

O ensino de espanhol na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a nova lei do ensino médio: qual o lugar dessa língua nas escolas?

Jorge Rodrigues de Souza Junior²⁴

Resumo: Discutiremos os efeitos de sentidos decorrentes da promulgação da nova Lei do Ensino Médio e dos possíveis efeitos dessa lei para o ensino de espanhol na rede federal de educação, a partir de um contexto específico: a oferta dessa língua no Campus São Paulo do IFSP. Tal instituição tem realizado a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso das carreiras desse nível, o que tem gerado reflexões sobre o papel das línguas estrangeiras nesses cursos. Evidentemente, tal lei contribuiu para discursos de relativização do ensino de espanhol, ao estabelecer o inglês como única língua estrangeira ensinada obrigatoriamente no Ensino Médio. Por fim, analisaremos produções discursivas de alunos iniciantes na língua espanhola, realizadas a partir do mote *¿Por qué aprender español?*, como diagnóstico dos sentidos discursivos presentes nas práticas de ensino de língua espanhola nesse contexto. Nosso trabalho se pautará pelo viés teórico da Análise do Discurso materialista e o da Glotopolítica.

Palavras-chave: Lei do Ensino Médio; Ensino de Espanhol para Brasileiros; Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Análise do Discurso Materialista; Glotopolítica.

Resumen: Discutiremos los efectos de sentidos resultantes de la promulgación de la nueva Ley de la Enseñanza Media en Brasil y sus efectos para la enseñanza del español en la red educativa federal, desde un contexto específico: la oferta de esa lengua en el IFSP Campus São Paulo. Esa institución actualmente revisa los proyectos pedagógicos para las carreras en ese nivel, lo que genera reflexiones sobre el papel de las lenguas extranjeras en esos cursos. Evidentemente, esa ley contribuyó a los discursos de relativización de la enseñanza del español, pues establece el inglés como el único idioma extranjero que se enseña obligatoriamente en la escuela secundaria. Finalmente, analizaremos producciones discursivas de estudiantes del nivel inicial en español, respuestas a la pregunta *¿Por qué aprender español?*, como un diagnóstico de los sentidos discursivos presentes en las prácticas de enseñanza del español en ese contexto. Tenemos como referencial teórico el Análisis del Discurso Materialista y la Glotopolítica.

Palabras-clave: Ley de la Enseñanza Media de Brasil; Enseñanza de Español para Brasileños; Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil; Análisis del Discurso Materialista; Glotopolítica.

O IFSP em contexto

Hoje composto por trinta e seis *campi* espalhados pelo estado de São Paulo, o primeiro *campus* a ser fundado foi o da capital paulista, em 1909, como “Escola de Aprendizes

²⁴ Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: jorgersjunior@ifsp.edu.br

Artífices”. Desde então recebeu várias denominações, como “Escola Técnica Federal de São Paulo” e “Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo”. Sua atual estrutura é herdeira da última reformulação realizada pelo governo federal, em 2008, quando passou a ter a denominação atual, *status* de universidade e gozo de autonomia.

Com essa mudança, o IFSP passou a destinar 50% de suas vagas para os cursos técnicos, divididos entre os técnicos integrados com o Ensino Médio e os técnicos de nível médio, esses últimos denominados de “técnicos concomitante ou subsequente”, somente com disciplinas do viés técnico da formação específica. Das vagas restantes, no mínimo 20% delas devem ser oferecidas para cursos de licenciatura. Complementam a oferta de vagas os cursos de formação continuada, superiores de tecnologias, bacharelados e cursos de pós-graduação. Atualmente, segundo dados da instituição, o IFSP possui aproximadamente 24 mil alunos matriculados em todos os seus *campi*, sendo o campus de São Paulo o maior deles.

O IFSP Campus São Paulo (doravante Campus SPO) oferta uma ampla variedade de cursos: Técnicos integrados com Ensino Médio²⁵, Técnicos concomitantes²⁶, cursos superiores de Tecnologia²⁷, Licenciaturas²⁸, Bacharelados²⁹, pós-graduações *lato sensu*³⁰ e *stricto sensu*³¹.

Em relação a essa grande gama de cursos, o estatuto da língua espanhola no Campus São Paulo do IFSP é bem restrito:

- Componente curricular obrigatório de dois cursos superiores: o de Tecnologia de Gestão em Turismo (71,25) e o de Licenciatura em Matemática. No primeiro é oferecida a disciplina Língua Espanhola para o Turismo, no 5º semestre do curso, com um total de 71,25 horas. No segundo, são duas disciplinas de Língua Espanhola:

²⁵ Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática, Técnico em Mecânica e Técnico em Qualidade.

²⁶ Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Telecomunicações.

²⁷ Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Superior de Tecnologia em Automação Industrial, Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Superior de Tecnologia em Sistemas Elétricos.

²⁸ Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

²⁹ Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção e Engenharia Eletrônica.

³⁰ Especialização em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – Proeja, Especialização em Aeroportos – Projeto e construção e Especialização em Gestão da Tecnologia da Informação.

³¹ Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica.

Espanhol Instrumental I e II, oferecidas respectivamente no sexto e sétimo semestres, ambas com 28,30 horas³².

- Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio a língua espanhola é oferecida como parte diversificada do currículo, em caráter optativo, no contraturno. Nos quatro cursos oferecidos pelo campus, a disciplina possui 57h anuais, o que semanalmente corresponde à cifra de duas aulas de 45 minutos semanais.

Há de se considerar, no que concerne à presença da língua espanhola nesses cursos, que o currículo nos cursos superiores foi elaborado em conformidade com o perfil projetado pelo projeto político-pedagógico (PPC) de cada curso. Em relação ao Ensino Médio, a proposta da disciplina é realizar um diálogo interdisciplinar com as demais disciplinas que compõem o currículo.

Cabe discutir, em relação a esse panorama, a desproporcionalidade da presença da língua espanhola no conjunto dos cursos ofertados pela instituição. Podemos inferir, diante disso, a importância que se dá às línguas (e para quais línguas) no espaço de enunciação (GUIMARÃES: 2002) configurado institucionalmente no Campus SPO, representativo também de uma política linguística governamental que considera quais línguas podem e devem ser ensinadas, além do respectivo espaço de cada uma delas no hoje propagado modelo de internacionalização³³ das universidades.

Qual o espaço da língua espanhola (e para quê)?

Em relação ao espaço da língua espanhola no Campus SPO, a perspectiva dessa disciplina nos cursos ofertados pela instituição tem a ver com o que comumente se delega à(s) língua(s) estrangeira(s) no conjunto das disciplinas ofertadas nos diversos currículos dos cursos do IFSP, cujo protagonismo é ocupado pelas disciplinas relacionadas à formação específica e técnica de grande parte das carreiras oferecidas pela instituição. Nota-se uma delegação das línguas estrangeiras ao espaço da extracurricularização, do acessório e do

³² Entretanto, a partir de 2020, com a reformulação da grade curricular desse curso, a Língua Espanhola deixará de fazer parte do currículo.

³³ Vale ressaltar que um dos índices de avaliação institucional que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é o da internacionalização.

específico, fenômeno que infelizmente não é exclusivo dessa instituição³⁴. Em relação à nossa instituição, observam-se atualmente os seguintes gestos institucionais sobre a língua espanhola:

- Exclusão da disciplina de Espanhol Instrumental do curso de Licenciatura em Matemática.
- Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso de diversas carreiras ofertadas como Técnico Integrado ao Ensino Médio, transformando a língua espanhola em disciplina optativa, oferecida no contraturno (Técnico em Eletrônica; Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Informática; Técnico em Mecânica).
- Inserção da oferta de Língua Espanhola para os cursos de EJA (ofertados atualmente em caráter experimental), porém como disciplina optativa e oferecida no contraturno.
- Possibilidade de criação de um curso técnico integrado ao ensino médio (Técnico em Lazer), com a oferta da disciplina Espanhol para Fins Específicos como componente curricular obrigatório.
- Oferta de disciplinas optativas para o curso de Licenciatura em Letras.

Diante desse panorama, trava-se uma disputa a respeito de por quais espaços a língua estrangeira (e em especial o espanhol) deve circular. Toma-se o inglês como única possibilidade de língua estrangeira a ser ensinada nos cursos superiores, sem mencionar o fato de ser a única língua estrangeira a ser ofertada de forma obrigatória em todos os cursos de Ensino Médio. Tal posição é legitimada, sobretudo, pela relação metonímica que se estabelece entre o inglês e o sintagma **Língua Estrangeira Moderna** (nome pelo qual a disciplina de língua inglesa é denominada nas grades curriculares dos cursos de Ensino Médio do Campus SPO), além dos sentidos de língua internacional ou de mercado que a ela se vinculam, conforme discursos que a colocam como necessária em currículos de cursos cuja formação se dá prioritariamente para ambientes profissionais. Se a partir de 2019 o único curso superior que contará com o espanhol será o de Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, essa constatação se torna patente.

³⁴ Victuri (2017) discute essa questão ao analisar a implantação da Língua Espanhola em São Paulo, a partir da Lei do Espanhol. Também em Celada e Victuri (2018) há uma discussão sobre a extracurricularização das línguas estrangeiras na escola.

Apesar da presença precária da língua espanhola nesse panorama, como língua optativa nos cursos regulares do Ensino Médio e como obrigatória na grade curricular de um curso tecnológico de nível superior, tal presença é resultado de ações dos docentes dessa disciplina que fomentaram a manutenção e a ampliação dos seus espaços de atuação. Em relação ao Ensino Médio, o espaço hoje existente é fruto da articulação dessas ações com a legislação que vigorava até 2017, a lei federal 11.161/2005, lei que estipulava a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do ensino médio, revogada com a promulgação da Lei federal 13.415/2017 (a Lei do Ensino Médio). Isso explica a maior presença dessa disciplina nos currículos de ensino médio, se comparado com o currículo dos cursos de ensino superior.

Discursos sobre o ensino de língua espanhola no Campus SPO

Como dissemos anteriormente, os PPCs dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm passado por reformulações, através de uma comissão instaurada para esse fim, processo que ainda está em andamento. Esse trabalho se instaurou pela necessidade de adaptação das disciplinas à nova realidade desses cursos, que passaram a ser oferecidos em quatro anos, sendo que antes eram oferecidos de maneira integral em três anos.

Nas discussões realizadas até o momento de encerramento das reuniões abertas ao público, discursos diversos sobre o papel das línguas estrangeiras nos cursos de nível médio foram produzidos. Em respeito aos membros da comissão, mantendo a sua privacidade, produzimos um gesto de interpretação e condensamos os diversos discursos produzidos nos seguintes enunciados (que, a nosso ver, podem ser submetidos a uma análise discursiva que diagnostique os sentidos relacionados às línguas estrangeiras nesse lugar institucional):

- O papel secundário das línguas estrangeiras no currículo desses cursos, e o conseqüente deslocamento da necessidade das línguas estrangeiras como disciplinas componentes dos currículos;
- A extracurricularização das línguas estrangeiras (não somente a do espanhol, mas também a do inglês): línguas de diferentes estatutos, porém sob o mesmo efeito de silenciamento nos currículos.

- O papel das línguas (inclusive a materna) na formação do aluno do Técnico Integrado ao Ensino Médio: vinculação dessas disciplinas à formação profissional, ao mercado e aos exames de ingresso das universidades – e o legado das línguas à parte diversificada do currículo, como algo opcional à formação do aluno.
- A oferta da língua espanhola no contraturno do curso – reafirmação de sua extracurricularização e de seu caráter optativo.

Vale ressaltar que tais efeitos de sentido foram reafirmados e legitimados diante do **acontecimento discursivo** da revogação da chamada **Lei do Espanhol** (Lei federal 11.161/2005), em 2017. Para essa afirmação recorremos a Pêcheux (2002), quem considera o encontro de uma atualidade com uma memória como um **acontecimento discursivo** que instaura uma nova série de sentidos em uma dada regularidade discursiva. Em relação ao ensino de língua espanhola para brasileiros, podemos classificar como memória as discussões empreendidas por autores como Serrani (1997), Celada (2002), Rodrigues (2012) e Fanjul (2012), sobre a presença da língua espanhola no espaço de enunciação (Guimarães, 2002) do território brasileiro e a conseqüente consideração de seu papel como língua estrangeira a ser ensinada em contextos formais de aprendizagem.

Como efeito de recorte para esse trabalho (caso contrário geraria um gesto de interpretação que requereria a mobilização, de forma mais densa, da discussão realizada por esses autores), cabe dizer, neste espaço, que em relação ao ensino de língua espanhola em nosso país a Lei federal 11.161/2005 constituiu-se em um forte gesto de política linguística por parte do governo brasileiro, gesto esse que produziu um **acontecimento discursivo** em relação ao ensino dessa língua em nosso país. Se o espanhol possuía o estatuto **de uma língua pouco considerada de ser aprendida** (cf. CELADA: 2002), ao nosso ver tal acontecimento a alça a uma **língua necessária de ser aprendida**. Entretanto, tal gesto institucional não teve a força para resignificar os efeitos de sentido relacionados ao ensino de espanhol em nosso país³⁵, efeitos esses vinculados a uma memória sobre o ensino dessa língua. Vale destacar que tal lei deu base a sentidos contraditórios que marcaram a presença do espanhol enquanto

³⁵ O que, de todo modo, seria impossível, visto que toda memória discursiva reúne discursos produzidos anteriormente, cuja materialidade é contraditória, dando espaço a diversos efeitos de sentido. Vale dizer, também, que a própria materialidade discursiva dessa lei reunia sentidos contraditórios sobre o ensino de espanhol em sua textualização, o que contribuiu para as diversas formas que se efetivaram para o cumprimento dessa lei.

disciplina nos anos em que tal lei vigorou em nosso país, em um meio-termo entre a obrigatoriedade de sua oferta e a possibilidade de que o aluno escolhesse cursá-la. Apesar disso, esse estatuto, que poderíamos classificar como contraditório (cf. RODRIGUES: 2012), permitiu uma reconfiguração dos efeitos de sentido sobre o espanhol no Brasil, principalmente os relacionados sobre a necessidade e a importância de seu ensino nas escolas brasileiras, amparados por um forte gesto institucional produzido pelo Estado brasileiro.

Em relação ao contexto específico do Campus SPO, esses efeitos de sentido foram observáveis pelo aumento de aulas dessa disciplina nos cursos de ensino médio e a contratação de professores para essa finalidade. Porém, a lei não foi suficiente para gerar um gesto institucional de sua inclusão nos cursos superiores, tampouco para instaurar a obrigatoriedade dessa língua nos cursos de nível médio.

Com a revogação dessa lei, em 2017, produz-se novo *acontecimento discursivo*, a reafirmação do caráter extracurricular do ensino de língua espanhola nos currículos de ensino médio. Tal gesto institucional amparou as decisões que contribuíram para a permanência desse *status* da língua espanhola para os cursos de nível médio.

Em relação ao ensino de língua espanhola nos cursos superiores houve, no Campus SPO, a reavaliação dos currículos das licenciaturas e dos bacharelados, visando o estabelecimento de uma flexibilização curricular e a ampliação da interdisciplinaridade, com a diminuição de disciplinas obrigatórias e de grande parte dos pré-requisitos para a matrícula nas disciplinas curriculares. Entretanto, ficou patente, com tal flexibilização, o papel das línguas estrangeiras nos cursos superiores, visto que o inglês teve sua carga horária reduzida em alguns cursos e o espanhol foi excluído da grade curricular da Licenciatura em Matemática.

Ademais, uma questão que também se coloca, em relação aos cursos superiores, é a internacionalização da instituição, que se daria, sobretudo, pelo inglês. Como dissemos anteriormente, a internacionalização tornou-se recentemente índice de avaliação por parte do MEC, através de seu Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A instauração da Assessoria de Relações Internacionais (Arinter) em diversos institutos federais alçou essa questão ao *status* de política institucional.

Entretanto, a internacionalização nas universidades e institutos federais se associa, de forma quase que automática, a índices que a vinculam à globalização e ao mercado, no

sentido mais comum desses termos, como se a mobilidade acadêmica da comunidade institucional dessas instituições passasse apenas pela possibilidade de ter acesso a estudos que visassem melhorar o desempenho acadêmico dessas instituições, ou mesmo a um suposto desempenho econômico delas. Ressaltam-se, nesse quesito, a importância do inglês como língua de mobilidade internacional e a promoção de intercâmbios com instituições de pesquisa científica presentes nos centros econômicos hegemônicos como a Europa e os Estados Unidos, especificamente as relacionadas a áreas como a tecnologia e a economia.

Isso instaura a necessidade de discutir os propósitos dessa tão propalada internacionalização. Em nosso continente, segundo Arnoux (2000, p. 4) “la globalización muestra un rostro diferente”, pois “América Latina constituye un espacio donde todavía pesan las tareas políticas no realizadas” (idem), espaço esse composto por territorialidades que passaram por distintos processos de colonização ao longo da história e que a localizam na periferia do capitalismo, e cuja compreensão poderia ser mais estimulada (ou materializada) através do diálogo de diferentes instituições brasileiras com instituições de países vizinhos, como uma política institucional de Estado.

Dessa forma, considerando a reflexão de Arnoux de que “la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas” (idem), tais gestos de reafirmação do inglês como língua estrangeira de internacionalização da universidade obstaculizam a presença de outras línguas estrangeiras nesse espaço institucional e se configuram como gestos glotopolíticos do Estado brasileiro para as línguas e para as práticas discursivas a elas relacionadas na universidade: através de gestos institucionais como a promoção gratuita de exames de proficiência em inglês para a comunidade universitária, além de programas e bolsas para cursos de formação continuada no exterior para professores de inglês, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), por exemplo.

Tais práticas estão em conformidade com a reflexão de Santos (1995) sobre o estabelecimento de uma epistemologia dominante, dado que nesse espaço de enunciação por nós analisado há ações que reafirmam e legitimam epistemologias e práticas sociais e políticas mediadas por práticas econômicas hegemônicas. A epistemologia dominante, como efeito discursivo, sublima o contexto político e cultural da produção e reprodução de um conhecimento produzido a partir do centro econômico e político do capitalismo, sob o efeito

de um saber que é (e deve ser) conhecido por todos. Isso explicaria, a nosso ver, as práticas de reafirmação dessas epistemologias em espaços institucionais brasileiros, ao associar a internacionalização apenas pela mobilidade institucional e acadêmica para instituições de língua inglesa, vinculadas a certas áreas do saber também legitimadas hegemonicamente.

A descontextualização dessa epistemologia dominante permite o estabelecimento de uma dominação epistemológica, mediada pelo **colonialismo**, que segundo Santos constitui a cara moderna da **globalização**, desde as estruturas da **colonialidade do poder e do saber** e também do **eurocentrismo**, globalização essa que se realiza como uma propagação e uma imposição de saberes sob o poder econômico, temas amplamente discutidos por teóricos como Quijano (2000) e Mignolo (2003). Perde-se, dessa forma, a possibilidade de troca de experiências entre países de formação social e histórica semelhantes às do Brasil e que poderiam ser mediadas por outras línguas, como o espanhol.

Entretanto, ao tratarmos sobre o ensino de língua espanhola em um espaço institucional como o IFSP, fortemente vinculado ao governo brasileiro, posto que é uma instituição gerida pelo Ministério da Educação e pertencente ao sistema de ensino federal, apesar de gozar de uma relativa autonomia acadêmica, não poderíamos deixar de analisar, como forma de um diagnóstico sobre o ensino de língua espanhola nessa especial configuração que discutimos, um exemplo de como se dão as práticas de ensino dessa língua nesse espaço. Para tal, apresentaremos enunciados elaborados por alunos do 1º ano do Técnico Integrado ao Ensino Médio, nas suas primeiras aulas de espanhol os quais, estimulados pela pergunta *¿Por qué aprender español?*, produziram enunciados do gênero meme, o que nos permitirá analisar como se configuram práticas de ensino dessa língua em um espaço altamente regularizado.

Produções discursivas de alunos sobre aprender espanhol

Como dissemos anteriormente, pedimos a um grupo iniciante de Língua Espanhola do primeiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio (todos os cursos de Ensino Médio na instituição são oferecidos em uma integração com uma formação profissional de nível técnico) que produzissem memes que respondessem à questão *¿Por qué aprender español?*, cujo tema se relacionaria com um país hispano-falante distribuído a eles anteriormente. A escolha desse gênero se justifica pela familiaridade dos alunos com ele, além

de permitir uma ampla variedade de formas, discursos e estilos, dada a sua versatilidade, pois de grande presença em redes sociais e de forte apelo ao público jovem.

É de se ressaltar que atividades como essa se constituem em um primeiro contato do professor sobre o que os alunos já conhecem sobre a língua: dado o público diverso do Campus SPO, há alunos que já estudaram a língua espanhola no Ensino Fundamental, outros que já a estudaram em cursos livres de idiomas e outros que nunca a estudaram.

A atividade foi realizada de forma livre, em um laboratório de informática e com o auxílio de um *site* que gera automaticamente os memes: a partir da escolha de uma das imagens disponíveis nessa plataforma o usuário insere a frase, obedecendo a um modelo desse gênero estipulado por esse *site*: um trecho da frase na parte superior e o restante dela na parte inferior da imagem.

Para o gesto de interpretação que aqui mobilizamos reunimos os memes produzidos pelos alunos em três grupos, reunindo-os conforme as formações discursivas predominantes em cada um deles; ou seja, identificamos a presença de três formações discursivas de maior circulação nos enunciados produzidos pelos alunos. Para tal, trabalhamos com o conceito de **formação discursiva** que, de forma muito resumida, trazemos aqui conforme Pêcheux (2014) o considera, ou seja, o que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica³⁶, a partir de uma posição-sujeito em uma dada conjuntura (essa atravessada pela luta de classes) (idem, p. 147). Vale destacar que toda formação discursiva é contraditória mas, ao mesmo tempo, há uma dominância de sentidos, uma “regionalização” no interdiscurso, que faz com que um determinado sentido se torne mais evidente que outro em uma determinada formação discursiva, conforme as formações ideológicas em circulação.

Dessa forma, considerando o lugar em que tais enunciados foram produzidos, a escola, um espaço institucional de forte regularização discursiva e cuja relação entre as posições-sujeito de professor e de aluno estão mediadas por formações ideológicas que configuram não apenas tais posições como também esse espaço, temos a configuração das formações discursivas que se mobilizaram frente à pergunta *¿Por qué aprender español?*.

Ademais, há de se considerar que tais formações discursivas, identificadas pelo nosso gesto de interpretação dos enunciados produzidos pelos alunos através do gênero

³⁶ Considerando a luta de classes e a produção do capital, as formações ideológicas são um complexo de práticas e de ações relacionadas à luta de classes, onde as posições políticas e ideológicas se embatem, mantendo entre elas relações de antagonismo, aliança ou dominação.

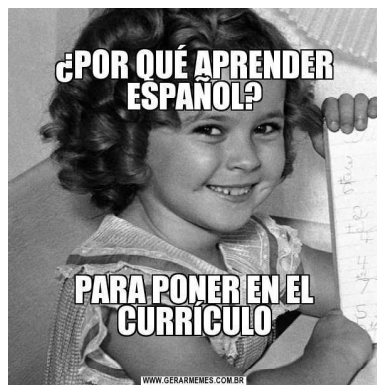
meme, são também um gesto que considera tais enunciados como uma materialidade discursiva, com uma dada historicidade, permeados de discursos produzidos a partir de outro lugar, ao longo da história. Ao inscrevê-los na história colocamos em destaque os sentidos que os determinam, o funcionamento discursivo que dá base a esses enunciados e relativizamos noções como a de transparência da linguagem para colocá-los em relação à história dos sentidos sobre o ensino de língua espanhola em nosso país.

A seguir apresentaremos as três séries de formações discursivas que consideramos produtivas para este trabalho. Vale a pena mencionar que os deslizos linguísticos produzidos pelos alunos devem ser relativizados: afinal, foi uma das primeiras produções discursivas desses alunos em nossa disciplina. Será fundamental, para a identificação dos sentidos que correspondem às formações discursivas que selecionamos, a relação entre discurso e história, principalmente no hibridismo entre imagem e texto que reforçam e associam os sentidos que permeiam cada uma das enunciações.

1 – Aprender espanhol para êxito profissional

São característicos dessa formação discursiva a condição de que aprender a língua espanhola refletirá em êxito profissional e financeiro. São vinculados sentidos fortemente relacionados ao mercado, como o êxito profissional (a partir da informação no currículo profissional sobre a fluência em espanhol; o aprender essa língua para ter um bom emprego e as recompensações financeiras decorrentes dele, como viagens), sentidos esses que são reforçados pelas imagens mobilizadas: são figuras de celebridades associadas ao sucesso artístico e profissional.

É significativo que tais sentidos produzam um deslocamento de um lugar hegemônico que é comumente associado à língua inglesa; já que nesses memes está deslocado, ao tornar evidente um outro: o do espanhol como uma língua de acesso ao mercado e ao sucesso profissional, o que contradiz sentidos fortemente cristalizados que contribuíram para a formação de um pré-construído sobre o ensino de espanhol em nosso país: uma língua cujo estudo seria desnecessário ou de fácil aprendizagem para o brasileiro (cf. CELADA: 2002).



Figuras 1, 2 e 3: Memes que relacionam o aprender o espanhol ao êxito profissional

2 – Língua espanhola como o lugar de acesso a um saber

Segundo Celada (2002), uma das formações discursivas de forte circulação em nosso país é a de considerar o espanhol como uma língua cujo estudo era desnecessário – ou de fácil aprendizagem, o que traz como implícitos sentidos como o de semelhança com o português. Aprender o espanhol, conforme tais sentidos, não representaria o acesso a saberes tão diferentes quanto aos que temos acesso com o português – ou pelo menos não seriam desconhecidos a um aprendiz brasileiro de espanhol. Nesses memes se estabelece uma associação entre o aprender a materialidade linguística do espanhol a uma memória sobre o ensino de espanhol em nosso país: o Brasil e sua relação com a América Latina. Aqui, os sentidos hegemônicos dessa memória estão deslocados e dão lugar a um saber que é valorizado e dissociável da língua que se aprende: conhecer novos saberes, ter contato com outras culturas e aprender algo que o português (ou outra língua que não a espanhola) não permite.



3 – Aprender o espanhol permite relacionar-se com uma subjetividade

Ao mobilizarmos essa formação discursiva não poderíamos deixar de retomar a citação de Revuz de que “(a)prender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ 2006: 227). Aprender a língua espanhola, para a posição-sujeito desses memes, é ter acesso a um saber que toca diretamente a subjetividade do sujeito falante dessa língua, o seu modo de relacionar-se com o mundo, com o outro. Há, também, algo que toca no sujeito e o mobiliza a aprender uma língua, o que por conseguinte também o mudará: discursos e sentidos produzidos nessa outra língua ao longo da história.



Figuras 6, 7 e 8: Memes que relacionam a língua espanhola a uma subjetividade outra

À guisa de conclusão

Através de um contexto local, o Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, pudemos estabelecer algumas reflexões sobre a presença do espanhol como língua estrangeira a ser ensinada na rede federal de educação, ciência e tecnologia, ademais de um olhar sensível para práticas glotopolíticas do governo brasileiro em relação ao ensino de línguas estrangeiras em nosso país, considerando a capilaridade dessa rede em todo o país. Gestos institucionais, como a revogação da Lei federal 11.161/2005 pela Lei federal 13.415/17, além da alteração da Lei federal 9.394/1996 (a LDB) e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promulgarem o inglês como a única língua estrangeira moderna a ser ensinada no

Ensino Médio, gesto inédito em relação às políticas linguísticas de nosso país, instauram perspectivas sobre o ensino de espanhol no Brasil e para onde apontam as práticas glotopolíticas do governo brasileiro em relação às línguas estrangeiras.

A indefinição, até o momento, sobre o que estipulará a BNCC – dado que cada sistema de ensino definirá a aplicação da BNCC em seu currículo, o que aumenta ainda mais a incerteza de como se incluirá a língua espanhola nesse contexto – e a exclusão da língua espanhola do edital do Programa Nacional do Livro Didático 2020 para o Ensino Fundamental II e do edital de 2021 para o Ensino Médio, produzem incertezas sobre o ensino de espanhol em nosso país. Nesse sentido estamos com Tonelli (2018), para quem a Lei 11.161/2005, apesar de ter recolocado o espanhol como língua a ser ensinada na escola também

(...) dificultou o processo de valorização do espanhol, na medida em que instituiu o caráter facultativo ao seu estudo. Como resultado (...) ainda paira o imaginário de que à língua estrangeira cabe a posição secundária, quando não seu apagamento³⁷. E o aspecto mais alarmante é que a invisibilidade da língua acontecia mesmo quando a Lei ainda estava em vigor. Desse modo, não é difícil prever o cenário negativo do ensino de língua espanhola nos próximos anos.

Ademais, políticas glotopolíticas relacionadas à internacionalização da universidade promovidas sobretudo pelo Ministério da Educação também contribuem para esse lugar secundário da língua espanhola. Entretanto, se em contextos mais adversos, a língua espanhola permaneceu como língua a ser ensinada no território brasileiro, cremos que não será por ora que desaparecerá desse contexto. Os atuais gestos institucionais em relação a essa língua nos colocam a necessidade de discutir o papel das línguas estrangeiras nos currículos da educação básica e universitária e a importância da internacionalização para esse contexto. O percurso da língua espanhola em nosso país é uma história de avanços e retrocessos, mas nunca de desistência ou desaparecimento.

A análise das produções discursivas dos alunos trazidas à discussão neste trabalho também aponta para a resistência e a resignificação dos sentidos sobre a língua espanhola no contexto escolar. Se, por um lado, houve uma mudança de paradigma político que instala o questionamento de qual(is) língua(s) deve(m) ser ensinada(s) na escola neoliberal,

³⁷ Para nós, como um silenciamento.

principalmente pelo fato de que o novo alinhamento político instalado no governo federal a partir de 2016 leva a instaurar novas necessidades linguísticas do Estado nacional, fortemente alinhadas ao econômico, por outro lado, sendo a memória discursiva como materialidade contraditória, essa permite a emergência de novos sentidos em relação ao espanhol, que se instauram a partir da memória discursiva sobre o ensino de línguas em nosso país. A retirada do espanhol como língua a ser ensinada na escola permanece, apesar dos pesares, apesar da posição política de valorização das relações com o Norte (cf. divisão estabelecida por Santos, considerando o Norte como o centro hegemônico mundial), como língua para o êxito profissional e para o bom desempenho na carreira, de acesso a um saber e de acesso a um mundo outro ao qual não temos acesso com a língua portuguesa.

Há de se ressaltar que, no contexto específico do Campus SPO, há seguidas ações de defesa do ensino dessa língua, o que pode ter contribuído para a emergência desses sentidos. Entretanto, como mostra da força desses sentidos que emergiram nos discursos analisados, vemos também a circulação, em diversos espaços, de gestos glotopolíticos de defesa do ensino do espanhol nas escolas, contraditórios ao discurso hegemônico, os quais têm circulado pelo uso de algumas *hashtags* nas redes sociais, como o **#FICAESPANHOL** e o **#FICAESPANHOLSP**, para citar alguns.

Nesse sentido, tais discursos se configuram em formações ideológicas de resistência, que instalam uma relação de força à série de sentidos imposta pelo econômico, série essa que deslocou o espanhol da escola atualmente, alinhada com sentidos fortemente cristalizados sobre o ensino de espanhol em nosso país ao longo da história: uma língua cujo estudo seria desnecessário, de fácil aprendizagem para o brasileiro e parecida ao português (cf. Celada, 2002 e outros). A emergência desses sentidos, também, pode ser creditada à força de um pré-construído que se instalou na memória discursiva sobre o ensino de línguas no Brasil a partir dos anos 90 (após a assinatura do Tratado do Mercosul) e que circulou em discursos de valorização do ensino dessa língua em outro momento histórico, seguindo-se cristalizado e dando base a discursos de valorização do espanhol, especialmente após a Lei federal 11.161/2005.

Por mais que pareça contraditório, a defesa de um plurilinguismo na escola passa pela defesa do espanhol, frente ao discurso altamente regularizado e cristalizado sobre o ensino de inglês na escola. O lugar do espanhol como língua a ser ensinada se vincula a discursos que

colocam em mobilização sentidos sobre a sua permanência na escola (formações ideológicas em emergência e em relação com o político) não apenas pautados pela integração regional e econômica, pela “parceria” com o português e à remissão ao cosmopolitismo e à imigração. Há algo da subjetividade desse sujeito-aprendiz que se identifica com essa língua que se aprende, a partir de formações ideológicas em circulação.

Apesar dos esforços de desoficialização do espanhol na escola (cf. RODRIGUES: 2012), esse espaço, apesar de institucional, não está alijado dos sentidos produzidos ao longo de uma história, de uma memória sobre o ensino de espanhol em nosso país, mesmo que esses sejam secundários, dado os sentidos que circularam com mais força sobre essa língua em nosso país (cf. CELADA: 2002): nos discursos analisados se materializam sentidos outros, que mobilizam outras posições-sujeito que valorizam o ensino dessa língua. Tais discursos são mostras de que se produzem novos lugares de resistência glotopolítica, com novos agentes na articulação do político com a linguagem, porém não suficiente para desconstruir discursos de legitimação de qual língua deve ser ensinada, dado que tal legitimação se produz como um alinhamento com as condições glotopolíticas determinadas historicamente e institucionalmente. O contraditório dessas posições, ao nosso ver, nos leva a pensar como GONZÁLEZ (2008), quando essa autora analisa a fragilidade da lei do espanhol como condição de êxito no ensino dessa língua, porém na direção contrária: a língua espanhola permanece, mobiliza sentidos e está presente, apesar da lei.

Referências bibliográficas

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. 2002. Tese de Doutorado em Linguística. IEL/UNICAMP, Campinas, 2002.

____ & VICTURI, N. Atualidade e memória: sobre as línguas estrangeiras nas escolas do Estado de São Paulo. In.: *Intersecciones: revista da APEESP*. São Paulo, nº 3, 1º sem. de 2018, 5-16.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. In.: *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 7, n. 1, 46-67, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8947/7545>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GONZÁLEZ, N. T. M. A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”. In.: Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 3175-3188.

GUIMARAES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Editora Pontes, 2002.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

PÊCHEUX, M. *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. En *Journal World-Systems Research*, V1/2, Binghamton: Binghamton University, 342-386, 2000.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, B. S. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SERRANI, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. In.: *D.E.L.T.A* Vol. 13, 1, 63-81, 1997.

TONELLI, F. Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. Revista *EntreLínguas*, [S.l.], p. 43-57, jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/10979>>. Acesso em: 20 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.29051/rel.v4.n1.2018.10979>.

VICTURI, N. S. *Língua estrangeira e memória: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo*. 2017. Dissertação de mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. FFLCH/USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07052018-114938/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.