclusão recíproca dos idiomas no âmbito militar, fundamentado no quixotesco discurso das letras e das armas, é retomado no contexto do então ensino secundário. Agora se explicita a língua de Cervantes. Os argumentos têm um elemento em comum: se para a inclusão no âmbito militar foi exaltado o discurso de

Cervantes, fazendo referência ao “soldado letrado”, no ensino secundário fazia a referência explícita ao cânone e a toda sua representatividade de cultura letrada. O espanhol é a língua de Cervantes, o soldado letrado e, no contexto tratado, a língua compartilhada era uma arma a mais. Indiretamente, o Uruguai resgatava a relação histórica que havia se operado entre as duas línguas, fulminante no contexto ibérico dos séculos XVI e XVII, quando se processara o hiato diglótico “espanhol, língua bela”, “língua de Cervantes”, frente a “português, língua rude”, “língua de Camões”, dentro do contexto político de dominação de Portugal pela dinastia filipina espanhola (DIÉGUEZ, 2008; HUE, 2007). Reafirmado pela tradição da consagração da língua e da literatura espanhola em seu Século de Ouro, esta circunstância havia se materializado na relação entre as línguas, desde ultramar, como se fosse uma questão puramente de ordem estética e não de política e ideologia linguística. Evidencia-se aí a dimensão “do mais e do menos” do *topos* aristotélico: um país que tinha uma língua mais gramatizada, uma literatura consagrada, e um poder maior, tinha uma língua “melhor”, ou seja, uma língua dominante e “bela”, sobre uma língua dominada e, conseqüentemente, “feia”.

Para elucidar o lugar a partir do qual se engendra a argumentação e a sua inscrição na língua há que considerar toda a conjuntura histórica e social dada, que inclui o elemento geopolítico. Neste sentido, explicita-se que os ideogramas, seguindo a concepção de Angenot (1982), situam-se historicamente, ou seja, são habitados por uma temporalidade dada, podendo figurar com um caráter mais conjuntural ou mesmo estender-se por largos períodos.

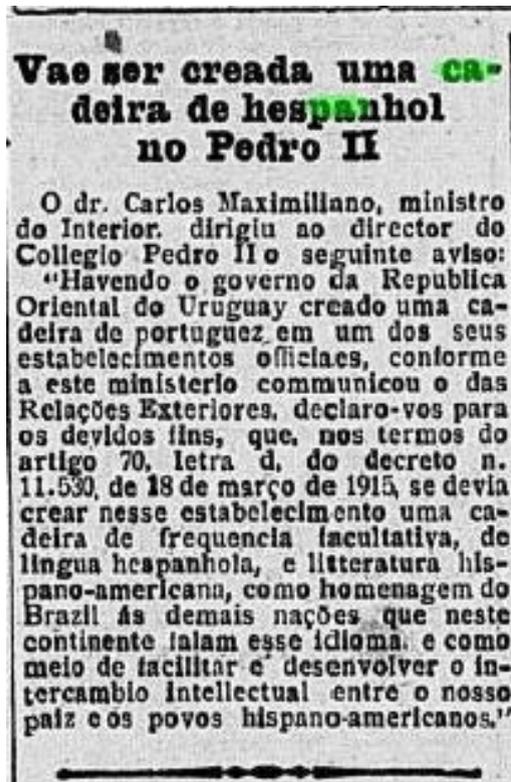
A partir daí, é dada a largada para a inclusão do espanhol no ensino secundário brasileiro. Poucos dias depois da emissão da solicitação do Uruguai, em 26 de setembro de 1917, o Brasil sugeria o “oportuniíssimo e fecundo” “ato concordante”, propondo a criação de uma cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. Partindo do Ministério das Relações Exteriores e firmado por Nilo Peçanha, o pedido foi enviado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, endereçado ao Ministro Carlos Maximiliano:

Tendo o Governo da República Oriental do Uruguay creado uma cadeira da nossa lingua num dos seus estabelecimentos officiaes, este Ministerio teria muita satisfação em que pudessemos corresponder a esse gesto com a creação no Collegio Pedro II de uma cadeira da lingua espanhola, que, como V. Ex. sabe, além

de ser uma homenagem que o Brasil prestaria assim áquella **Republica irmã** e ás demais Nações que, neste continente, fallam esse idioma, teria a vantagem de facilitar e desenvolver o **intercambio intellectual entre o nosso paiz e os povos hispano-americanos** (BRASIL, 1920, grifos nossos).

Os fragmentos destacados reiteram os ideais anteriormente expressados: o intercâmbio e a união que se buscava estabelecer mostrada na metáfora da família continental. Em outubro de 1917, o Ministro tratava de solicitar à Congregação do Colégio Pedro II a criação da cadeira de espanhol e literatura hispano-americana. Uma nota de imprensa tratava de divulgar:

IMAGEM 1 – A Época – 31 de outubro de 1917 – ed. 01937.



Fonte: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

Um dado a ser considerado refere-se a que a inclusão da disciplina de espanhol, neste momento, insere o ensino da literatura hispano-americana. Esta questão merece uma atenção especial, haja vista que é um elemento de evidência da valorização do continental que se colocava em marcha. Em que pese a língua de Cervantes estar a integrar os argumentos até aqui destacados – e que, como sabemos, seguirá como palavra de ordem em outros discursos, de outras ordens e em diferentes instrumentos –, o discurso do governo brasileiro coteja o hispano-americano, e não a literatura especificamente espanhola.

A medida seria implementada somente em 1919, quando entra o espanhol como disciplina optativa, com a abertura do primeiro concurso para professor do idioma no Colégio Pedro II e a seleção do professor Antenor Nascentes. Durante este intervalo, nas informações que foram sendo trocadas através de Avisos e Notas entre os Ministérios do Brasil (BRASIL, 1920), consta que a Congregação do Colégio Pedro II resolvera incluir o espanhol “colocado em um curso suplementar”.

O movimento geopolítico que estava em marcha desencadeou na sua efetivação mediante a Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919, que definia os gastos do Brasil para este mesmo ano:

23. Subvenção a institutos de Ensino: Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, **em reciprocidade do acto idêntico da Republica do Uruguay** (BRASIL, 1920).

Buscando interpretar o gesto do Brasil para a inclusão do ensino do idioma, à luz do contexto político da época, alguns fatos merecem ser destacados. Desde os começos do século XX, os dois países viviam uma situação de reorganização de suas políticas externas. O contexto das relações entre ambos os países se encontrava, de fato, balizado por uma política de mútua cooperação iniciada em 1909 em prol do reestabelecimento das fronteiras, conduzida pelo diplomata brasileiro *Barão de Rio Branco*. O Uruguai praticava uma *diplomacia pendular*, que se definia como tender ao país vizinho que lhe trouxesse apoio “para contrabalancear políticas o decisiones del otro en situaciones que afectaban intereses de Uruguay” (ALLENDE; CLEMENTE, 2014, p. 155). Subseqüentemente ao *Tratado*

de Rectificación de Límites,⁶ de 1909 – marco na história da relação binacional, no qual se estabeleciam os limites no Rio da Prata – foram negociados vários acordos binacionais e projetos comuns que trataram de estreitar laços diplomáticos relativos a fatores de ordem econômica, ambiental, científica e cultural. Destacam-se a *Convención para la mejor caracterización de la frontera entre la República Oriental del Uruguay y los Estados Unidos del Brasil*; o *Tratado de Extradición de Criminales*; e a *Convención de Arbitraje General Obligatorio*, todos firmados no ano de 1916; a celebração do *Tratado sobre Caracterización de Fronteras* e o *Tratado sobre Fijación y Liquidación de Deuda*, de 1918. (ALLENDE; CLEMENTE, 2014).

Com relação à liquidação de uma dívida histórica que o Uruguai tinha pendente com o Brasil, viu-se paga com o pacto de que o valor seria invertido de maneira a contemplar obras de mútuo benefício que uniriam as fronteiras de ambas as nações, prevendo não somente a construção da *Ponte Internacional Barão de Mauá* em 1930, que une os dois países pelas cidades de Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai), como prioritariamente a fundação de um instituto de trabalho ou centro educativo, localizado justamente na fronteira, a ser ministrado por representantes dos dois governos com o uso das duas línguas, visando à instrução científica e profissional de brasileiros e de uruguaios, em igual proporção, principalmente no que se referia às indústrias campeiras (URUGUAY *apud* ALLENDE; CLEMENTE, 2014, p. 170). Neste contexto, a política binacional que se desenvolvia desde o ano de 1909 motivou, sem dúvida, a criação da cadeira de espanhol no Brasil, desde o âmbito militar, refletindo-se e estendendo-se ao ensino secundário. Pode ser considerado o primeiro ato concreto que incluiu uma intervenção glotopolítica de ordem da integração linguística nessa fronteira.

Uruguai recebia do Brasil uma homenagem de reciprocidade para o desenvolvimento de um intercâmbio intelectual, amparado no idioma que aos brasileiros, estudantes do ensino secundário do Colégio Pedro II, ser-lhes-ia oferecido com a cadeira de espanhol e literatura hispano-americana. De fato, estava bem caracterizado como homenagem, pois além de ser “simbólico” o fato de a oferta ocorrer somente no Pedro II,

⁶ Por este tratado, Brasil cedeu ao Uruguai parte das águas da Lagoa Mirim e do Rio Jaguarão: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-7992-11-maio-1910-586242-publicacaooriginal-109730-pe.html>.

não se viu implementada a ação de maneira a ter efetivos resultados. Por outra parte, evidencia-se que as geopolíticas naquele momento encabeçadas pelo então Ministro brasileiro das Relações Exteriores (1902-1912), o *Barão de Rio Branco* – pretendiam ir mais além das mencionadas cordialidades com o Uruguai, incluindo as relações com as demais nações e povos hispano-americanos. O intercâmbio, posto na declaração do ministro com referência ao intelectual e tendo a língua como estandarte, marcava mais um passo dado dentro das relações que levariam ao MERCOSUL. Tratava-se, portanto, de um âmbito maior, das políticas que se colocavam em marcha entre os países rumo à Regionalização, mas nesse momento relativo à delimitação das fronteiras e questões conexas. Assim pode ser entendido pela quase concomitância, por exemplo, com o subsequente *Pacto ABC* ou *Tratado do ABC*, firmado em 15 de maio de 1915, entre Argentina, Brasil e Chile. Oficialmente designado *Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem*, o ABC se constituiu um marco nas relações entre os países em prol da integração latino-americana, ainda no contexto da primeira guerra, possivelmente com o objetivo de fazer frente à influência estadunidense. O tratado, redigido em espanhol, estabelecia que:

Los gobiernos de las repúblicas Argentina, Estados Unidos del Brasil y Chile, en el deseo de **afirmar en esta oportunidad la inteligencia cordial que la comunidad de ideales e intereses** ha creado entre sus respectivos países y de **consolidar las relaciones de estrecha amistad que los vinculan**, conjurando la posibilidad de conflictos violentos en el porvenir; consecuentes con los designios de concordia y de paz que inspiran su política internacional y **con el firme propósito de cooperar a que cada día se haga más sólida la confraternidad de las repúblicas americanas [...]** (ESCUDE; CISNEROS, 2000, cap. 36, nota 161, grifos nossos)⁷

De acordo com os autores (2000), há opiniões divergentes quanto a quem foram, de fato, os propagadores do Tratado⁸ que, no entanto,

⁷ Ver em: <http://www.argentina-rree.com/7/7-040.htm>.

⁸ De acordo com os dados que citam os autores da obra (ESCUDE; CISNEROS, 2000), o argentino Roque Sáenz Peña foi o propagador da ideia de uma *entente* argentino-brasileira-chilena, ainda que o primeiro ato desta *entente* foi a criação em Roma da Academia de Belas Artes Latino-americana, iniciativa do representante do Chile ante

não se concluiu. O Brasil imediatamente se lançou a uma política de colaboração para com os Estados Unidos. O Chile não logrou aprovação parlamentar. A política norte-americana *pan-americana* estava em alta. A eles não interessava em nada a união ABC. Ao contrário, soava como ameaça. Ao estalar a primeira guerra, o Chile e a Argentina buscaram em vão a proteção da *União Pan-americana* para os países neutrais. O Pacto ABC buscava a proteção frente às ameaças externas, não somente militares, rearmando-se novamente em 1953.

5 O desfecho do primeiro acontecimento geopolítico-linguístico de ensino de espanhol no Brasil: *não valia nota e os alunos não compravam o Quixote*

A cadeira seria oficialmente extinta em 1925. O estudo de Quintela e Costa (2013) acerca do lugar da atuação de Nascentes dentro da Linguística Aplicada, relacionada ao espanhol no Brasil, traz importantes informações relativas ao trabalho do docente, no momento em que se suprime o ensino do idioma, no ensino secundário. Nascentes teria proferido um *Discurso*, em 1952, por ocasião da homenagem recebida como professor emérito do Colégio Pedro II, no qual declarava que

a cadeira era facultativa, o que lhe trazia certa **condição de inferioridade**. Tinha os **piores horários** [...]: os **alunos não compravam o *Quixote*** para os indispensáveis exercícios de aula; **não havia exame; pouco adiantava a nota**. Tal situação não podia continuar (QUINTELA; COSTA, 2013, p. 439, grifos nossos).

o governo da Itália que contou com o respaldo dos representantes da Argentina e do Brasil. Por sua parte, o professor Marcelo J. Rimoldi menciona antecedentes anteriores aos já citados, e afirma que a ideia de um tratado entre Argentina, Brasil e Chile havia sido insinuada pelo ministro das relações exteriores do Brasil, Carlos de Carvalho, e exposta pelo ministro argentino no Brasil, Manuel Gorostiaga, em 1904. Neste mesmo ano, o barão de Rio Branco sugeriu a Gorostiaga a ideia de unificar os três países através de um acordo. As declarações efetuadas por Sáenz Peña em 1910, em torno à iniciativa chileno-argentino-brasileira de criação da academia artística latino-americana, aceleraram a constituição deste “bloco”. No entanto, a oportunidade de concretizar esta aproximação recíproca entre as autoridades de Buenos Aires, Rio de Janeiro e Santiago se deu recém a meados de 1914, na ocasião em que oferecia a mediação conjunta de Argentina, Brasil e Chile no conflito entre Estados Unidos e México. Ver em: <http://www.argentina-rree.com/7/7-040.htm>.

Além disso, segundo o estudo de Quintela e Costa (2013), em uma entrevista Nascentes reiterava o descaso com o ensino do espanhol na circunstância:

Entrei para professor de espanhol em 1919. Mas **sofri muitas humilhações**, porque **ninguém estudava. Não havia nem horário, nem exame. Eu só podia apanhar as sobras dos horários**. Quando surgiu o desdobramento das cadeiras de português e latim, me deram a escolher. Optei pelo português. (QUINTELA; COSTA, 2013, p. 439, grifos nossos).

O que podemos ver é que a inclusão do ensino do espanhol, que se pautara em questões de diplomacia dentro de contextos políticos de interesses comuns de outras ordens, mas inclusive lationoamericanistas, não conduzia, de fato, ao desenvolvimento de competências linguísticas. Uma vez mais se faz presente, por outra parte, a representação do Cervantes como o ideal de língua materializada no Quixote, afastando-se da perspectiva hispano-americana que a própria disciplina levava como nome. A pretensa política linguística foi proposta de forma a dar ao espanhol um *status* de inferioridade (não há horários, não vale nota, é facultativa). Encerrando-se em 1925, será retomado no ensino regular somente em 1942, quando um novo quadro de alianças políticas entrará em vigor, entre Argentina e Brasil, através dos governos de Juan Domingos Perón e Getúlio Vargas. Tratar-se-á do segundo movimento de inclusão do espanhol no Brasil (RECUERO, 2017).

4 Considerações finais e implicações pedagógicas sobre o ensino de línguas

A análise a nível discursivo realizada nos textos selecionados pode identificar nos argumentos sobre o ensino do espanhol no Brasil determinados sintagmas que remetem a determinadas memórias, que se associam a determinadas ideologias linguísticas, as quais, por vezes apresentam-se condensadas em *ideologemas*. Assim sendo, carregam em si uma dimensão política, inscrita em determinados processos históricos, que pode e deve ser rastreada e estudada, considerando as condições socio-históricas nas quais foram produzidos. Seguindo a perspectiva glotopolítica de Arnoux (2016), trata-se de considerar os fenômenos abordados “como intervenciones en el espacio público del lenguaje

que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando a la vez las identidades, es decir, construyendo subjetividades necesarias en cada instancia histórica” (ARNOUX, 2016, p. 19). A construção de subjetividades e de identidades, podemos concluir, de alguma forma se projeta sobre as práticas pedagógicas de ensino de línguas. No caso do espanhol, é premissa a importância que cumpre Cervantes no status não somente da literatura, mas no modelo de língua a ser seguido. Não temos notícia, também é verdade, de uma língua de Cortázar ou de uma língua de Borges, para destacar alguns escritores renomados. O ideograma da língua de Cervantes, portanto, naturaliza e legitima um modelo integrante de um regime de normatividade de *status*. O mote da integração continental gera, no entanto, alguma possível desconfiança, na medida em que já se apresentou como utopia, devido ao exacerbado exagero nas formas em que é discursivizado e, ao carregar essas marcas, não apresenta até hoje a mesma cristalização do simulacro da língua de Cervantes, em que pese a sua reiteração. Por fim, vemos que coexistem, nos discursos analisados, estas duas representações: a língua de Cervantes, como memória ibérica, e a união da grande família latino-americana. Em 2017 vimos arriada a bandeira do Mercosul, que é atualmente o representante legal do processo de integração latino-americano e que se vê abalado.

Os professores de língua estrangeira devem estar atentos às questões de cunho político e ideológico que envolvem e que se envolvem no ensino de línguas, que não pode ser tratado, pois, somente e em primeira instância considerando os aspectos metodológicos.

Referências

ALLENDE, Rafael; CLEMENTE, Isabel. Las relaciones Uruguay-Brasil y la cooperación bilateral desde una perspectiva uruguaya. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 3, n. 12, p. 153-175, 2014. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/493/487>. Acesso em: 16 jul. 2016.

ANGENOT, Marc. Presupuesto/topos/ideogramas. In: _____. *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. Tradução de Lia Varela. Paris: Payot, 1982, p. 1-14.

ARNOUX, Elvira. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires, n. 1, p. 3-27, 2000.

ARNOUX, Elvira. Los estudios del discurso y la glotopolítica. In: ZAPATA, Oscar (ed.). *Los Estudios del Discurso: miradas Latinoamericanas I*. Ibagué: León Gráficas, 2012. p. 149-175.

ARNOUX, Elvira. Esbozos de un archivo de la diversidad lingüística en dos textos gramaticales renacentistas: el diálogo de la lengua de Juan de Valdés y el arte grande de la lengua castellana de Gonzalo Correas. In: ARNOUX, Elvira N. de; ROCA, María del Pilar. (ed.). *Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 285-325.

ARNOUX, Elvira. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42, 2016. Doi: <https://doi.org/10.12957/matraca.2016.20196>

ARNOUX, Elvira; NOTHSTEIN, Susana. *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2014. 376 p.

ARNOUX, Elvira; VALLE, José del. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>. Disponível em: https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

BARTHES, Roland. *Investigaciones Retóricas I: la antigua retórica ayudamemoria*. Barcelona, España: Ediciones Buenos Aires, 1982. 94 p.

BRASIL. Decreto nº 1.339 de 9 de janeiro de 1905a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623publicacaooriginal-135659-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.698, de 2 de outubro de 1905b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5698-2-outubro-1905-522360-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. *Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores compreendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918*. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v. 1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000003.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis: IPOL; São Paulo: Parábola, 2007. 166 p.

CERVANTES, Miguel. Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras. In: _____. *Don Quijote de la Mancha*. 1605. cap. 38. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/default.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

DIÉGUEZ, Ignacio. Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués. *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, Alicante, Espanha, n. 22, p. 263-277, 2008. Doi: <https://doi.org/10.14198/ELUA2008.22.13>. Disponível em: <http://revistaelua.ua.es/article/view/2008-n22-los-origenes-tardiosde-la-lexicografia-bilingue-espanol-portugues>. Acesso em: 03 dez. 2016.

ESCUDE, Carlos; CINEROS, Andrés (org.). *Historia general de las relaciones exteriores argentinas*. Disponível em: <http://www.argentina-ree.com/historia.htm>. Acesso em: 2 mar. 2016.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. *Langages. Glottopolitique*, [S.l.], v. 21, n. 83, p. 5-34, 1986. Doi: <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493. Acesso em: 09 mar. 2015.

HAMEL, Rainer. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, Stéphan; HARPELLE, Ronald N. (ed.). *Language and Power: a linguistic regime for North America*. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 2013. p. 28-53. Disponível em: <http://www.hamel.com.mx/ArchivosPublicaciones/71%20Hamel%202013%20Relaciones%20entre%20lenguas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

HUE, Sheila. *Diálogos em defesa e louvor da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 160 p.

QUINTELA, Antón; COSTA, Alexandre. A filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da linguística aplicada ao ensino do espanhol. *Revista Signótica*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 435-452, 2013. Doi: <https://doi.org/10.5216/sig.v25i2.24629>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629>. Acesso em: 04 jul. 2016.

RECUERO, Ana. *Por que não ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da Glotopolítica*. 2017. 288 f. Tese (Doutorado) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.