

PORTUGUÊS E ESPANHOL NAS RELAÇÕES DE INTERFACE NO MERCOSUL

José Carlos Paes de Almeida Filho*

Todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, reconhecem o valor multidimensional de aprender uma nova língua. Nos países escolarizados, esse valor é tácito e reconhecível pela inclusão da disciplina Língua Estrangeira no currículo escolar.

Esse valor prático, educacional e cultural recrudescerá continuamente no mundo após a Segunda Grande Guerra, mas verticalizou-se no Brasil em relação ao Espanhol e ao Português após a assinatura do Tratado do Mercosul nesta década. O ensino de Espanhol no Brasil já foi uma realidade na escola de 2º grau dos anos 40 aos anos 60. Esse capital cultural construído definhou desde meados dos anos 60 até a metade dos anos 80 e foi reanimado desde 1987 em alguns estados do Brasil. Foi assim que uma tradição de ensino de Espanhol não se perdeu, vivendo ainda hoje na formação de nossos tios, pais e avós. O ensino de Português nos países hispano-falantes não teve a mesma sorte, e para aqueles que trabalham no ensino e na pesquisa do Português como língua estrangeira o desafio é lançar as bases para a instauração dessa experiência educacional na língua

* José Carlos Paes de Almeida Filho é professor de Língua Estrangeira do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Em Aberto, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995

portuguesa e nas culturas lusófonas. Veremos mais adiante as ações concretas que vimos realizando para instituir os contornos de uma política de ensino do Português em geral e para contextos hispano-americanos em particular. Temos de nos indagar, portanto, como se dá essa solidificação da prática cultural de ensinar a língua (seriam as línguas?) dos nossos parceiros do Pacto de Assunção.

Vivemos plenamente uma época na qual o perguntar sobre integração (inicialmente dos povos latino-americanos do Cone Sul) não encontra alternativas suficientemente válidas. Os grandes blocos (econômicos, políticos, culturais) recompõem com rapidez o mapa sócio-político e econômico do planeta, e aqui, no sul da América, queremos saber se a integração é possível e viável e como fazê-la. Os sistemas nacionais, conflitivos neles mesmos e desiguais entre si nos países do Mercosul, já vivem esse intenso desafio da integração.

A formação cultural e educacional construída através do ensino da língua do outro (de um lado o Português e de outro o Espanhol) candidata-se como um caminho privilegiado para suavizar o impacto produzido pela integração contingente de mercados com recursos e tecnologias assimétricos como os nossos.

Nos cenários educacionais dos nossos países, onde queremos produzir experiências de aprender a língua e os sistemas culturais de que fazem parte, temos constantemente a consciência da crise que se manifesta em um e em outro momento, lugar e nível. Essas condições adversas com que nos defrontamos (condições de pobreza e fracasso escolar, por exemplo) nos convidam de-

safiadoramente a pensar como integrar a crise. E claro que precisamos criar condições macro que façam diminuir as condições de produção de pobreza no plano político. É clara também a percepção da urgência em repensar o trabalho escolar e nessa esfera em que estamos.

O ensino de Espanhol no Brasil nunca foi extinto, e quando vieram as primeiras medidas de reativação de seu ensino na metade dos anos 80, através da criação dos centros públicos de ensino de línguas (53 só no Estado de São Paulo), a infra-estrutura universitária de formação de professores existia em muitas universidades do País. Esse número cresceu bastante em uma década, e a questão agora deverá ser o ensino e a formação de professores com qualidade. Com respeito ao Português na Argentina, no Paraguai e no Uruguai, o quadro ainda é precário e díspar, embora potencialmente promissor.

No nível secundário de escolarização, o ensino de Português está circunscrito a algumas escolas com o apoio do governo brasileiro. Para a formação de professores, o quadro é mais alentador na Argentina, onde contamos hoje com três ou quatro professorados (cursos superiores de formação instalados fora das universidades) de Português e um programa público de formação a distância gerido pelo Ministério da Educação. O Paraguai e o Uruguai ainda não formam professores de Português, basicamente, embora o Uruguai tenha a iniciativa pioneira de instalar o Programa de Especialização no Ensino de Português (pós-graduação *lato sensu*), a partir da Universidade da República e com a cooperação do Ministério da Educação Nacional do Uruguai, do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro e da Universidade Estadual de Campinas.

A tarefa de base com máxima urgência nos países hispano-falantes do Mercosul é, portanto, o estabelecimento de cursos de formação de professores de Português como língua estrangeira no bojo das universidades e/ou de professorados de nível superior. Essa prioridade depende, obviamente, de aporte de verbas e ação institucional para a instalação dos cursos, mas, principalmente, de apoio de órgãos e de especialistas voltados para a formação de professores de Português como língua estrangeira. Aqui vemos como grande fonte contribuidora a Lingüística Aplicada, na sua vertente vigorosa de ensino das línguas, onde se teorizam, a partir da prática, o ensino de Português e o ensino de Português na interface com o espanhol (ver publicação de Almeida Filho, 1995, sobre este último tema).

Para avançar na melhoria da base de ensino do Português nos países latino-americanos, Espanha, Itália e Alemanha, o setor cultural do Itamarati ensaiou nos últimos anos uma política de instauração de reflexão crítica entre os professores dos centros de estudos brasileiros, recentemente convertidos em fundações culturais de gerência privada. Com o apoio de universidades brasileiras, onde há pesquisa e ensino institucionalizado do Português como língua estrangeira, mais de uma dezena de cursos de atualização e de aperfeiçoamento foi realizada regionalmente no Mercosul, Santiago, São José da Costa Rica, México, Havana, Barcelona e Roma. Vemos com grande expectativa também o início de operação do sistema Celpe-Bras de avaliação de proficiência em Português no Brasil e no exterior, viabilizado por iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Desporto, Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Cultura.

A fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Siple) trouxe outro alentador suporte político-acadêmico aos pesquisadores, professores e administradores do ensino de Português, ao promover congressos anuais sobre o ensino da língua portuguesa e culturas lusófonas no Brasil e ao publicar um boletim quadrimestral com informes e artigos profissionais de alta relevância para o ensino do Português a falantes de outras línguas.

O incentivo de órgãos como a União e o aporte de verbas da Unesco endereçadas ao avanço do ensino da cultura e das línguas do Mercosul têm se materializado em projetos de formação de professores universitários e de secundaristas graduados, na expectativa de solidificar a tradição de estudo intercultural, envolvendo, em nosso caso, o Português e o Espanhol. Estamos pensando aqui, especificamente, no Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas, realizado na Unicamp, com 22 professores de países do Mercosul, em novembro de 1995.

O que vemos no âmbito do Mercosul Educacional e Lingüístico é, portanto, a gradual implantação do ensino das duas línguas oficiais como forma de interface de compreensão cultural mútua. É preciso, no entanto, que as ações que vimos testemunhando, por iniciativas isoladas das instituições, sejam substituídas por programas nacionais estáveis, bem delimitados na sua dimensão e duração, de maneira que possamos reconhecer neles agentes importantes de uma política intercultural.

Política intercultural é uma forma de política lingüística, embora possivelmente mais ampla no escopo semântico do termo. En-

tendemos por política lingüística uma operação interventiva sistemática e explícita de propor soluções institucionais a situações de uso e ensino de línguas e de atendimento a objetivos, envolvendo o uso público e a convivência de línguas em países, regiões ou blocos.

No caso do Mercosul, a implicação é a de que carecemos de um planejamento do *status* e das funções que o Espanhol e o Português deverão desempenhar no concerto de cooperação (só inicialmente econômica), do Tratado de Assunção. Essas línguas passam, por exemplo, a merecer tratamento de línguas candidatas a preencher a disciplina escolar Língua Estrangeira nas escolas, em 1ª ou 2ª opção. Quando se coloca o ensino oficial de uma dessas línguas como língua estrangeira preferencial, temos de colocar a questão implicada do acesso dos cidadãos e alunos à oferta da disciplina nas escolas ou centros públicos de ensino de línguas. Na fronteira, os governos precisam ter a coragem de assumir escolas e classes de educação bilíngües quando essa for a vontade das comunidades. Outra frente de reflexão para os planejadores e especialistas é o potencial que representa, em termos práticos e teóricos, o *ensino de língua estrangeira através do currículo*. Essa modalidade de ensino prevê a aprendizagem da nova língua tornando-a meio de construção de conhecimentos de outras matérias e temas do currículo (Widdowson, 1991; Bizon, 1994).

Sempre presente nesse cenário de política lingüística está a questão do ensino de línguas de ampla penetração internacional, como é o caso do Inglês em nossos países do Mercosul. Não se trata de substituir o Inglês pelo Espanhol ou o Português, uma vez que o alcance do idioma inglês se justifica por outros critérios que não os da cooperação entre vizinhos continentais pactuados em seu

processo de integração econômica e cultural. As línguas do Mercosul serão possivelmente parceiras do Inglês neste final de milênio numa intercomplementaridade do global e do regional sul ou latino-americano.

Por último, é preciso considerar que a interface de aprendizagem do Espanhol por brasileiros e do Português por hispano-americanos requer cuidados metodológicos específicos, por se tratarem de línguas tão próximas tipológica e culturalmente. Conforme discutimos (Almeida Filho, 1995), está colocada a agenda da investigação e produção de cursos, materiais, experiências de ensino-aprendizagem e exames para aprendizes que iniciam o processo com alta compreensão da língua-alvo e estacionam em um patamar de "portunhol" rápida e precocemente. Materiais autênticos e tarefas realistas calcadas na experiência cultural fornecem um caldo de impulsão necessário a esses aprendizes, mas precisam ser temperados com procedimentos metodológicos de reanimação constante das funções cognitivas mediadas por sensíveis formações afetivas que a percepção dos merco-aprendizes vai fabricar na dinâmica dos cursos. A gravação da produção dos alunos para auto-exame e eventual exame do grupo e o refazer constante da linguagem com o contraponto do professor serão caminhos de aprender que terão prevalência na conformação de uma identidade metodológica de línguas tão próximas e tão perigosamente deceptivas como são o Espanhol e o Português.

E esse lugar de contato facilitador, e complicador ao mesmo tempo, que constitui a interface de culturas que se buscam para se conhecer fingindo que vão fechar um bom negócio.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

BIZON, A.C.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e interdisciplinar de Português Língua Estrangeira: um estudo comparativo*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado) - Unicamp.

PLANO Trienal para o Setor Educação no Mercosul. Aprovado pelo Conselho do Mercado Comum do Sul na 2ª cúpula de Chefes de Estado em Mendoza, Argentina, em junho de 1992.

WINDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.