

TRAMAS DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: ENTRE RUPTURAS, CONTINUIDADES E DESAFIOS NA OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO

Jessica Chagas de Almeida¹

Resumo: O ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no Brasil enfrenta desafios substanciais, sendo a falta de uma política linguística abrangente um dos obstáculos mais significativos. Este artigo argumenta que há um vazio normativo relacionado às políticas linguísticas, que é decorrente de discursos ligados à globalização e valorização monolíngue do inglês; além da memória discursiva sobre o espanhol para o brasileiro. Portanto, refletimos como a oficialização do ensino desta língua é marcada por uma intrincada interação entre ruptura e continuidade, delineando um panorama complexo e dinâmico. Visamos explorar essa dualidade, enfatizando que o ensino de línguas estrangeiras é uma prática que se insere em redes de memória, moldando e sendo moldado por narrativas históricas e culturais. Ademais, este estudo destaca a necessidade urgente de políticas linguísticas que reconheçam o espanhol como um instrumento enriquecedor para a compreensão cultural.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Globalização; Memória discursiva; Narrativas históricas e culturais; Análise do discurso.

Resumen: La enseñanza del español y de las literaturas hispánicas en Brasil enfrenta desafíos significativos, siendo la falta de una política lingüística integral uno de los obstáculos más importantes. Este artículo argumenta que hay un vacío normativo relacionado con las políticas lingüísticas, que resulta de discursos vinculados a la globalización y a la valorización monolingüe del inglés, además de la memoria discursiva sobre el español para los brasileños. Por lo tanto,

¹ Doutora e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), na linha de pesquisa em Ensino/Aprendizagem de línguas. Licenciada e Bacharela pela mesma instituição em Letras (Português/Inglês/Espanhol). Foi revisora e tradutora (português-inglês) da Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP - FCLAr, Caderno de Campo: Revista de Ciências Sociais. Foi também professora de língua inglesa e professora de português como língua estrangeira no Projeto Universitário Laboratório de Línguas (LabLin), voltado à Extensão e vinculado ao Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF); na Faculdade de Agronomia da UNESP/Botucatu. Atuou como colaboradora em disciplinas de língua inglesa na pós graduação da Faculdade de Medicina da UNESP/Botucatu. Atuou como professora de língua portuguesa na cidade de Camaguey, para o programa Mais Médicos em 2013. Atualmente, trabalha com ensino de português para estrangeiros no âmbito da extensão da UNESP, em convênio com universidades da AUGM. Tem interesse nos estudos de ensino/aprendizagem de línguas, políticas de línguas, análise do discurso e estudos foucaultianos. Professora de Português para estrangeiros, Português como língua materna e línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol).

reflexionamos sobre cómo la oficialización de la enseñanza de este idioma está marcada por una intrincada interacción entre ruptura y continuidad, delineando un panorama complejo y dinámico. Nuestro objetivo es explorar esta dualidad, enfatizando que la enseñanza de lenguas extranjeras es una práctica inserta en redes de memoria, moldeándose y siendo moldeada por narrativas históricas y culturales. Además, este estudio destaca la urgencia de políticas lingüísticas que reconozcan el español como un instrumento enriquecedor para la comprensión cultural.

Palabras clave: Políticas lingüísticas; Globalización; Memoria discursiva; Narrativas históricas y culturales; Análisis del discurso.

Considerações iniciais

O ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas enfrenta, no cenário educacional brasileiro atual, desafios significativos que vão além das fronteiras das salas de aula. Um desses desafios cruciais é a ausência de uma política linguística abrangente, que estabeleça diretrizes claras e orientações para nortear práticas pedagógicas eficazes. Neste artigo, argumentamos que este *vazio normativo* é resultado, por um lado, dos discursos globalizantes que privilegiam o monolinguismo do inglês, relegando outras línguas a um papel secundário. Por outro lado, é também moldado por uma memória discursiva arraigada sobre um “(não-)lugar” do espanhol no imaginário brasileiro.

Assim, no contexto da globalização, os discursos monolíngues do inglês muitas vezes dominam as agendas educacionais, refletindo-se na alocação desproporcional de recursos e atenção ao ensino de uma única língua estrangeira. Esse fenômeno, por vezes, marginaliza línguas como o espanhol, diminuindo a diversidade linguística e cultural no ambiente educacional. Assim, a consequência direta é a necessidade premente de políticas linguísticas que reconheçam e valorizem a importância do espanhol, não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas como um veículo enriquecedor para a compreensão de diversas culturas e literaturas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao substituir a antiga Orientação Curricular do Ensino Médio (OCEM), também desempenha um papel no silenciamento de discursos relevantes para o ensino de língua espanhola. Este apagamento se traduz em lacunas e omissões que afetam diretamente a forma como o espanhol é abordado nas escolas brasileiras. A ausência de uma abordagem sistêmica e orientadora compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a compreensão integral do papel do espanhol na formação dos estudantes, negligenciando sua relevância em um mundo cada vez mais conectado e intercultural.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é defender que o *vazio normativo* relacionado às políticas linguísticas do ensino de espanhol é decorrente de discursos ligados à globalização e valorização monolíngue do inglês; além da memória discursiva sobre o espanhol para o brasileiro. Inicialmente, refletimos como a oficialização do ensino de língua espanhola no contexto educacional brasileiro é marcada por uma intrincada interação entre ruptura e continuidade, delineando um panorama complexo e dinâmico. Visamos explorar essa dualidade, enfatizando que o ensino de línguas estrangeiras não é apenas um fenômeno pedagógico, mas sim uma prática que se insere em redes de memória, moldando e sendo moldada por narrativas históricas e culturais.

Em seguida, enfocamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que desempenhou um papel crucial na concepção de um “novo lugar” para o espanhol, tanto no âmbito político quanto educacional. Estas orientações, inseridas em redes de memória específicas, buscavam redefinir o status das línguas estrangeiras, conferindo ao espanhol uma posição de destaque e relevância. O processo de oficialização do espanhol nas escolas brasileiras, portanto, não ocorreu apenas como um ato normativo, mas como parte de uma transformação mais ampla no entendimento do papel das línguas estrangeiras na formação educacional.

Contudo, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe consigo novas dinâmicas e desafios para o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no que diz respeito ao lugar do espanhol. Observa-se uma tendência em que as diretrizes da BNCC, ao atuarem em prol do inglês como língua franca, inadvertidamente contribuem para uma visão monolíngue das línguas estrangeiras.²

Nesta perspectiva, exploramos os intrincados desafios enfrentados pelo ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no Brasil, destacando a urgência de políticas linguísticas abrangentes para moldar um ambiente educacional que valorize a diversidade e proporcione uma educação globalmente competente para os estudantes do século XXI.

Ainda, destacamos que este artigo apresenta resultados de pesquisa de Mestrado defendida por Almeida (2017), cujo objetivo foi o de explorar até que ponto o professor pressuposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio adquire todos os conhecimentos atribuídos a ele durante o curso de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em uma universidade do interior de São Paulo. A partir dos resultados obtidos, expandimos nossa análise no presente texto.

² Destacamos que não é interesse deste trabalho a análise detalhada de tal documento.

1 Globalização e Educação: Desafios e Impactos no Ensino de Línguas

O ensino e a aprendizagem de idiomas têm ganhado destaque nos últimos anos, impulsionados, sobretudo, pelo fenômeno da globalização. Este processo, caracterizado pela constante integração internacional nos âmbitos político, econômico, social e cultural, reduz barreiras geográficas e culturais, promovendo uma maior interconexão entre países e pessoas. A expansão do comércio internacional, a globalização de empresas e o aumento das oportunidades de emprego são alguns dos fatores que têm contribuído para a necessidade premente de uma comunicação eficaz entre culturas, idiomas e contextos diversos.

Essa interconexão global não apenas influencia as relações e reorganizações sociais, mas também molda alterações significativas em aspectos financeiros, econômicos, políticos e culturais (Harvey, 2010). As interações socioeconômicas em escala global são, assim, impulsionadas e remodeladas pela globalização, cuja base encontra-se no capitalismo. Tais mudanças, nos âmbitos econômico, político, social e cultural, definem novos modos e processos sociais, culturais, demográficos e diaspóricos. Essas transformações estão intrinsecamente ligadas ao movimento que ultrapassa fronteiras nacionais e sociedades, envolvendo pessoas, línguas, textos e discursos (Moita Lopes, 2013, p. 18).

Ao considerar a formação de professores e alunos, entramos em um contexto educacional permeado por relações de saber, poder e verdade. No âmbito do ensino, o ambiente educacional é reconhecido como um sistema político que reitera, modifica, negligencia e apaga discursos por meio de saberes e poderes veiculados como verdadeiros na sociedade (Foucault, 1971 [1998], p. 15). Assim, esse campo é constituído por discursos e práticas discursivas e não discursivas, que englobam leis, instituições, decisões regulamentares, medidas administrativas e enunciados científicos, influenciando a constituição de sujeitos e organizando-se tanto pelo que é dito quanto pelo que não é dito (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 135). Nesse contexto, a elaboração de um imaginário sobre as línguas estrangeiras, levando em consideração as relações que os sujeitos estabelecem com elas, torna-se parte integrante dessa rede, determinando os jogos de verdade sobre as línguas e influenciando comportamentos e pensamentos em relação a elas.

Não obstante, é essencial evitar romantizar esse processo global, pois as interações linguísticas são significativamente moldadas por um modelo social e econômico no qual se entrelaçam a esfera econômica e a organização das línguas. A distribuição e a estruturação das línguas estrangeiras são influenciadas pelas dinâmicas do mercado, destacando as relações de poder intrínsecas a elas (Signorini, 2013; Diniz, 2010). Essas relações exercem um impacto significativo nas identidades individuais, especialmente no caso de alunos e professores de línguas estrangeiras. No contexto atual, o ensino e a aprendizagem de línguas

estrangeiras tornam-se componentes integrantes da vasta rede de globalização.

Nesse contexto, os documentos oficiais desempenham um papel crucial na orientação e padronização das práticas educacionais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais assumem a responsabilidade de estabelecer as bases para a educação, incluindo o ensino de línguas estrangeiras. Esses documentos, ao refletirem a visão educacional do país, moldam não apenas o que é ensinado nas salas de aula, mas também como as línguas estrangeiras são percebidas em termos de relevância e impacto social. Deste modo, a relevância dos documentos oficiais transcende a mera definição de currículos; eles refletem a visão do país em relação ao seu papel no contexto global. Ao estabelecerem diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, esses documentos influenciam diretamente a preparação dos estudantes para os desafios e oportunidades de um mundo globalizado. A capacidade de se comunicar em mais de uma língua não é apenas uma habilidade técnica, mas uma competência essencial para a participação ativa e produtiva em uma sociedade que se beneficia da diversidade cultural e linguística.

2 Entre ruptura e continuidade: oficialização do ensino de língua espanhola no Brasil

Nesta seção, direcionamos nossa atenção para a inclusão do ensino de Espanhol nos currículos nacionais. Inicialmente, percorremos uma trajetória histórica do ensino dessa língua nos currículos escolares do país. Em seguida, realizamos reflexões a respeito da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Essa reconstrução histórica é fundamental para proporcionar uma perspectiva discursiva que está intrinsecamente ligada à nossa pesquisa. Entendemos que a oferta e a formação de professores de Espanhol são frutos de práticas discursivas específicas, inseridas em um contexto sócio-histórico determinado. Dessa forma, apresentamos uma análise sobre a presença (ou ausência) do espanhol nos documentos oficiais do cenário educacional brasileiro. Ao construir esse referencial sobre a língua espanhola, retomamos as leituras críticas de Chagas (1967), Leffa (1999), González (2001), Celada (2002), Picanço (2003), Daher (2006) e Rodrigues (2010). A expectativa é que essa reconstrução ofereça caminhos para a compreensão de que a história e a memória relacionadas ao ensino de Espanhol no Brasil estão intrinsecamente vinculadas a configurações de conhecimento e manifestações de poder.

A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, representa um momento significativo para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sendo um dos primeiros estabelecimentos de ensino secundário oficial, o colégio introduziu o ensino de línguas estrangeiras modernas em pé de igualdade

de com as línguas clássicas. Inspirado no modelo educacional francês, o currículo do colégio tinha como base os estudos literários, buscando proporcionar uma formação clássico-humanista que era valorizada pela elite da época e visava preparar os alunos para ingressar nas universidades. O Colégio Pedro II é reconhecido como a primeira instituição a incluir o ensino de língua espanhola nos currículos da educação básica, iniciando essa prática em 1919.

O Decreto-Lei nº 19.890, datado de 18 de abril de 1931, que versa sobre a estruturação do ensino secundário, tinha como objetivo central democratizar o acesso à escola secundária e alinhar seus propósitos a metas consideradas essenciais, tais como preparar os alunos para o ingresso na universidade por meio dos “cursos complementares” e proporcionar uma formação abrangente aos adolescentes por meio do “curso fundamental”. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a Reforma Francisco de Campos estabeleceu que as línguas modernas ocupassem uma posição equiparada às línguas clássicas, embora ainda prevalecesse a preferência pelo latim. Segundo Chagas (1967, p.110), a reforma “constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida entre nós para realizar o estudo dos idiomas modernos”. Neste momento, é incluído o ensino obrigatório das línguas modernas inglês, francês e alemão e o italiano como facultativo. O espanhol não faz parte dos currículos.

As universidades brasileiras nasceram a partir da década de 30 e os cursos de Letras, em sua maioria, incluíam a especialidade de Língua e Literatura Espanhola. A Literatura, entretanto, era muitas vezes restringida à produzida na Espanha até 1951, que “ocupaba un lugar central en esos cursos, ya que las lenguas extranjerias eran vistas sólo como instrumentos que, fundamentalmente, permitían el acceso al universo de los textos literarios” (González, 2001). Ainda segundo González (2001), quando a USP foi criada em 1934, a especialidade Espanhol já constava nos currículos.

Em 9 de abril de 1942, com Decreto-lei nº 4.244 – a Reforma Capanema – ocorre, de maneira significativa, a valorização do ensino de idiomas clássicos e modernos. É neste momento que o espanhol passa a integrar o currículo obrigatório das escolas brasileiras. Sobre este período, Leffa (1999, p. 11-12) afirma:

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Outro importante documento para um retrato das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras é a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1961, publicada em 10 de dezembro. É importante ressaltar que, neste período, o ensino de língua estrangeira foi suprimido dos documentos legais, como afirma Rodrigues (2010, p. 90): “a textualidade da LDB de 1961 opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento por meio da exclusão absoluta desse sintagma na materialidade da lei”. Os conselhos estaduais de educação tornam-se os responsáveis pelas línguas estrangeiras; o latim foi progressivamente retirado dos currículos, o inglês permaneceu sem muitas alterações, o francês ou foi retirado ou teve sua carga horária semanal diminuída e houve a diminuição das ofertas de espanhol (Chagas, 1967); “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (Leffa, 1999, p. 13).

A LDB de 61 foi introduzida numa conjuntura da educação brasileira em que o interesse da sociedade se pautava nas línguas veiculares, ao passo que as línguas referenciais iam perdendo espaço (Celada, 2002; Rodrigues, 2010). A supressão ocorrida com as línguas estrangeiras corrobora para a definição paulatina do ensino de inglês. Como afirma González (2001, grifos do autor):

Hasta la década del 60, el español era una lengua extranjera estudiada en los colegios públicos secundarios brasileños, a la par de otras como el inglés, el francés y el italiano. Con la dictadura militar impuesta en 1964, la legislación pasó a exigir el estudio de **una lengua extranjera** y ésta, en adelante, sería casi exclusivamente el inglés.

Quando o autor menciona “una lengua extranjera”, ele se refere à determinação do inglês que, nas circunstâncias dos anos 60, a reorganização das línguas no contexto escolar fez com que o inglês se tornasse sinônimo de língua estrangeira, uma situação que, na prática e na maioria dos casos, permanece exclusiva até hoje. Rodrigues (2010, p. 90) aponta condições de produção pontuais daquele período que favoreciam o inglês como definição de língua estrangeira, como “o fato de que o inglês era “a” língua veicular do momento e de basear sua publicidade no acesso ao mercado de trabalho que seu domínio garantiria” e também “o número de professores já habilitados para ensinar essa língua e o volume de materiais didáticos para as aulas de inglês para estrangeiros disponíveis naquele momento no mercado brasileiro, que eram significativamente superiores aos de outras línguas”.

A LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, ressalta a importância da educação formal com ênfase na habilitação profissional. Segundo Leffa (1999, p. 11-12):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

A LDB de 71 não garantiu a permanência do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras e isso acarretou no senso comum que acredita que não se aprende e que é impossível aprender línguas estrangeiras nas escolas regulares. Como afirma Daher (2006, p.7):

Con las Leyes de Diretrizes e Bases nº 4024/61 y no 5692/71 que transforman la lengua extranjera (LE) en Disciplina Complementaria al Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, se deja a criterio de las escuelas la posibilidad de elección del idioma a enseñar. De este modo, en menos de veinte años de implantación, el español acaba saliendo del espacio educativo, en el que permanecen únicamente el inglés y/o el francés.

O ensino de língua estrangeira volta a ser incorporado nos currículos com caráter obrigatório com o advento da Lei 9.394 de 1996, conhecida como LDB de 96. As línguas estrangeiras têm obrigatoriedade a partir da 5ª série do ensino fundamental e, também, no ensino médio. Neste caso, apenas uma língua é obrigatória e a hegemonia do inglês permanece.

Da LDB de 96, destacamos o artigo 26º, Parágrafo 5º:

[...] será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; e na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 360 – III “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Ao analisar o fragmento da lei exposto, Rodrigues (2010, p. 102-103) destaca que a LDB revela o lugar que as línguas estrangeiras passaram a ocupar desde a LDB de 1961, já que os conflitos entre escola e mercado são evidenciados. Neste sentido, há um senso-comum econômico-mercadológico que perdura sua circulação na sociedade. Além disso, quando a LDB de 96 menciona que a oferta de

língua estrangeira será de acordo com a “comunidade escolar”, mas “dentro das possibilidades da instituição”, estabelece uma relação de memória com as LDBs de 61 e 71, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras com caráter optativo e conforme os planos e possibilidades do estabelecimento, mesmo quando alude que o ensino médio irá dispor de duas línguas estrangeiras.

Em complemento para a LDB de 96, o aparecimento dos PCN em 1998 (Parâmetros Nacionais Curriculares) revela os princípios de transversalidade que orientam a escolha das línguas estrangeiras, que devem se basear em três fatores: históricos; relativos a comunidades locais; e relativos à tradição. Tais elementos refletem uma preocupação com a diversidade linguística brasileira no ensino de línguas.

É com a década de 1990, especialmente com a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a subsequente criação do Mercosul, que o espanhol começou a ser considerado nos esforços de ensino e aprendizagem de idiomas. Um dos objetivos fundamentais do Mercosul é promover relações harmoniosas e intercâmbio entre os países membros do bloco, além de fomentar a divulgação e a transmissão de línguas.

Concordamos com Daher (2006, p.3) quando afirma que “la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del Mercosur o con la implementación de la Ley 11.161 de 2005, como se quiere hacer creer”. Essa afirmação revela e corrobora que existe uma memória discursiva sobre o espanhol no Brasil que se constitui em redes de dispersão, deslocamentos, assim como em regularidades.

Nesse sentido, Celada (2002) aborda a leitura de Deleuze e Guatarri (1977) sobre o quadro de Gobard (1972), para tratar do “modelo tetralinguístico”: um quadro que examina os lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras. A língua vernácula, materna ou territorial é a primeira das línguas no modelo tetralinguístico, “que é de comunidade rural ou de origem rural, ocupa a categoria espaço-sincrônica do ‘aqui’ (a vila ou aldeia, em francês, le village) e está ligada à figura de l’instituteur” (Celada, 2002, p. 28). A segunda língua é a veicular, que se refere à língua desterritorializada e utilizada em sociedade, nas transações econômicas e comerciais “ao âmbito espacial-sincrônico das cidades e tem a ver com a “ação” (Celada, 2002, p. 28). Já a língua referencial concerne a “reterritorialização cultural, é língua do sentido e da cultura, língua da inteligência. Localiza-se “lá”, relaciona-se, portanto, com o espaço do cosmos, imagem à qual Gobard atribui um valor tempo-diacrônico, e a figura à que se vincula é a do acadêmico” (Celada, 2002, p. 28). Por fim, a língua mítica representa “o horizonte das culturas e ser uma língua de reterritorialização espiritual ou religiosa, situa-se no terreno do “além”, no âmbito tempo-diacrônico do céu, e a figura à qual se associa é a do poeta” (Celada, 2002, p. 28).

Então, Celada (2002, p. 28) põe em funcionamento esse quadro para a analisar os lugares e os estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil. Em conclusão, a pesquisadora indica que historicamente, no Brasil, o espanhol só passou a ocupar um lugar a partir dos anos 90. Para tal reflexão, ela determina uma primeira e uma segunda cena para o espanhol.

A primeira cena, que se prolonga até o início dos anos 1990 no Brasil, se apresenta como um momento em que o espanhol não foi identificado como premissa capaz de oferecer um saber que demonstrasse conveniência de seu estudo devido à fundação e rotinas de memória sobre o idioma. Esta convicção deve-se ao que Celada (2002, p. 90) chama de “ilusão de competência espontânea” que caracteriza um pensamento do senso-comum do brasileiro que considera a língua espanhola como fácil e que não merece ser estudada. Como afirma a autora, “a falta de atribuição de saber [...] teve sua versão numa língua de mistura – oportunhol”.

A segunda cena, que se desenrola a partir dos anos 90, revela uma mudança na relação do brasileiro com o espanhol que passa a ser uma língua estudada e isso provoca uma mudança, um confronto entre a memória e a atualidade. Memória de uma língua que não possuía o status de “merecer ser estudada” para uma atualidade que reverte essa situação. Neste campo, como afirma Celada (Celada, 2002, p. 92) “se desestruturam certos sentidos e vão se produzindo outros que prenunciam uma mudança, uma alteração, fato este que fortalece a hipótese de falar de uma segunda cena no que se refere à história do espanhol no Brasil”. Então, os processos discursivos vão transformando a imagem da língua espanhola num processo de descristalização do pré-construído o qual ela era submetida outrora.

O empenho em relacionar a língua espanhola – junto com o inglês – a uma língua veicular, na década de 90:

Nos leva a reafirmar que as exigências criadas pela implementação desse Tratado e os efeitos que sua consolidação despertou constituíram uma importante força propulsora da mudança de estatuto da qual falamos – pensamos que esta está também fortemente vinculada a outros dois fatos. De um lado, o crescimento do poder econômico da Espanha, sua presença no Mercado Comum Europeu um importante movimento de regionalização no atual processo de globalização e sua penetração e expansão no Cone Sul, concretamente por meio das empresas que compraram as estatais no processo de privatização que os governos dos diversos países – dentre eles, o Brasil empreenderam. De outro lado, a crescente ascensão dessa língua nos Estados Unidos, a partir do enorme movimento de desterritorialização de latinos que ocorre no norte do continente americano. De nossa perspec-

tiva, é o conjunto desses fatos que cria condições de produção específicas e faz do espanhol uma língua promissora para o brasileiro. (Celada, 2002, p. 96-97).

Quando a Lei 11.161 em 2005 irrompe, ela pode ser considerada um acontecimento discursivo, já que “que altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil” (Rodrigues, 2010, p. 111). A vigência da Lei 11.161 estabelecia que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, seria implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (art. 1º), cuja conclusão do processo seria realizada no prazo a partir da implantação da lei, ou seja, a partir do ano 2010. Dentre as justificações do PL 3.987 de 2000, para a aprovação da Lei 11.161/2005, encontram-se enunciados constituídos no interior de sequências fundamentadas em discursos estabelecidos na formulação de que o Brasil é um país separado em relação ao resto do continente, devido a sua “exclusividade” linguística. Deve-se considerar que, neste sentido, “essa memória constitutiva do imaginário nacional brasileiro, que coloca o país em relação de isolamento com respeito aos ‘nossos vizinhos’, afeta, contraditoriamente, os processos de integração” (Rodrigues, 2010, p. 305-306). Entretanto, a “não integração” pode ser superada através do ensino e da aprendizagem do idioma espanhol, mas como recurso econômico (Del Valle; Villa, 2005).

De fato, o objetivo claro da proposição do Projeto de Lei 3.987 de 2000 é não só a formação de uma “comunidade latino-americana de nações”, mas, principalmente, a comunicação global, dada a “importância da língua espanhola”, já que ela ocupa o segundo lugar como “elemento de comunicação do comércio internacional”. Rodrigues (2010) chama a atenção para os fatores contextuais que justificam essa tomada de posição: o aumento de capital espanhol no Brasil, com a instalação de grandes empresas; a crise que sofriam os países do MERCOSUL e o processo de integração política e econômica iniciado pelo Tratado de Assunção. Tais circunstâncias político-econômicas influenciaram a aprovação da lei naquele momento histórico, fazendo emergir tal acontecimento discursivo, histórico (Foucault, 2014). Por outro lado, a “Lei do Espanhol” proporcionava uma conveniente negociação com o governo espanhol, a Lei 11.161 “foi uma operação inteligente do governo Lula, que ao mesmo tempo em que afagava os desejos integradores com a América do Sul, [...] conseguia realizar uma vantajosa negociação econômica com o governo espanhol” (Lagares, 2013, p. 186- 187).

Deste modo, a Lei do Espanhol representa uma ruptura, uma memória acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que a determinação da língua espanhola como obrigatória nas escolas públicas e particulares coloca uma memória em confronto com uma atualidade que diz que não haja determi-

nação de língua estrangeira na escola. A lei, como afirma Rodrigues (2010, p.111), “para chegar a ser aprovada nas condições de produção que a determinam [...] precisou se descolar de uma memória constituída e, assim, abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória”. Não obstante, partindo do processo de instauração da Lei nº11.161, foi possível já prever em que vias o ensino da Língua Espanhola iria se desenrolar: um caminho duvidoso, marcado por deslocamentos já instalados na memória: o preconceito, as lacunas, o silenciamento.

A “manutenção” da memória sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil se baseia sobre um discurso dominante de Estado, considerando que “nas Histórias e nas histórias, com suas memórias coletivas ou peculiares, a costura dos acontecimentos funciona de modo a eliminar tudo que possa ameaçar a estabilidade/homogeneidade” (Mariani, 1998). Isso significa que os efeitos de evidência provocados pelos já-ditos em relação ao Espanhol (como o apontado por Celada, 2002) são relacionados aos processos ideológicos “que produzem o efeito ‘evidência’ sustentando-se sobre já-ditos, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais” (Orlandi, 1996).

3 Oficialização Do Ensino De Espanhol: Documentos Oficiais E Visão De Língua

Naquela ocasião, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN) para o ensino da disciplina Língua Espanhola surgiram em decorrência da sanção da Lei 11.161. O documento, de âmbito nacional, se propunha a ser um fomentador de leituras, análise e discussão, no intuito de ganhar sentido e produzir efeitos, além de se destinar ao “âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas” (Brasil, 2006, p.127). Isso revela uma posição de incessante construção do documento e, por conseguinte, marcava o caráter da heterogeneidade constitutiva dos discursos do fazer docente, uma vez que o sujeito se constitui por várias vozes, o sujeito é fragmentado, polifônico, interpelado por diversas formações discursivas e perpassado por várias relações de saber e de poder.

Por oferecer o capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol” e proporcionar um guia completo sobre o ensino do idioma, este documento pode ser considerado um marco para a história do ensino de língua espanhola no Brasil, como afirma Almeida (2007). Valoriza a pluralidade e a heterogeneidade da língua e desenvolve uma competência que propicie ao aluno não só o conhecimento das habilidades linguísticas; além disso, o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais. Segundo as autoras da OCEN, o documento se trata

de um gesto de política linguística “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Brasil, 2006, p. 128) levando em conta particularidades da língua espanhola que devem ser levadas em conta conforme o idioma vivenciou ao longo da história: por um lado, a “ilusão de competência discursiva” e o reducionismo que estereotipa o espanhol em sua suposta facilidade; e por outro lado, hegemonia do espanhol peninsular,

que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispano falantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispano falante” (Camargo, 2004, p. 143-144 *apud* Brasil, 2006, p. 128).

Por nossa percepção (Almeida, 2017), a OCEM – Espanhol pretende marcar um deslocamento no que concerne ao ensino de língua espanhola no Brasil: a língua espanhola “ganha um novo lugar” (Brasil, 2006, p. 128). Tal deslocamento é marcado, no documento, por um embate de duas formações discursivas; por um lado, aquela que considera a língua espanhola como “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar”, perpassada, sobretudo, por estereótipos, simplificações, reducionismos e representações relembradas na materialidade do documento. Por outro lado, a outra diz respeito à posição que a língua espanhola ocupará de agora em diante, objeto de atenção de vários segmentos da sociedade: “seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação” (p.128). Este trecho, além de apontar que a língua espanhola é um *objeto* num complexo feixe de relações, também demonstra que o desejo de apreendê-la não é compartilhado por todos.

Tal concepção condiz com outro trecho do documento, que afirma que: “[...] É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um **certo** desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (p.127, grifo nosso): a marca lexical pelo pronome indefinido “certo” corrobora o que afirmamos anteriormente, uma vez que poderia ser trocado pelos pronomes algum ou qualquer; pela própria característica dos pronomes indefinidos, “certo” se refere ao substantivo “desejo” de modo vago, impreciso ou genérico. Com efeito, este “certo de desejo” de aprender a língua espanhola é marcado pelos lugares e estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil, apresentado por Celada (2002).

A proposta de articulação das pesquisas de âmbito acadêmico e a prática

escolar demonstram a intenção de firmar o novo lugar do ensino de língua espanhola, já que é “preciso entender à sua maneira “singular” (Celada, 2000) de ser estrangeira entre “nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros” (Brasil, 2006, p.129). Ainda segundo a OCEM (p. 129), “[...] Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas”. Ademais, a sugestão de integração entre “teoria e prática” revisita e dialoga com argumentos que destacam a separação entre a teoria ensinada e discutida nas universidades e a prática efetiva da docência, assim como a falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas. Esses aspectos são relevantes nas áreas de educação, formação de professores e no contexto do ensino e aprendizagem em geral.

No primeiro capítulo da OCEM, intitulado “O papel do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol”, evidencia-se logo no título, que as orientações curriculares que serão transcritas destinam-se não só ao ensino da Língua Espanhola, mas à Língua Estrangeira como um todo. Tal modo de se especificar é recorrente no texto, como em “o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular” (p. 133). Uma consequência significativa dessa sequência de referências é a ampliação do papel educativo da língua estrangeira em geral. Mesmo que o espanhol seja obrigatório apenas no Ensino Médio, abordar esse documento de forma abrangente oferece oportunidades para uma abordagem similar em outros estágios da educação, incluindo o Ensino Fundamental.

Para determinar o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras, o documento se opõe à “visão redutora do ensino de Línguas Estrangeiras” (p.133). Para tanto, num primeiro momento, há a crucial elucidação sobre “as diferenças que **deve** haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre” (p. 131, grifo nosso); o uso do verbo “dever” indica a obrigação e o compromisso para com essa tarefa, por parte do coletivo a quem se dirige este documento e aponta também reflexão e sensatez. Tal distinção diz respeito ao objetivo instrumental do ensino de línguas, que caracteriza a língua como “ferramenta” ou simples objeto de comunicação.

As OCEM – Língua Espanhola propõem, além do já citado:

[...] reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de di-

ferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (p. 128).

De maneira clara, o texto menciona uma construção histórica das representações associadas à Língua Espanhola e aos falantes hispanófonos. Mesmo atualmente, tais simplificações, estereótipos e preconceitos persistem e são disseminados em diferentes discursos, na mídia e por vezes em cursos informais ou materiais didáticos. Essas representações envolvem o imaginário, o simbólico e os discursos presentes em uma formação discursiva, à qual o texto expressa discordância. Esses são alguns dos temas abordados sobre a particularidade do ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira (ELE) para os brasileiros, especialmente no capítulo 2 do documento.

De fato, o debate sobre as variedades do espanhol é guiado pela seguinte reflexão: “a questão “Que espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (p. 134). Ainda que demonstre consciência de que a primeira questão perdure, a proposta é a de que o professor possa, “[...] dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas [as variedades], derrubando estereótipos e preconceitos” (p. 136) levando em conta, claro, não a abordagem das variedades em formas de “curiosidade”, mas

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (p. 138).

Neste sentido, o senso comum, por parte dos brasileiros, que consideram o espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular” (Santos, 2002; 2004; 2005 *apud* Brasil, 2006, p. 134) deve ser refutado e eliminado, e “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (p. 134).

Assim, o deslocamento do paradigma tradicional de ensino de línguas é importante, na OCEM, para cumprir seu objetivo de “levar o estudante a ver-se e

constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (p.133).

Nesse cenário, a contextualização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, à luz dos documentos oficiais, torna-se um elemento essencial para compreender como as políticas educacionais estão alinhadas com as demandas da era globalizada. Este processo de contextualização permite uma análise crítica das abordagens adotadas e sugere caminhos para aprimorar a eficácia do ensino de línguas estrangeiras, alinhando-o não apenas às necessidades linguísticas, mas também aos imperativos sociais e culturais de uma sociedade em constante transformação. Assim, o objetivo da OCEM para a Língua Espanhola não é apenas o de compor e instaurar orientações curriculares nacionais para ELE, mas, especialmente, estabelecer o *novo lugar* da Língua Espanhola (Almeida, 2017), assinalado por gestos políticos: o Tratado do Mercosul e a sanção da Lei do Espanhol, além do gesto de política linguística da OCEM, “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Brasil, 2006, p. 128): uma nova maneira de conceber essa língua e seu ensino, sinalizada por deslocamentos das representações, estereótipos, etc. além das abordagens e métodos.

O papel que os professores efetivamente devem exercer, segundo a OCEM, é o de atuar na “construção de saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica”, uma vez que se deve ressaltar “o papel formador que a Língua Espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio” (p. 144).

Considerações finais

Em síntese, a análise do ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no cenário educacional brasileiro revela desafios complexos e interconectados. A ausência de uma política linguística abrangente reflete não apenas a influência dos discursos globalizantes que favorecem o monolinguismo do inglês, mas também uma memória discursiva arraigada sobre o “(não)-lugar” do espanhol no imaginário brasileiro.

Neste contexto, a hegemonia dos discursos monolíngues do inglês nas agendas educacionais, aliada à marginalização do espanhol, resulta em disparidades na alocação de recursos e atenção, comprometendo a diversidade linguística e cultural nas escolas. As políticas linguísticas devem reconhecer o espanhol não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas como um meio enriquecedor para a compreensão de diversas culturas e literaturas. Assim, a necessidade premente de diretrizes claras é evidente, especialmente diante das lacunas e omissões presentes na BNCC, que afetam diretamente a abordagem do espanhol nas escolas brasileiras.

Diante desse panorama, é imperativo reavaliar e reformular as políticas linguísticas no ensino de língua espanhola, promovendo uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível. Ao reconhecer a complexidade dessa questão e compreender o papel das políticas linguísticas na formação educacional, podemos almejar um ambiente escolar que valorize a diversidade, preparando os estudantes para um mundo globalizado e intercultural no século XXI.

Referências

ALMEIDA, Jéssica Chagas. *Políticas Linguísticas e Formação de Professores de Línguas: Atributos previstos para o professor DE E/LE*. Dissertação de Mestrado. Unesp, Araraquara: 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4135.pdf. Acesso em: 20/12/2023.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado). Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

DAHER, María del Carmen. Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, n. 27., 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1977). O que é uma literatura menor? *In: Por uma literatura menor*. (Trad. por Júlio Castañon Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago. (Original em francês: Kafka. Pour une littérature mineure. Paris: Editions de Minuit, 1975.)

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. 4 n. 1 e 2, p. 197-230, 2005.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971. 6. ed.

GOBARD, H. (1972). De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue

étrangère à l'anglais naturalisé). In: *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.

GONZÁLEZ, M. El Hispanismo en Brasil. Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 2001. Disponível em: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4ªed. Loyola: São Paulo, 2010.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 18/12/2023.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Campinas: Editora Revan, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

ORLANDI, Eni. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólicos. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCHUSP, 2010.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

