

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Letras



Dissertação

Por que espanhol?

O imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de
Pelotas-RS e de Jaguarão-RS

Luisa da Silva Hidalgo

Pelotas, 2020

Luisa da Silva Hidalgo

Por que espanhol?

O imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Luciana Iost Vinhas

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

H632p Hidalgo, Luisa da Silva

Por que espanhol? : o imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS / Luisa da Silva Hidalgo ; Luciana Iost Vinhas, orientadora. — Pelotas, 2020.

202 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Língua espanhola. 2. Política linguística. 3. Análise do discurso. I. Vinhas, Luciana Iost, orient. II. Título.

CDD : 809

Elaborada por Aline Herbstrith Batista CRB: 10/1737

Luisa da Silva Hidalgo

**“Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola no discurso de
alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS”**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 18 de setembro de 2020

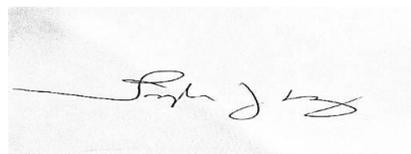
Banca examinadora:



Profa. Dra. Luciana Iost Vinhas
Orientadora/Presidente da Banca
Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. Carolina Fernandes
Membro da Banca
Universidade Federal do Pampa



Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez
Membro da Banca
Universidade Federal do Pampa



Profa. Dra. Cristina Zanella Rodrigues

Membro da Banca

Instituto Federal Sul-Riograndedense



Profa. Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas

À minha mãe Susana, por ter dedicado, e ainda dedicar, sua vida a mim e a meu irmão. E também à memória de meu pai, Valdenir Mozart Hidalgo, o Pretinho.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à minha mãe Susana. Obrigada pelo incentivo, pelo amor e acolhimento de sempre. Obrigada por tudo, mãe.

À minha orientadora Luciana Vinhas, pela paciência, acolhimento e por acreditar em meu trabalho.

Ao meu amigo, companheiro e esposo, Eduardo, por me apoiar em todos os momentos.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPel, por compartilharem tão gentilmente seus conhecimentos conosco.

Aos alunos(as), professores(as) e equipes diretivas das escolas CM Pelotense, EMEF Jeremias Froes e IEE Espírito Santo, por terem colaborado tão gentilmente com minha pesquisa.

À amiga e colega Virgínia, pelo auxílio na realização de minha pesquisa em Jaguarão e pelo carinho constante.

À amiga e colega Thalena, por sempre ter uma palavra de incentivo em momentos difíceis.

Aos meus sogros, Hugo e Isabel, por gentilmente cederem sua casa no início da trajetória no mestrado.

Aos colegas da turma de 2018/02, pelo companheirismo e incentivo.

Às professoras e professores de espanhol da Universidade Federal do Pampa-Campus Bagé, por terem despertado em mim o amor por esta língua.

À CAPES, pela bolsa concedida.

A Deus, por me dar forças para concluir esta etapa.

*Estoy aquí de paso, yo soy un pasajero
No quiero llevarme nada
Ni usar el mundo de cenicero*

*Estoy aquí sin nombre
Y sin saber mi paradero
Me han dado alojamiento
El más antiguo de los viveros*

*Si quisiera regresar
Ya no sabría hacia donde
Pregunto al jardinero
Y el jardinero no me responde*

*Hay gente que es de un lugar
No es mi caso yo estoy aquí de paso*

*El mar moverá la luna o la luna a las mareas
Se nace lo que se es
O se será aquello lo que se crea
Yo estoy aquí perplejo
No soy más que todo oídos
Me quedo con mucha suerte
Tres mil millones de mis latidos*

*Si quisiera regresar
Ya no sabría hacia cuando
El mismo jardinero
Debe estárselo preguntando*

*Hay gente que es de un lugar
No es mi caso yo estoy, aquí de paso...*

Jorge Drexler

Resumo

HIDALGO, L. da S. **Por que espanhol?** O imaginário de língua espanhola no discurso de alunos e professores de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS. Orientadora: Luciana Iost Vinhas. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

O presente trabalho tem por objetivo analisar quais formações imaginárias sobre a língua espanhola emergem dos dizeres de alunos e professores da Educação Básica na região sul do Brasil. A principal motivação para o desenvolvimento da pesquisa surgiu após a revogação da Lei nº 11.161/2005, a chamada “Lei do Espanhol”, pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio no país. Como reação a esse fato, surgiu, no Rio Grande do Sul, o movimento #FicaEspanhol, que luta pela valorização e permanência do espanhol nas escolas públicas. O aporte teórico de nossa pesquisa se constitui nas bases epistemológicas da Análise de Discurso de linha francesa. As noções de *Formação Imaginária* (PÊCHEUX, [1969] 2019) e *Formação Discursiva* (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997), advindas da referida teoria, foram mais mobilizadas ao longo do trabalho. A constituição do *corpus* se deu a partir da aplicação de questionários escritos, direcionados a alunos e professores de escolas municipais e estaduais de Ensino Fundamental e Médio das cidades de Pelotas-RS/BR e Jaguarão-RS/BR. A cidade de Jaguarão-RS/BR foi escolhida como um dos locais de constituição do *corpus* por fazer fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai (país hispanofalante). Já a cidade de Pelotas-RS/BR foi escolhida por não ser fronteira e por ser uma das cidades mais importantes do estado. A partir da análise das sequências discursivas, identificamos duas Formações Discursivas de onde emergem diferentes saberes que sustentam as formações imaginárias de língua espanhola de professores e alunos da educação básica. A primeira delas se refere a uma FD Progressista, da qual emergem sentidos que apontam para um imaginário de valorização e importância da língua espanhola na escola. Além disso, no caso da cidade fronteira de Jaguarão-RS/BR, os saberes produzidos nessa FD apontam para um imaginário do espanhol como um elo de integração com os uruguayos. A segunda se refere a uma FD Neoliberal, na qual o inglês é representado, imaginariamente, como superior à língua espanhola. Nessa FD, o inglês é representado como língua franca, capaz de oferecer a oportunidade de comunicação em nível global, sendo a língua espanhola representada como algo desnecessário e dispensável no mundo globalizado.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Política Linguística. Análise do Discurso. #FicaEspanhol.

Resumen

HIDALGO, L. da S. **¿Por qué español?** El imaginario de lengua española en el discurso de alumnos y profesores de Pelotas-RS y Jaguarón-RS. Tutoría: Luciana Iost Vinhas. 2020. 196 f. Disertación (Maestría) – Centro de Letras y Comunicación, Universidad Federal de Pelotas, 2020.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar cuales formaciones imaginarias acerca de la lengua española surgen de las narrativas de alumnos y profesores de la Educación Básica en la región sur del Brasil. La principal motivación de este trabajo surgió después de la derogación de la Ley 11.161/2005, la llamada *Lei do Espanhol*, por la Ley 13.415/2017, que instituyó la Reforma de la Enseñanza Secundaria en el país. Como reacción a este hecho, surgió en el *Rio Grande do Sul* el movimiento *#FicaEspanhol*, que lucha por la valoración y permanencia del español en las escuelas públicas. El apoyo teórico de nuestra pesquisa se constituye en las bases epistemológicas del Análisis del Discurso de línea francesa. Las nociones de Formaciones Imaginarias (PÊCHEUX, [1969] 2019) y Formación Discursiva (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997), advenidas de la referida teoría, fueron más movilizadas a lo largo del trabajo. La constitución del *corpus* ocurrió a partir de aplicación de cuestionarios escritos, direccionados a alumnos y profesores de escuelas municipales y estaduais de enseñanza fundamental y secundaria de las ciudades de Pelotas-RS/BR y Jaguarón-RS/BR. La ciudad de Jaguarón-RS/BR fue elegida como uno de los locales de constitución del *corpus* por hacer frontera con la ciudad de Río Branco, en Uruguay (país hispanohablante). Ya la ciudad de Pelotas-RS/BR fue elegida por no ser fronteriza y por ser una de las ciudades más importantes del estado. A partir del análisis de las secuencias discursivas identificamos dos Formaciones Discursivas de donde surgen diferentes sentidos que sustentan las formaciones imaginarias de lengua española de profesores y alumnos de la educación básica. La primera de ellas se refiere a una FD Progresista, de la cual surgen sentidos que apuntan para un imaginario de valoración e importancia de la lengua española en la escuela. Además de eso, en el caso de la ciudad fronteriza de Jaguarón-RS/BR, los saberes producidos en esa FD, apuntan para un imaginario del español como un enlace de integración con los uruguayos. La segunda se refiere a una FD Neoliberal, en la cual, el inglés es representado, imaginariamente, como superior a la lengua española. En esa FD, el inglés es representado como lengua franca, capaz de ofrecer la oportunidad de comunicación en nivel global. Así, la lengua española es representada como algo desnecesario y dispensable en este mundo globalizado.

Palabras-clave: Lengua española. Política lingüística. Análisis del Discurso. *#FicaEspanhol*.

Lista de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Divulgação #Ficaespanhol 01 | 53 |
| Figura 2 - Divulgação #Ficaespanhol 02 | 54 |
| Figura 3 - Divulgação #Ficaespanhol 03 | 54 |
| Figura 4 - Relação entre formação ideológica e formações discursivas | 70 |
| Figura 5 - Esquema sobre conceitos da A.D | 72 |
| Figura 6 - Imaginário na A.D | 77 |
| Figura 7 - Ponte Mauá (atualmente)..... | 89 |
| Figura 8 - Ponte Barão de Mauá (antigamente) | 95 |
| Figura 9 - Entrada de Rio Branco-UY | 101 |

Sumário

| | |
|--|-----|
| Primeiras palavras..... | 14 |
| 1. A língua espanhola na legislação Brasileira: um panorama da Lei Orgânica do Ensino Secundário à revogação da Lei nº 11.161/2005 – A Lei do Espanhol | 18 |
| 1.1 Legislação do espanhol no Brasil: primeiros registros | 18 |
| 1.2 A Lei 11.161/2005 – A “Lei do Espanhol” como um acontecimento discursivo? | 26 |
| 1.3 Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a educação e o ensino de língua espanhola | 32 |
| 1.4 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas..... | 41 |
| 1.5 #FicaEspanhol: Política linguística, resistência e democracia | 47 |
| 1.6 Uma retomada das (não) políticas linguísticas de língua espanhola no Brasil..... | 59 |
| 2. Língua e imaginário: considerações sobre a língua espanhola a partir da Análise de Discurso..... | 62 |
| 2.1 Algumas considerações acerca de língua (na AD) | 62 |
| 2.2 Processo de interpelação ideológica e formações imaginárias..... | 65 |
| 2.3 A língua espanhola no Brasil e alguns efeitos da colonização..... | 81 |
| 3. A fronteira e seus efeitos de sentido | 89 |
| 3.1 Mas, afinal, o que é uma <i>fronteira</i> ? | 90 |
| 3.2 A <i>fronteira</i> sul-riograndense e suas particularidades | 92 |
| 3.3 A fronteira Jaguarão-BR/Rio Branco-UY: breves considerações..... | 94 |
| 3.4 <i>Portunhol/Portuñol</i> , que “língua” é essa”?..... | 97 |
| 3.5 Fronteira: mais algumas reflexões | 99 |
| 4. Formações imaginárias sobre a língua espanhola por professores e alunos | 103 |
| 4.1 A busca pelas escolas e a aplicação dos questionários | 103 |
| 4.2 Imaginários de língua espanhola em análise | 113 |
| 4.2.1 Imaginário e qualidade do ensino de espanhol..... | 114 |
| 4.2.2 Imaginário de espanhol e os <i>hermanos de la frontera</i> | 127 |
| 4.2.3 Imaginário de espanhol e as políticas linguísticas | 139 |
| 4.2.4 Imaginário de espanhol e a globalização | 149 |
| 4.3 Breve reflexão sobre as análises | 159 |

| | |
|---|-----|
| Reflexões finais | 161 |
| Referências | 165 |
| Anexos | 174 |
| Anexo A – Perguntas destinadas aos alunos..... | 175 |
| Anexo B – Perguntas destinadas aos professores | 176 |
| Anexo C – Respostas completas dos alunos e dos professores com SDs analisadas..... | 177 |
| Anexo D – Termos de Responsabilidade do Pesquisador | 187 |
| Anexo E – Termo de Consentimento para Responsáveis..... | 188 |
| Anexo F – Termo de Consentimento para Professores | 190 |
| Anexo G – Termo de Consentimento para Alunos..... | 192 |
| Anexo H – Cartas de Anuência..... | 194 |
| Anexo I - Autorizações | 197 |
| Anexo J – Parecer Consubstanciado do CEP | 199 |

Primeiras palavras

As inquietações em relação à língua espanhola surgiram em minha vida no momento em que me formei em Licenciatura em Letras-Português e Espanhol e me deparei com um contexto profissional de desmerecimento, principalmente na língua estrangeira, no meu caso, o espanhol. Desde então, questões de políticas linguísticas e valorização docente têm me afetado, no que tange à língua espanhola, principalmente.

Ao chegar à Pós-Graduação, em nível de mestrado, deparei-me com a Análise de Discurso (AD). Algumas reflexões, novas leituras, vivências, conversas e aulas ampliaram minhas concepções sobre discurso. Pude compreender que há uma relação estreita entre língua, discurso e ideologia. Dessa forma, relacionei meu interesse sobre as questões de língua espanhola à AD. As representações da língua espanhola nos sujeitos envolvidos em seu ensino ampliarão minhas possibilidades de reflexão da/sobre a língua no contexto atual.

A AD busca relações entre a linguagem e sua exterioridade (ORLANDI, 2005). A mesma autora (ORLANDI, 2005, p. 21), parafraseando Michel Pêcheux, precursor da Análise de Discurso de linha francesa, em seu texto de 1969, diz que o discurso se trata de “efeitos de sentido entre interlocutores”. Tais efeitos de sentido não podem ser dissociados da história e da sociedade. Neste sentido, olhar para questões relacionadas à língua espanhola pelo prisma da AD me possibilita refletir sobre o que está além dos aspectos puramente linguísticos e gramaticais. Através dos pressupostos da teoria, poderei perceber como os discursos que envolvem o espanhol estão imbricados na história e na sociedade.

Nos últimos 15 anos, a língua espanhola sofreu algumas mudanças em relação às políticas linguísticas/públicas para o seu ensino. O cenário político brasileiro foi tomado por instabilidades após o golpe da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. O golpe, entre outros acontecimentos, trouxe a revogação da Lei do Espanhol.

A Lei nº 11.161/2005, também chamada Lei do Espanhol, determinava a obrigatoriedade da oferta da língua no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental. Várias medidas impopulares foram tomadas no período pós-

golpe, dentre elas a “Reforma do Ensino Médio”, reforma esta que revogou a Lei do Espanhol, fazendo com que a sua oferta passasse novamente a ser “facultativa”.

A conjuntura política, neste contexto, trouxe instabilidade aos professores de espanhol no Brasil. Criou-se, no Rio Grande do Sul, no ano de 2016, o movimento intitulado “#Ficaespanhol”, o qual lutou (e ainda luta) pela permanência do ensino de língua espanhola nas escolas de ensino básico em nível estadual. Este movimento foi iniciado por professores e alunos de instituições federais do estado e ganhou adeptos dentro e fora do Rio Grande do Sul (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019).

Neste estado, a mobilização dos professores e alunos de espanhol chamou a atenção da deputada estadual Juliana Brizola no ano de 2017. A deputada apresentou, nos primeiros meses de 2018, na Assembleia Legislativa do Estado, o Projeto de Emenda Constitucional 270/2018 que determina a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio nas escolas de ensino básico em nível estadual. A PEC 270 alterou a Constituição Estadual em dezembro de 2018 e hoje, no Rio Grande do Sul, a oferta da língua espanhola é cláusula constitucional, determinando a oferta da língua tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019).

Diante do cenário aqui apresentado, buscar-se-á refletir sobre o imaginário relativo à língua espanhola de sujeitos diretamente envolvidos no contexto de ensino da língua: professores e alunos da rede básica.

A pesquisa estará alicerçada na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa. Conforme Orlandi (2005), a AD trabalha o funcionamento da língua no mundo, com maneiras de significar considerando a produção de sentidos como parte da vida dos sujeitos enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Seguindo essa perspectiva, serão feitas análises de enunciados de professores e alunos de espanhol. Espero, através dessas análises, compreender qual o imaginário produzido sobre a língua espanhola, no atual contexto sócio-histórico e político.

O fato de o Brasil fazer fronteira com vários países hispanofalantes e, especificamente, o Rio Grande do Sul fazer fronteira com o Uruguai e com a

Argentina, países onde o espanhol também é língua oficial, torna-se importante para o desenvolvimento da pesquisa. A participação de sujeitos que vivem em cidades fronteiriças pode trazer diferentes representações acerca da língua espanhola, o que torna ainda mais necessário trabalhar a noção de condições de produção do discurso.

Escolhemos, então, a cidade de Jaguarão-RS/BR como um dos locais de constituição de nosso *corpus* de pesquisa, por fazer fronteira com Rio Branco, no Uruguai. Já a cidade de Pelotas-RS/BR foi escolhida por não ser fronteiriça e por ser uma das cidades mais importantes e populosas do estado.

Segundo Orlandi (2005, p.16), para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. Neste sentido, o contexto sócio-histórico e político em que os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos é ponto fundamental no desenvolvimento das análises.

Nesta pesquisa, como já mencionado, temos como objetivo geral analisar o imaginário de língua espanhola produzido por professores e alunos da rede básica de ensino em algumas escolas da região sul do Brasil, a saber, Pelotas-RS (cidade não fronteiriça) e Jaguarão-RS (cidade que faz fronteira com o município de Rio Branco no Uruguai, país hispanofalante). Como objetivos específicos, temos os seguintes: (i) Identificar quais efeitos de sentido emergem nas narrativas dos professores e alunos de língua espanhola pós-revogação da Lei nº 11.161/2005 no que tange ao ensino e valorização da disciplina; (ii) Verificar possíveis assimetrias nos dizeres dos grupos de sujeitos participantes da pesquisa - professores e alunos - na cidade fronteiriça e na cidade não fronteiriça; e (iii) Investigar como/se o lugar conferido à língua espanhola através das políticas linguísticas/educacionais do governo na escola pública contribui para a construção das formações imaginárias referentes à língua.

A pesquisa justifica-se pelas mudanças na legislação referente ao ensino de língua espanhola na educação básica e seus efeitos. As alterações ocorreram devido à “Reforma do Ensino Médio”, uma dentre várias medidas impopulares tomadas no período pós-golpe no Brasil. A política externa adotada também neste período é outro fator determinante para a pesquisa. As mudanças ocorridas neste cenário político podem apontar para uma possível

desvalorização da língua espanhola, principalmente em espaços institucionalizados, como as escolas.

1. A língua espanhola na legislação Brasileira: um panorama da Lei Orgânica do Ensino Secundário à revogação da Lei nº 11.161/2005 – A Lei do Espanhol

Neste capítulo, buscaremos traçar um panorama no que diz respeito ao arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, dando especial enfoque à língua espanhola.

1.1 Legislação do espanhol no Brasil: primeiros registros

Para dar início à nossa discussão sobre os primeiros registros acerca do arquivo jurídico brasileiro no que tange ao ensino de línguas, especialmente à língua espanhola, elegemos cinco momentos¹ significativos deste arquivo: (1) o Decreto Lei nº 4.244, de 1942, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário²; (2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961; (3) a LDB de 1971; (4) a Resolução de 1976; e (5) a LDB de 1996. A materialidade textual presente no arquivo jurídico sobre a língua espanhola nestes cinco momentos aponta para um gradativo apagamento do ensino da língua dos currículos, bem como para um processo de “desoficialização”³ do ensino de línguas estrangeiras nas escolas (RODRIGUES, 2010).

Antes de passarmos à discussão sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, primeiro registro legal onde consta o ensino de língua espanhola no Brasil, mencionamos, a título de informação, o primeiro registro institucional sobre o ensino da língua no país: ocorre no ano de 1919 um concurso para professor de espanhol realizado pelo Colégio Pedro II, fundado em 1837 (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). Conforme Guimarães (2011), a cadeira foi criada em reciprocidade ao governo Uruguaio que, à época, criara uma cadeira de Língua Portuguesa. O professor que assumiu o cargo chamava-se Antenor Nascentes. Este professor ministrou aulas de espanhol até 1925, quando a “Lei Rocha Vaz” dispôs em 6 anos o ensino secundário e passou a facultar o ensino de espanhol (GUIMARÃES, 2011). Feito este

¹A divisão desses momentos é baseada na tese de Rodrigues (2010).

² Em algumas bibliografias se encontra a denominação “Reforma Capanema”, referindo-se ao ministro da Educação e Saúde no governo Vargas, Gustavo Capanema, promotor da referida reforma.

³ O processo de “desoficialização” do ensino de línguas designado por Rodrigues (2010) é iniciado pela LDB/1961 e se materializa na textualidade legal por meio do apagamento de qualquer referência às línguas.

registro, passamos às discussões a respeito da Lei Orgânica do Ensino Secundário do ano de 1942.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conforme Rodrigues (2010), instituiu uma reestruturação da educação brasileira na gestão de Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Saúde que ocupou a pasta por 11 anos (1934 a 1945) na “Era Vargas”). Os níveis de escolaridade ficaram divididos em Primário (primeiros anos de escolaridade das crianças – dos 7 aos 11 anos) e Secundário, dividido em dois ciclos: o ginásial, que tinha quatro anos de duração, e um segundo ciclo com três anos de duração, o qual dividia os estudantes conforme suas preferências acadêmicas entre os cursos clássico e científico.

No que tange ao ensino de línguas, a menção aparece primeiramente no ciclo ginásial, indicando o latim, o francês e o inglês como as línguas estrangeiras a serem estudadas. Nos cursos clássico e científico, o ensino de línguas estrangeiras é ampliado, ofertando, além do latim, francês e inglês, o espanhol e o grego (BRASIL, 1942).

Em um primeiro momento, o Decreto Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, previa o ensino de espanhol nos dois primeiros anos dos cursos clássico e científico. Porém, em 15 de abril de 1942, ocorre uma retificação na lei, retirando a obrigatoriedade do ensino de espanhol do segundo ano dos cursos clássico e científico, sendo perceptível a sua substituição pela disciplina de filosofia. A “substituição” que a retificação faz, na verdade, opera um apagamento do ensino da língua espanhola naquela legislação.

Dessa forma, a obrigatoriedade do ensino de espanhol permanece apenas no primeiro ano dos cursos clássico e científico, sendo sua carga horária consideravelmente menor em relação às outras línguas. Este fato torna-se relevante em nossa pesquisa, visto que o lugar conferido à língua espanhola na primeira legislação oficial é restrito, apontando para um imaginário de língua “fácil” e/ou “parecida” com a língua portuguesa (CELADA, 2002), justificando, de alguma forma, a “desnecessidade” de aprendizado por parte dos brasileiros.

Ainda assim, o acontecimento⁴ é relevante, pois é o primeiro registro oficial sobre o ensino da língua no Brasil.

Antes de passar para o próximo momento, ressaltamos que o ensino de línguas estrangeiras, sejam elas clássicas ou modernas, naquela conjuntura (primeira metade do século XX), da mesma maneira que a própria educação formal, era destinado à elite da população brasileira, nas escolas de formação geral (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). Dessa forma, a aprendizagem de línguas estrangeiras estava restrita aos estudantes mais abastados.

O segundo momento diz respeito à publicação da LDB de 1961, no qual foi observado o apagamento do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Rodrigues (2010), esta lei tinha como finalidade principal a regulamentação da educação formal nos estabelecimentos de ensino do país (públicos e privados) conforme com os princípios da Constituição Nacional. A referida lei foi publicada pelo então presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961⁵. A LDB de 1961 determina, como aponta Rodrigues (2010), que o ensino se divida em três níveis: pré-primário (crianças até 7 anos), primário (os quatro anos letivos subsequentes) e médio (subdividido em dois ciclos: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três).

Além das mudanças nas subdivisões da educação básica nacional, na mesma época da LDB de 1961, conforme apontam Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019), houve grande valorização de uma educação técnico-profissional, entendida pelo governo como um meio de formação de mão de obra. As autoras apontam ainda que, naquele período, as línguas estrangeiras passam a compor o núcleo de disciplinas optativas que fariam parte do currículo escolar. As definições a respeito da oferta das LEs ficariam a cargo dos recém-formados Conselhos Estaduais de Educação. O fato de as LEs não constarem na textualidade da LDB de 1961 corrobora com a diminuição da oferta de LEs (mesmo como disciplinas optativas), bem como aponta para a sua pouca relevância na formação escolar dos estudantes.

⁴ Acontecimento, aqui, trata-se de um acontecimento histórico e não de um “acontecimento discursivo”. Discussões sobre “acontecimento discursivo” serão abordadas posteriormente neste trabalho.

⁵Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961>. Acesso em 30 de abril de 2019.

De acordo com as mesmas autoras, mesmo havendo a liberdade de escolha da LE a ser ofertada pelas escolas, a língua inglesa tinha maior preferência para a composição dos currículos, ainda que com baixa carga horária. Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019) destacam também que, no ano de 1964, quando a LDB de 1961 ainda estava vigente, e no mesmo ano em que o presidente João Goulart sofre o golpe militar, o Brasil realizou uma série de convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID), órgão estadunidense, com o objetivo de receber auxílio para a realização de reformas na educação pública brasileira em todos os níveis.

No que diz respeito ao ensino de línguas, portanto, a LDB de 1961 apaga de sua textualidade o ensino de LEs. Mesmo que de forma subentendida o ensino de LEs possa ocupar o espaço das disciplinas optativas (por ter havido uma prévia organização pelo Decreto Lei 4.244/1942), o apagamento ainda se faz presente, já que, em nenhum momento, o ensino de línguas estrangeiras é mencionado. A LDB de 1961, conforme Rodrigues (2012), produz uma ruptura na memória discursiva presente no arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras no Brasil pelo fato de haver o total apagamento do ensino de línguas da legislação educacional brasileira.

Em uma perspectiva discursiva, esse fato é muito relevante, visto que a falta do sintagma “língua estrangeira” provoca efeitos de sentido. Essa falta, conforme Ernst (2009, p. 04), se relaciona “à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva⁶”. Nesse sentido, a falta intradiscursiva aponta para um funcionamento interdiscursivo quando o sintagma “língua estrangeira” é apagado da legislação. Notamos o apagamento do sintagma no nível intradiscursivo (eixo da formulação), o que aponta para a memória discursiva⁷ sobre o ensino de línguas estrangeiras. Essa falta parece reproduzir o discurso dominante sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, no qual os direitos linguísticos dos alunos do ensino público parecem não figurar.

Assim, a LDB de 1961, por ser um documento oficial, advindo do Estado, faria parte de um discurso dominante, não permitindo que fosse mencionado,

⁶ O conceito de Formação Discursiva será abordado posteriormente neste trabalho, na seção 2.2.

⁷ O conceito de Memória Discursiva será abordado posteriormente neste trabalho, na seção 4.2.1.

tampouco efetivado, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Considerando a opacidade da língua, entendemos que este apagamento aponta para um imaginário de desvalorização e desnecessidade do ensino de línguas estrangeiras na escola, uma vez que este ensino poderia partir da esfera privada.

Em 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto (LDB/1971), é sancionada pelo então presidente Emílio Garrastazú Médici, durante o regime militar. De acordo com Rodrigues (2010), esta lei ampliou a obrigatoriedade da escola de quatro para oito anos e separou os níveis de ensino entre 1º grau (com oito anos de duração, equivalentes ao ensino primário e ginásial do ensino secundário da LDB de 1961) e 2º grau (com três anos, equivalentes ao ciclo colegial do secundário, também da LDB de 1961). Ainda de acordo com a autora, a LDB de 1971 muito se assemelhava à legislação anterior (LDB de 1961) por dar uma relativa autonomia aos conselhos estaduais de educação no que diz respeito à escolha de disciplinas obrigatórias e também optativas.

Nosso interesse particular nesta lei está no retorno do sintagma “língua(s) estrangeira(s)” em um documento oficial que “rege” a educação:

Em **qualquer** grau, **poderão** organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Artigo 8º § 2º, BRASIL, 1971 [grifos nossos]).

A LDB de 1971 traz novamente o ensino de línguas estrangeiras aos documentos oficiais brasileiros, ainda que de forma vaga e indeterminada, como aponta Rodrigues (2010). As indefinições já começam no início do parágrafo, no qual é mencionada a palavra “qualquer”, um pronome indefinido que estabelece sentido de indeterminação. Quando a lei menciona em “qualquer” grau, não determina de fato qual grau é esse. O pronome “qualquer”, enquanto pronome indefinido, atualiza sentidos referentes à indeterminação do referente (grau). Sendo assim, trata-se de uma marca linguística que anuncia uma indeterminação discursiva, a qual mobiliza saberes relacionados à própria indeterminação do ensino de línguas estrangeiras no âmbito desta legislação, como se se tratasse de um campo do conhecimento não tão importante quanto as disciplinas tradicionais.

Outro item lexical que nos chama a atenção é o verbo “poderão”. Este verbo, dentre outras definições, conforme o Minidicionário Luft (2001, p. 526), significa “ter faculdade de ou autorização para”. Nesse sentido, subtende-se que os alunos estão autorizados ou aptos a reunirem-se para uma possível aprendizagem de línguas estrangeiras, não ficando clara na textualidade a obrigatoriedade desse ensino. Notamos também que, em nenhum momento, o parágrafo indica ou determina qual ou quais línguas estrangeiras “poderão” ser ensinadas, trazendo novamente um apagamento. Poder / dever; Possibilidade. Não há uma garantia (há uma indeterminação, portanto) do ensino de língua estrangeira.

Ademais destas observações, Rodrigues (2010, p. 95) observa a forma como o sintagma “ensino de línguas estrangeiras” é colocado numa relação de coordenação com uma sequência abrangente que inclui “outras disciplinas, áreas de estudo ou atividades”, produzindo um efeito de equivalência entre esses termos. Esse efeito de equivalência, segundo a autora, “evidencia um conflito na própria definição do papel que as línguas estrangeiras devem desempenhar nesse modelo educacional proposto pela LDB de 1971, oscilando entre “disciplina”, “área de estudo” ou “atividade”” (RODRIGUES, 2010, p. 95).

A LDB de 1971, apesar de “reinsere” o ensino de línguas em sua textualidade, acaba por ampliar as indeterminações acerca do tema, pois as indefinições são mais acentuadas que as determinações legais sobre este ensino, remetendo o ensino de línguas estrangeiras a conteúdos extracurriculares não vinculados às disciplinas estudadas nos currículos. É por isso que interpretamos que, nesse momento, houve uma reinserção “indefinida” do ensino de Línguas Estrangeiras, pois, na verdade, ele ainda não se encontra obrigatório nos currículos escolares.

Após as indeterminações acerca do ensino de línguas que emergem da LDB de 1971, a Resolução nº 58 de 1976 traz alguma definição nesse sentido (RODRIGUES, 2010, 2012). Essa resolução foi assinada pelo presidente do Conselho Federal de Educação, Padre José Vieira de Vasconcellos, e traz uma designação acerca do ensino de línguas, conforme o fragmento:

O estudo de língua estrangeira moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, **recomendando-se** a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as

condições o indiquem e permitam (Artigo 1º, BRASIL, 1976 [grifos nossos]).

Apesar de “definir” a obrigatoriedade do ensino de “língua estrangeira moderna” no ensino do 2º grau, a resolução não determina de fato qual língua estrangeira moderna deve ser ensinada. Além disso, em relação ao 1º grau, o uso do verbo “recomendar” flexionado, segundo o Minidicionário Luft (2001), significa, dentre outras definições, “aconselhar”. Nesse sentido, nota-se novamente uma indeterminação sobre o ensino de línguas, já que *aconselhar* não se trata de tornar o ensino obrigatório.

Segundo Rodrigues (2010), o sintagma “língua estrangeira moderna” exclui definitivamente dos currículos escolares as línguas clássicas (latim e grego). Naquele contexto, segundo a autora, a “escolha” da língua estrangeira moderna a ser ensinada nas escolas poderia ser de qualquer língua falada fora do Brasil, porém, a tendência dessa “escolha” seria de uma língua com maior prestígio enquanto língua veicular⁸, ou seja, uma língua utilizada com o objetivo de facilitar o entendimento entre falantes que não compartilham da mesma língua materna. Além disso, essa língua deveria estar já inserida nas mais recentes metodologias de ensino de línguas da época, que utilizavam das tecnologias para obter melhores resultados.

Nesse sentido, a tendência de escolha seria a língua inglesa, já que, naquele momento (anos 1970), o inglês já era considerado uma língua franca (língua utilizada em diversas partes do mundo e em diversos fins) e estava suficientemente instrumentalizada para ser ensinada dentro de uma determinada metodologia de ensino de línguas (RODRIGUES, 2010). Quando utiliza o termo “instrumentalizada”, a autora refere-se ao fato de que, naquele momento, línguas como o inglês, inclusive, estavam didatizadas para determinados fins, como os profissionais, por exemplo. Desse modo, ainda que com carga horária baixa, os estudantes estariam sendo preparados para um mercado de trabalho que demandaria o conhecimento dessa língua veicular, que seria, muito provavelmente, a língua inglesa.

Em relação à língua espanhola, nota-se, mais uma vez, a sua falta, já que a indicação da obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira

⁸ Utilizamos o termo língua veicular também como equivalente a língua franca.

moderna, naquele contexto, pelos motivos já apresentados, apontava para a língua inglesa.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, reuniu, no chamado Ensino Básico, o Ensino Fundamental (obrigatório com oito anos de duração) e o Ensino Médio (com três anos) (RODRIGUES, 2010, 2012).

Sobre o ensino de línguas, especialmente a língua espanhola, foco de nossa pesquisa, a LDB 1996 traz as seguintes considerações no que tange ao Ensino Médio: “torna **obrigatória uma língua estrangeira moderna** nos currículos deste nível. Além disso, determina que a escolha dessa língua deve ser realizada pela **comunidade escolar** e considerando as possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996 [grifos nossos]). Dessa forma, mantém-se a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira no Ensino Médio (2º grau), ainda que de forma indeterminada.

Destacamos, na presente textualidade, o sintagma *língua estrangeira moderna* no singular, o que indica que será obrigatório o ensino de apenas uma língua estrangeira, que, de acordo com o que já expusemos, tende a ser a língua inglesa. Além disso, o fato de a “escolha” dessa língua estrangeira moderna ser feita pela chamada *comunidade escolar* amplia a indeterminação sobre a escolha, já que, em nenhum momento, fica explicitado, na textualidade, por quem é composta essa comunidade escolar e de que forma esse trâmite é realizado. Além disso, como aponta Rodrigues (2012), as escolhas atribuídas às comunidades escolares, em geral, são feitas pela escola ou pelo próprio Estado, sem que a comunidade escolar seja de fato consultada.

Mais uma vez, a língua espanhola está apagada e as textualidades presentes nas LDBs nem mesmo mencionam o ensino da língua: só se faz referência a ela em 1942. A recorrência do sintagma “língua estrangeira moderna” aponta para a inserção da língua inglesa nos currículos, não dando espaço para outras línguas. A questão da instrumentalização da língua inglesa corrobora essa “escolha”, priorizando-se o trabalho com a língua como instrumento para se atingir um objetivo desconectado de seu aprendizado e

vivência amplos, através, por exemplo, do trabalho com a cultura⁹ e civilização em que é falada.

Seguindo a perspectiva de Rodrigues (2010), após a breve análise do arquivo jurídico brasileiro sobre o ensino de línguas estrangeiras, o processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras, especialmente a língua espanhola, ocorre nas textualidades apresentadas e contribui para um cenário de indeterminação sobre esse ensino.

Rodrigues (2010) refere, então, um processo de “desoficialização” do ensino de línguas e um apagamento em relação à língua espanhola. Em nossa interpretação, destacamos a falta (ERNST, 2009) dessa língua na legislação educacional brasileira, salvo sua breve aparição no Decreto Lei de 1942. Essa ausência foi reconsiderada com a publicação da Lei do Espanhol, como será observado na próxima seção.

1.2 A Lei 11.161/2005 – A “Lei do Espanhol” como um acontecimento discursivo?

Conforme revisão feita pela tese de Rodrigues (2010), os discursos que permeiam a questão do ensino de língua espanhola no arquivo jurídico brasileiro estão marcados por uma falta, pois a menção de indicação da obrigatoriedade de seu ensino não aparece em nenhuma legislação oficial, exceto na Lei Orgânica do Ensino Secundário, no ano de 1942. Segundo nossa interpretação, essa falta pode ser relacionada à teorização proposta por Ernst (2009), a qual aponta para um funcionamento interdiscursivo (conforme será discutido posteriormente).

O sintagma encontrado com mais recorrência, nas legislações educacionais brasileiras, após a Lei de 1942, a qual explicitava quais línguas deveriam constar nos currículos oficiais, é “língua estrangeira moderna”. O fato de as últimas legislações não definirem qual ou quais línguas estrangeiras fariam parte dos currículos aponta para o que Rodrigues (2010) chamou de processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

⁹ De Nardi (2007) entende a cultura, no âmbito da AD, como uma estrutura-funcionamento semelhante à ideologia. Assim, conforme a autora, a cultura enquanto lugar de produção de sentidos funciona naturalizando sentidos e criando efeitos de evidência e verdade. Além disso, a mesma autora compreende que a cultura pode ser concebida como um espaço de interpretação no qual subjazem relações de poder.

Toda legislação antes de se tornar efetivamente Lei é elaborada como um Projeto de Lei (PL). Antes da promulgação da Lei nº 11.161/2005, a Lei do Espanhol, alguns Projetos de Lei¹⁰ a respeito do ensino de línguas estrangeiras e da língua espanhola, especificamente, tramitaram pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Dentre estes PLs, daremos especial destaque a dois: o PL nº 4.004/1993 (Presidente Itamar Franco-PMDB) e PL nº 3.987/2000 (Deputado Átila Lira-PSB). Podemos dizer que esses dois PLs “originaram” a Lei do Espanhol, já que o PL 3.987/2000 se baseou no texto do PL 4.004/1993, como aponta Rodrigues (2010). Neste momento, nos debruçaremos sobre o PL do ano 2000, já que ele se tornou a Lei do Espanhol.

Esse PL foi proposto pelo deputado Átila Lira no dia 15 de dezembro do ano 2000. Naquele momento, o presidente Fernando Henrique Cardoso cumpria o seu segundo mandato consecutivo. De acordo com Rodrigues (2010), o Mercosul¹¹ já estava firmado como processo de integração econômico no Cone Sul, apesar de alguns percalços. Em 1999, uma crise¹² abateu o Mercosul e, somente a partir do segundo semestre de 2004, surgiram indícios de recuperação, mas sem alcançar os níveis de crescimento anteriores a 1999. Rodrigues (2010) mostra que, a partir de 1998, os laços com o Mercosul enfraqueceram, porém, nesta época grandes empresas espanholas chegaram ao Brasil, algumas através da venda de estatais, como, por exemplo, a *Telefónica*, que comprou a Companhia Riograndense de Telecomunicações¹³.

Percebemos que questões políticas e econômicas atravessam os processos de elaboração e tramitação dos PLs, neste caso, PLs relativos ao ensino de línguas. Nesse sentido, torna-se fundamental tratar sobre as

¹⁰ Para conhecer com mais detalhes todos os projetos de lei a respeito do ensino de Língua Espanhola, consultar Rodrigues (2010).

¹¹ Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes. (Adaptado da Página Brasileira do Mercosul <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>>. Acesso em 25 de mai de 2019.

¹² Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/04/em-um-quarto-de-seculo-mercossul-viveu-euforia-e-crieses>>. Acesso em 05 de junho de 2019.

¹³ Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Privatizacao-da-CRT-do-capitulo-gaicho-dos-negocios-do-Opportunity/4/14236>>. Acesso em 21 de outubro de 2019.

condições de produção dos discursos que, segundo Orlandi (2005), compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação e ocorrem em sentido estrito, nas circunstâncias da enunciação, e em sentido amplo, incluindo o contexto sócio-histórico-ideológico. Dessa forma, os discursos produzidos nos referidos PLs, considerando as condições de produção acima mencionadas, como, por exemplo, o Tratado do Mercosul e a vinda de multinacionais ao Brasil, apontam para um discurso de globalização, no qual a questão da integração econômica com os países hispanofalantes, tanto do bloco do Mercosul quanto da própria Espanha, parecer reverberar.

O PL nº 3.987/2000, como aponta Rodrigues (2010), no ano de 2003, teve seu texto definitivo elaborado e, em agosto de 2005, foi aprovado em plenário, para logo ser enviado para sanção do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Os PLs que “originaram” o texto da Lei do Espanhol foram produzidos por sujeitos em uma posição ideológica, política e de classe aparentemente neoliberal. Apesar disso, a Lei foi efetivamente sancionada em um governo mais progressista, o qual parecia privilegiar uma relação mais estreita com outros países da América Latina.

O fortalecimento do bloco do Mercosul, nos parece, em um primeiro momento, a principal motivação para a sanção da lei, apontando para um processo de capitalização linguística (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 134), entendido pela autora como

um processo que se caracteriza por investir uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos.

Apesar da aparente motivação econômica, a sanção da lei enquanto política linguística é um fato. Essa promulgação, dentre outras medidas tomadas nos governos Lula e Dilma, privilegiam a questão da integração do Brasil com a América Latina, principalmente para um vínculo econômico, e, de algum modo, o intercâmbio cultural do Brasil com os países latino-americanos.

As questões econômicas parecem determinar os discursos sobre as políticas linguísticas e a educação em nossa formação social. Assim, percebemos que a ideologia não é o único fator determinante na produção

desses efeitos de sentido, como aponta Pêcheux ([1976] 2019, p. 310 [grifos do autor]):

Se sublinharmos *condições ideológicas da reprodução-transformação das relações de produção* é precisamente porque a região da ideologia não é, de nenhuma maneira, o único elemento pelo qual se efetuará a reprodução-transformação das relações de produção de uma formação social. Seria não contar com as determinações econômicas que condicionam, em última instância, essa reprodução-transformação no interior mesmo da produção econômica, como recorda Althusser no começo de seu trabalho sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

As condições ideológicas da reprodução-transformação das relações de produção em uma dada formação social não são determinadas somente pela ideologia: elas são determinadas, em última instância, pela infraestrutura econômica. Assim, os efeitos de sentido que emergem das políticas linguísticas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras e a educação pública, de forma mais ampla, tanto em governos de viés neoliberal quanto de viés mais progressista, são determinados por bases econômicas, ainda que cada governo privilegie diferentes relações de integração.

Sobre a integração entre povos latino-americanos e o intercâmbio cultural possível entre brasileiros e hispanofalantes da América do Sul trazemos um exemplo interligado ao Mercosul: a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana). De acordo com seu site oficial, a universidade começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

A implantação desta universidade é um exemplo muito claro sobre a importância da integração não só no âmbito comercial, mas também social e educacional entre povos pertencentes ao Mercosul e a outros países latino-americanos. Em janeiro de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.189, que cria a UNILA. Seu objetivo é descrito no artigo 2º da Lei:

Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (BRASIL, 2010).

A criação de uma universidade como a UNILA traz à tona a necessidade de o brasileiro aprender/saber espanhol. Saber a língua dos “vizinhos” que chegam ao nosso país para estudar em diversas áreas humaniza essas relações no convívio estabelecido entre falantes de português e de espanhol da América Latina.

Após mencionar esse exemplo de integração econômica e cultural entre o Brasil e os países integrantes do Mercosul e a necessidade do aprendizado do espanhol imbricada nessas relações, retomamos a questão da promulgação da Lei do Espanhol.

No dia 5 de agosto do ano de 2005, ocorreu a promulgação da Lei nº 11.161/2005, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A promulgação dessa lei provoca, de acordo com Rodrigues (2010), uma ruptura na memória que constituiu o arquivo jurídico brasileiro a respeito do ensino de línguas estrangeiras. Em uma perspectiva discursiva, para a mesma autora, esse fato pode ser interpretado como um *acontecimento*: “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 16). Entretanto, gostaríamos de pontuar que a tese de Rodrigues (2010) foi defendida há 10 anos. Nessa época, a promulgação da Lei do Espanhol até poderia ser compreendida como um *acontecimento* (PÊCHEUX, [1983] 2015), porém, passados 12 anos, essa lei foi revogada, perdendo a característica de ruptura de discursos anteriores, proposta pela noção de *acontecimento*. Ainda que a promulgação da Lei do Espanhol não seja um *acontecimento discursivo*, segundo nossa interpretação, é fundamental ressaltar que ela determinava a presença da língua espanhola nas escolas públicas, algo que não ocorria desde o ano de 1942.

Mesmo determinando a oferta da língua espanhola, a lei apresentou algumas contradições, que, à época, podem ter dificultado sua implementação, como observaremos a seguir.

Passemos à textualidade da Lei nº 11.161/2005, para, logo em seguida, apontarmos algumas contradições que emergem dessa textualidade:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, **de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno**, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas **redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.**

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A **rede privada** poderá tornar disponível esta oferta por meio de **diferentes estratégias** que incluam **desde** aulas convencionais no horário normal dos alunos **até** a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2005 [grifos nossos]).

O primeiro ponto de deriva possível a partir do enunciado é a própria designação que a Lei nº 11.161/2005 recebeu: Lei do Espanhol. Essa designação pode provocar um efeito de sentido de determinação sobre o ensino da língua, porém, a textualidade não produz esse efeito de determinação, já que, de acordo com seu Artigo 1º, *o ensino de língua espanhola será de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa pelo aluno*. Dessa forma, pode-se entender que a indeterminação sobre o ensino de línguas, apontada por Rodrigues (2010, 2012), ainda ocorre na textualidade dessa lei, uma vez que a sua matrícula é facultativa, dando aos alunos a opção de se matricularem ou não na disciplina. A contradição se dá na medida em que a oferta, especificamente da língua espanhola, é obrigatória. Por outro lado, sendo sua matrícula facultativa, o espaço a ser ocupado pela língua espanhola nas escolas ainda parece incerto.

Outro ponto que indica falha e contradição na textualidade da lei, segundo Rodrigues (2012), é a disjunção entre o ensino público e ensino privado, para efetiva implementação da lei. A textualidade da lei indica diferentes formas de cumprimento das normativas expressas no que tange ao ensino público e ao ensino privado. Em seu Artigo 2º, a lei indica que a oferta da língua espanhola na escola pública deverá ser feita em *horário regular de aula dos alunos*. A indicação de oferta em horário regular de aulas suscita uma ideia mais concreta de integralização da língua espanhola nos currículos, dando a ela certo *status* de disciplina tradicional da escola.

Já no artigo 4º, a lei abre outras possibilidades de oferta da língua espanhola na rede privada, indicando *desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna*. Esse “leque” de possibilidades fortalece o processo de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010), pois não obriga a oferta da língua apenas no horário regular de aulas, não integralizando a disciplina na grade curricular “oficial” das escolas, dando, até mesmo, a ideia de matrícula em cursos e centros de língua, apartando, assim, a disciplina do ambiente escolar.

Apesar de algumas falhas, a Lei nº 11.161/2005 trouxe a língua espanhola para o espaço escolar, pois, no momento em que sua oferta é obrigatória, ela tem um “lugar” efetivo naquele espaço. A demanda de professores de espanhol no ensino básico aumentou e, conseqüentemente, a busca pela formação universitária na área cresceu, dando espaço aos professores universitários formadores.

No entanto, apesar desse avanço, a Lei do Espanhol foi revogada pela Lei nº 13.415/2017, assunto que será abordado em nossa próxima seção.

1.3 Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a educação e o ensino de língua espanhola

Para dar início às nossas reflexões acerca das implicações da Reforma do Ensino Médio no que tange ao ensino de língua espanhola, buscaremos pensar a respeito do sentido da palavra “Reforma”. Lembrando que, em uma perspectiva discursiva, o sentido sempre pode ser outro. Em um primeiro momento, essa palavra produz o sentido de arrumar, aprimorar algo a fim de buscar melhores resultados para determinado fim. Podemos pensar também no sentido de renovar, uma vez que a renovação pode revigorar e oxigenar uma ideia desgastada.

O sentido de renovação, nesse caso, pode suscitar a ideia de entusiasmo, disposição. Nesse sentido, podemos entender que o Ensino Médio no Brasil, naquela conjuntura de propostas de uma reforma (anos 2000), necessitava de renovação, “conserto”.

As discussões acerca de possíveis reformulações nos currículos do Ensino Médio existem há alguns anos. De acordo com Silva, M. e Krawczyk (2015), integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no

ano de 2012, o PL nº 6.840, de autoria do então deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), tendo como relator o também deputado Wilson Filho (PTB- PB), começou a ser discutido em uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

Silva, M. e Krawczyk (2015) explicam que, de acordo com o autor do requerimento da Comissão Especial que foi criada para a discussão do tema, o Ensino Médio oferecido naquela conjuntura aos jovens brasileiros não correspondia a suas expectativas, principalmente no que tange à inserção na vida profissional.

Após esta breve contextualização a respeito do PL que já discutia a questão de uma possível Reforma no Ensino Médio Brasileiro, entre os anos de 2012 e 2013, abordaremos alguns aspectos que levaram à promulgação da Lei nº 13.415/2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, bem como alguns pontos do texto que afetam diretamente a questão do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras. Além disso, faremos uma breve reflexão a respeito das condições de produção e dos discursos que atravessam a materialidade do texto da lei e das causas que a motivaram.

Pensar nas condições sócio-históricas de produção que determinaram a elaboração do texto da Lei da Reforma do Ensino Médio, em uma perspectiva discursiva, é fundamental. O texto da Lei nº 13.415/2017 surge, primeiramente, como uma Medida Provisória (MPV). No dia 22 de setembro de 2016, a MP nº 746 foi instituída e, no dia 23 de setembro, publicada no Diário Oficial da União. A MPV surge em um período de turbulência política no Brasil, após o impedimento arbitrário da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em abril do mesmo ano.

A rapidez com que a Reforma do Ensino Médio¹⁴ foi instituída chama-nos a atenção, uma vez que um tema complexo e caro a vários setores da sociedade foi instaurado através de uma MPV, o que não parece ser algo comum no que se refere a uma lei que traz severas alterações à Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e que modifica o currículo desse nível tão importante na educação. Além de “reformular” o ensino, a MPV,

¹⁴ Na época da implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio (2016) houve um movimento de resistência estudantil intitulado “Ocupa”. Tal movimento ocupou escolas em diversos estados do país, se manifestando contrário à Reforma do Ensino Médio.

que logo se converteu na Lei nº 13.415/2017, também traz implicações ao nível fundamental.

As MPVs possuem força de lei e são editadas pelo Presidente em caráter de urgência. Nesse sentido, perguntamo-nos o porquê de tal urgência em um assunto que requer longo e intenso debate e que influencia o futuro de milhares de jovens brasileiros.

A fim de buscar possíveis respostas para a urgência de implementação dessa MPV, que logo converteu-se em lei, chamamos a atenção para outras medidas tomadas pelo governo Temer que, ao nosso ver, possuem um duvidoso caráter democrático. Duvidoso porque, ainda que essas medidas tenham passado por todos os ritos do Congresso Nacional, parecem ser medidas que não contemplam a maioria do povo. Tais medidas são a “Reforma Trabalhista” e a PEC 95/2016, conforme aponta Ferretti (2018). A primeira tem como ideia principal a “flexibilização” das relações trabalhistas, alterando diversos artigos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho); a segunda, conforme Ferretti (2018) institui um Novo Regime Fiscal que “congela” gastos referentes às despesas primárias do país (incluindo a educação) por vinte anos, a partir de 2017. Cabe salientar ainda, que o governo Temer fez o possível para aprovar a “Reforma da Previdência”, outra medida que nos parece democraticamente duvidosa. Tal “Reforma” não foi aprovada pelo governo Temer, vindo a ser aprovada pelo Governo Bolsonaro no ano de 2019.

Tais medidas tomadas pelo governo Temer apontam, segundo nossa interpretação, para a reprodução de um discurso neoliberal. Ianni (2001 apud Silva 2016, p. 3) afirma que o projeto Neoliberal para as sociedades “sempre privilegia a propriedade privada, a grande corporação, o mercado livre de restrições políticas, sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade”. As medidas tomadas pelo governo Temer, em um período pós-golpe, parecem atravessadas por um discurso neoliberal, uma vez que todas essas medidas se caracterizam por elementos que corroboram esse discurso. Uma característica bastante apontada em relação às “Reformas” e medidas do Governo Temer é a chamada “flexibilização”, seja nas relações de trabalho, no caso da Reforma Trabalhista, seja no currículo do Ensino Médio, no caso da Reforma do Ensino Médio. A “flexibilização” nessas duas medidas remete-nos a características

inerentes ao neoliberalismo, uma vez que essa doutrina política privilegia o individualismo, a competitividade e o “autoempreendedorismo” (com mínima intervenção do Estado).

A reforma trabalhista “flexibiliza” as relações de trabalho, fragilizando direitos trabalhistas e “desburocratizando” contratações, facilitando, em certa medida, a livre circulação do capital. No caso da Reforma do Ensino Médio, dentre outras questões, está a “flexibilização” curricular, na qual os alunos, através de escolha de itinerários formativos¹⁵, escolhem disciplinas a partir de suas preferências e pretensões de futuras carreiras.

A PEC 95/2016, ao “congelar” gastos de saúde, educação e habitação, também reproduz tal discurso, diminuindo gradativamente a responsabilidade do Estado para com a sociedade e precarizando os serviços públicos. A Reforma do Ensino Médio, junto a essas medidas, parece também se enquadrar em um projeto Neoliberal¹⁶. Nas justificativas de dirigentes do Ministério da Educação para a urgência da aprovação da Reforma do Ensino Médio surgem algumas características desse projeto Neoliberal¹⁷, conforme Motta e Frigotto (2017, p. 357-358 [grifos nossos]):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o **crescimento econômico**. E a educação, principalmente a **educação profissional**, é um fator importante para a retomada do **crescimento econômico**, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a **produtividade**. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de **competitividade** do Brasil no **mercado internacional**: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no **mundo do trabalho**, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

Percebemos, nessas justificativas, uma demasiada preocupação do MEC com questões econômicas. A educação com um caráter emancipatório e

¹⁵ A questão dos itinerários formativos será abordada posteriormente neste trabalho.

¹⁶ O projeto “Future-se”, proposto pelo governo de Jair Bolsonaro parece aderir a esta “onda” Neoliberal em que o Brasil se encontra. Tal projeto privilegia as chamadas PPPs (Parcerias público-privadas) no âmbito do ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

¹⁷ O projeto neoliberal ao qual nos referimos não acontece apenas no Brasil, mas ganha força também em diversos países do mundo.

integrador parece ficar de lado nessa justificativa. Os sintagmas destacados corroboram um discurso neoliberal, percebendo a educação de forma utilitarista, em que um ensino mais tecnicista e menos humanista é o ideal. Pensar na Reforma do Ensino Médio com o intuito de “destravar” as barreiras que impedem o crescimento econômico (expressão reiterada no texto), potencializar a produtividade e elevar a competitividade do Brasil no mercado exterior nos leva a pensar que a Reforma, nesse âmbito, não possui uma real preocupação com os problemas que assolam a educação pública brasileira há tanto tempo, como, por exemplo, a desvalorização docente e falta de infraestrutura das escolas.

Uma reforma, retomando o que dissemos no início do texto, dentre outros sentidos possíveis, tem como objetivo arrumar, aprimorar algo. Pensar em uma reforma em um nível da educação tão importante como o Ensino Médio, sem levar em consideração problemas subjacentes à educação pública, leva-nos a refletir sobre o que os responsáveis por essa “Reforma” desejam utilizar a educação como um instrumento potencializador de uma política Neoliberal, cujos sujeitos envolvidos são peças fundamentais para um pretense crescimento econômico do país, almejando o lucro de certa camada da população.

Além disso, conforme aponta Ferreti (2018, p. 26), a “flexibilização” do currículo do Ensino Médio se apoiaria também nas seguintes justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Concordamos com o autor quando diz que a primeira justificativa não se aplica apenas ao Ensino Médio, mas sim a todas as etapas da educação básica, e é um problema que assola a educação pública brasileira por muito tempo. No que tange à segunda justificativa, o autor destaca que não é possível atribuir o abandono escolar à organização curricular, visto que outros problemas influenciam a evasão escolar, como, por exemplo, a necessidade de muitos jovens de trabalhar para contribuir na renda familiar que, no caso de alunos do ensino público, na maioria das vezes, é baixa.

Em suma, pensar em uma Reforma cujo cerne é a “flexibilização” curricular, justificando-a pela baixa qualidade da educação e evasão escolar,

parece-nos uma “solução¹⁸” simplista para um problema complexo, uma vez que uma mudança curricular não reflete sobre problemas como desvalorização docente e falta de infraestrutura nas escolas, como já apontamos anteriormente. Para além dessas considerações, retomamos a questão das condições de produção sócio-históricas, a partir das quais o texto da Reforma foi produzido: um período pós-golpe, por um governo de tendência Neoliberal e de pouca preocupação com uma coesão social (FERRETTI; SILVA, 2017).

Ademais das justificativas apresentadas, conforme apontam Motta e Frigotto (2017), a “modernização” do currículo do Ensino Médio teria como requisição a melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA [*Programme for International Student Assessment*]) e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências.

Novamente, ficam a cargo da “flexibilização curricular” uma possível melhora na educação e, conseqüentemente, melhores números em avaliações nacionais e internacionais, sem a abordagem de questões mais profundas que englobam a formação humana para o pleno exercício da cidadania, dentre outras características fundamentais do papel da Educação Básica previstas na LDB de 1996. Além das considerações acerca do papel da educação na LDB, pontuamos também o aspecto humanista presente na Constituição Federal de 1988. A Constituição prevê uma formação cidadã bem como salienta os direitos humanos dos brasileiros. Esse sentido de educação não apenas para o mundo do trabalho, mas também para uma formação humana é, de alguma forma, perdido com a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio tem como cerne a flexibilização curricular e, a longo prazo, a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Como dissemos anteriormente, esta Lei (13.415/2017) altera a Lei de

¹⁸ Pontuamos que mudanças curriculares não necessariamente trazem mudanças negativas. Estas podem trazer efeitos positivos aos estudantes se planejadas e executadas de forma adequada.

Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e, conforme consta em sua textualidade:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I-linguagens e suas tecnologias;

II-matemática e suas tecnologias;

III-ciências da natureza e suas tecnologias;

IV-ciências humanas e sociais aplicadas;

V-formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o ensino será fragmentado em itinerários formativos, escolhidos pelo aluno. As disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio – não por acaso, as disciplinas avaliadas no já mencionado PISA. Segundo Ferretti (2018), o ensino dessas duas disciplinas é obrigatório, pois o domínio delas interfere na aquisição de conhecimentos. Nesse cenário, possuem um caráter instrumental. Ainda segundo a textualidade da lei, o ensino da língua inglesa é obrigatório nos currículos do Ensino Médio.

Além dessas disciplinas obrigatórias, o aluno poderá escolher um ou mais itinerários formativos, conforme a disponibilidade de vagas. Tais itinerários deverão contemplar um projeto de vida do aluno, buscando já no Ensino Médio uma precoce profissionalização, o que busca atender às demandas mercadológicas do governo proponente, segundo nossa interpretação.

Ainda segundo a Lei nº 13. 415/2017, a Base Nacional Comum Curricular sobre o Ensino Médio inclui obrigatoriamente “estudos e práticas” de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Conforme Ferreti (2018), o termo “estudos e práticas” foi explicitado por Maria Helena Guimarães, uma das principais responsáveis pela Reforma do Ensino Médio, em entrevista à *Nova Escola*:

De acordo com a Secretária Executiva do MEC, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (*Revista Nova Escola*, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de

atualização das DCNEM [Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio] (FERRETTI, 2018, p. 30).

Colocar o ensino de Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia na forma de “estudos e práticas” exime as escolas de ofertar seu ensino enquanto disciplina, o que daria aos alunos um conhecimento mais amplo e profundo de tais áreas do conhecimento. A sorrateira retirada dessas disciplinas do currículo enfraquece as ciências humanas em duas vias: a primeira delas diz respeito à formação e à inserção no mercado de trabalho dos professores da área, uma vez que, sem a obrigatoriedade das disciplinas, a necessidade de professores será cada vez menor; a segunda delas retira dos alunos a possibilidade de construir um pensamento crítico sobre a sociedade em que vivem, através de disciplinas como a filosofia e a sociologia, por exemplo.

Além disso, a retirada dessas disciplinas do currículo reforça o discurso neoliberal já citado, uma vez que, sem elas, o currículo torna-se mais tecnicista, pensando nos alunos como futura mão de obra do trabalho e não como cidadãos críticos.

Conforme já mencionado, a Lei nº 13.415/2017 revoga a Lei nº 11.161/2005, a chamada “Lei do Espanhol”. Como já explicitado em outra seção deste trabalho, tal lei assegurava a oferta obrigatória de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio com matrícula facultativa pelos alunos. A Lei nº 13.415/2017, como dissemos anteriormente, altera também parte do currículo do Ensino Fundamental no que tange ao ensino de línguas: “Art. 26 § 5º - No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). A lei prevê a oferta da língua inglesa já no Ensino Fundamental e, logicamente, no Médio:

Art.35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, [grifos nossos]).

A Reforma do Ensino Médio revoga a Lei do Espanhol, retirando a obrigatoriedade de sua oferta e colocando-a, aqui, como disciplina que pode ser oferecida em caráter optativo, preferencialmente, de acordo com a

disponibilidade dos sistemas de ensino. A língua estrangeira obrigatória a partir da Reforma passa a ser a língua inglesa.

A reprodução de um discurso neoliberal subjaz à retirada das disciplinas de Ciências Humanas, assim como à exclusão da língua espanhola dos currículos. Esse discurso (Neoliberal) não privilegia a pluralidade cultural que o ensino de espanhol traz, tampouco a questão de o Brasil fazer fronteira com vários países falantes da língua espanhola, aspecto que evidencia um forte intercâmbio cultural entre algumas regiões. Retirar a língua espanhola dos currículos é retirar dos alunos também possibilidades de reflexão sobre diversos países da América Latina, os quais passaram ou passam por problemas sociais análogos aos do Brasil.

A escolha da língua inglesa como língua obrigatória no currículo só vem a reforçar o discurso neoliberal presente na lei, conforme aponta Silva, S. (2016, p. 11):

A proposta neoliberal de educação apresenta a língua inglesa como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para “agir no mundo globalizado”. O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no *portfolio* de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido.

De acordo com a autora, o ensino de língua inglesa, nessa perspectiva, não possui o caráter de ensino de língua atrelado à cultura, mas, sim, como forma de potencializar candidatos ao mercado de trabalho, já que essa língua torna os sujeitos capazes de “agir no mundo globalizado”. Nesse cenário, o inglês possui uma abordagem mais instrumental¹⁹, tornando-se um produto. Saber inglês, então, traz aptidão aos sujeitos para o mundo do trabalho, deixando de lado o caráter social e humano de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

A escolha da Língua Inglesa, nessa lei, corrobora com todo o discurso neoliberal presente na sua textualidade. Essa textualidade evidencia um

¹⁹ O foco da abordagem instrumental, segundo Borges (2011, p. 2 [grifos da autora]), “é no desenvolvimento da *competência pragmática* ou na *habilidade para o uso* da língua em contextos específicos”.

caráter instrumental e utilitarista no ensino, ceifando do currículo disciplinas de Ciências Humanas e de Língua Espanhola e fragmentando a ideia de uma educação integradora que busca, além de conhecimentos “técnicos”, a formação de cidadãos críticos e questionadores, que não sejam apenas força de trabalho, mas possuam formação humanista.

1.4 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas

A Base Nacional Comum Curricular, conforme consta no próprio documento, tem como objetivo implementar uma “Base para toda a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2018, p. 05). Este documento prevê as “competências” e “habilidades” que os estudantes devem alcançar em todo o ensino básico e, em consonância com a Lei da Reforma do Ensino Médio, também altera currículos da educação básica. Destacamos a importância de discutir esse documento, ainda que de forma breve, por constar nele, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a obrigatoriedade apenas da língua inglesa.

A atual Base Nacional Comum Curricular, foi instituída em dois momentos, ambos na gestão do então presidente Michel Temer. Em 20 de dezembro de 2017, na gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, foi homologada a versão da Base para o Ensino Fundamental. Já em 14 de dezembro de 2018, na gestão de Rossieli Soares, foi homologada a versão do Ensino Médio. Entretanto, a primeira versão desse documento foi apresentada no governo da então presidenta Dilma Rousseff, na gestão do Ministro Renato Janine Ribeiro, e foi disponibilizada em setembro de 2015, no início do segundo mandato da presidenta. Essa Base Nacional foi regulamentada pelo artigo nº 26 da LDB/1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Desde a regulamentação prevista na LDB/1996 até a implementação de sua última versão, muitos fatos ocorreram e alguns documentos oficiais relacionados a parâmetros, metas e planos para a educação foram redigidos e

implementados. Passaremos agora a uma rápida linha do tempo até o momento da disponibilização da primeira versão da BNCC, em 2015.

Conforme o site do MEC²⁰, após a publicação da LDB/1996, nos anos de 1997 e 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental de anos iniciais e anos finais, respectivamente. Nos anos 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio e, entre o ano de 2008 até 2010, surgiu o “Programa Currículo em Movimento”, com o intuito de melhorar a educação básica através do desenvolvimento de seus currículos. Em 2010, destacamos a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE). O documento fala da necessidade de uma Base Comum para a educação como parte de um Plano Nacional de Educação.

A partir disso, pulamos até junho de 2014, quando, através da Lei nº 13.005/2014, foi regulamentado o Plano Nacional da Educação (PNE). Nesse plano, constam 20 metas, das quais 4 falam sobre a BNCC. Além disso, em novembro do mesmo ano, houve a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual foi elaborado um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira. Esse documento é considerado um importante referencial para as mobilizações em torno da BNCC.

Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Esse Seminário foi uma importante etapa no processo, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na criação da Base. Finalmente, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada, no Governo Dilma.

Passamos agora ao ponto que nos é mais relevante na BNCC: o ensino de línguas estrangeiras nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa primeira versão, a(s) língua(s) estrangeira(s) constam na área de “Linguagens”. Essa área compreende Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Um dos objetivos gerais dessa grande área é: “Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s)” (BRASIL, 2015, p. 33).

Apesar de não mencionar de forma explícita a Lei do Espanhol, que, na época, era ainda vigente, o documento refere que, para além do ensino de

²⁰ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 03 de março 2020.

inglês e de espanhol, outras realidades culturais e linguísticas também devem ser reconhecidas, como, por exemplo, as línguas fronteiriças e de imigração, cabendo à comunidade escolar discutir, junto às secretarias de educação, as possibilidades de subsídio para o ensino dessas línguas. Quando o documento menciona o ensino de língua estrangeira moderna, está em consonância com a LDB/1996; porém, destacamos que, nesse momento, a oferta da língua espanhola era obrigatória no Ensino Médio e de matrícula facultativa pelo aluno. Desse modo, mesmo que houvesse o ensino de língua inglesa, a língua espanhola estava presente no ambiente escolar, sendo um direito de escolha dos alunos.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em maio de 2016, na gestão do ministro da Educação Aloizio Mercadante, também no governo Dilma. A textualidade do documento em relação ao ensino de línguas estrangeiras é muito parecida com a primeira versão. Também consta como Língua Estrangeira Moderna na área de “Linguagens” junto às disciplinas de Português, Arte e Educação Física. Nessa versão, na seção “Fundamentos do componente Língua Estrangeira Moderna”, a Lei do Espanhol é citada, sendo ressaltada a obrigatoriedade de sua oferta no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o documento segue em consonância com a LDB/1996, que determina a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo, sem especificar qual língua.

Destacamos, nessa versão, algo que já consta na primeira versão. Na seção “Língua Estrangeira Moderna”, a textualidade no documento ressalta a questão da língua estrangeira e do tecnicismo:

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a **cidadania**. O primeiro deles é a superação de uma **visão tecnicista** de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços **plurilíngues** (BRASIL, 2016, p. 123 [grifos nossos]).

Percebemos, no trecho citado, uma reflexão muito relevante no universo do ensino e aprendizagem de línguas. Além de propor uma discussão sobre o lugar da Língua Estrangeira Moderna, como um componente que também contribui para a formação cidadã do estudante, levanta também a questão do ensino de línguas estrangeiras ligado ao tecnicismo e distante das práticas sociais. Tais problemas são constantes no ensino de línguas e nos parece interessante o documento não os ignorar. A questão dos espaços plurilíngues também é abordada, considerando que a diversidade linguística e cultural do Brasil é um fato.

As duas primeiras versões da BNCC, ambas produzidas no governo da então presidenta Dilma Rousseff, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, estão de acordo com a LDB/1996 no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, indicando o ensino de “uma língua estrangeira moderna” nos currículos e, sobre o Ensino Médio, faz a ressalva da obrigatoriedade da oferta do Espanhol por conta da Lei nº 11.161/2005.

A terceira versão da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). E, no dia 22 de dezembro de 2017, “foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica²¹” (BRASIL, 2017). A BNCC do Ensino Médio, como dito anteriormente, foi homologada em 14 de dezembro de 2018. Esta terceira versão, após a homologação da Base para o Ensino Médio, passa a ser a versão atual.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, essa terceira versão traz um grande revés. A área de “Linguagens”, nessa BNCC, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Diferente das duas primeiras versões, a versão final não segue a determinação da LDB/1996 sobre o ensino de língua estrangeira moderna nos anos finais do Ensino Fundamental. Como dissemos anteriormente, a LDB/1996 determinava a

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%2022%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> Acesso em: 06 de março de 2020.

inclusão de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna nessa etapa, sem especificar qual. A BNCC determina, então, que, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, seja ensinada a língua inglesa.

Essa mudança também foi estendida ao Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), que determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, podendo a escola ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, como o espanhol, por exemplo. Essa Lei alterou a LBD/1996 no que tange ao ensino de línguas estrangeiras.

Esses dois documentos trazem, então, uma radical mudança no ensino de línguas estrangeiras, pois impõem e resguardam somente o ensino da língua inglesa. De acordo com Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 17), dessa forma, o Estado obriga, de forma autocrática, a língua inglesa aos estudantes:

Assim, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da BNCC instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. O que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês.

A partir desses documentos, nega-se a diversidade linguística, cultural e geográfica presente no Brasil. Ainda que uma pluralidade linguística em um cenário ideal devesse contemplar mais línguas, como as indígenas e quilombolas, a imposição do ensino de língua inglesa retira a possibilidade/liberdade de escolha da língua a ser estudada na escola que, anteriormente, contava com a presença do espanhol. As autoras ressaltam ainda que essa escolha se trata de “um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira” (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 17). Sabemos que toda “escolha” é ideológica, e esse efeito de evidência que as leis e documentos oficiais reproduzem faz com que a sociedade, na maioria das vezes, não questione tais “escolhas”.

Como já mencionamos em outros momentos deste trabalho, o tratamento dado às línguas estrangeiras, especialmente ao espanhol, nos governos do PT, ainda que afetado por determinações políticas e ideológicas,

privilegiava, de alguma forma, uma maior diversidade linguística. Além disso, levava em conta o fato de o Brasil fazer parte de um continente, quase que em sua totalidade, hispanofalante. Com a Lei do Espanhol, mesmo com suas várias limitações, a língua de nossos vizinhos latinoamericanos estava presente no âmbito escolar e, de alguma forma, buscava-se uma maior integração com o continente: algo que o governo de Temer fez questão de extinguir ao retirar o espanhol das escolas e impor somente a língua inglesa.

A BNCC traz uma série de argumentos para justificar o ensino apenas da língua Inglesa, considerando-a em sua textualidade como uma “língua franca”:

[...] o tratamento do inglês como **língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território** e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242 [grifos nossos]).

A textualidade da BNCC trata o inglês como “língua franca”, desvinculando-o da noção de pertencimento a um determinado lugar. A língua inglesa é representada imaginariamente como a língua da globalização e a sua utilização como língua franca é recomendada nesse mundo globalizado. Além disso, é a língua mais usada por falantes não nativos no mundo, conforme aponta Grigoletto (2013). Essas representações imaginárias referentes à língua inglesa são efeitos de determinações políticas, econômicas e ideológicas. Porém, entendê-la como uma língua desvinculada de sua origem hegemônica e entendê-la como um único “elo” em um mundo intercultural não nos parece uma justificativa tão adequada.

Outras línguas, como o espanhol, por exemplo, também servem como um “elo” com outras pessoas e outras culturas. Parece-nos que as questões de multi e interculturalidade opacificam, de alguma forma, a representação imaginária do inglês, que parece ser constituída por motivações econômicas e atravessada por um discurso neoliberal.

Não pretendemos, aqui, desenvolver uma análise da discursividade desse documento; apenas buscamos, através desse exemplo, refletir sobre a

“escolha” pela língua inglesa e, conseqüentemente, a negação e o apagamento do espanhol na BNCC. Gostaríamos de deixar claro que não somos contra a presença da língua inglesa nos currículos escolares brasileiros, porém, em um país que faz parte da América Latina, não parece adequado que a língua inglesa esteja presente em detrimento à língua espanhola. A pluralidade linguística deveria ser prioridade em um país tão diverso como o Brasil e contemplar até mesmo outras línguas, além do espanhol e do inglês.

A última versão da BNCC e a Lei da Reforma do Ensino Médio são os documentos que, na atualidade, trazem as determinações legais sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Porém, como veremos na próxima seção, no Estado do Rio Grande do Sul, houve um movimento de resistência a essas medidas legais, intitulado #FicaEspanhol.

1.5 #FicaEspanhol: Política linguística, resistência e democracia

O movimento #FicaEspanhol²² surgiu como uma reação à MP n° 746 que havia sido lançada ao final do ano de 2016 durante o governo Temer. Essa MP (que, pouco tempo depois, em fevereiro de 2017, converteu-se na Lei n° 13.415/2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio) revogava, em seu art. 13°, a Lei n° 11.161/2005, a já mencionada “Lei do Espanhol”. Lei que, conforme Fagundes, Nunes e Fontana (2019, p. 58), “fora uma conquista bastante significativa desde a criação do Mercosul, em 1991”.

É necessário ressaltarmos a importância da Lei do Espanhol, pois, mesmo que não seja um *acontecimento discursivo*, determinou a presença da língua espanhola nos currículos escolares, algo que não ocorria desde 1942.

Para compreendermos o movimento desde seu início, recorreremos a Fagundes, Nunes e Fontana (2019). Os autores mostram que, antes do movimento denominado “#FicaEspanhol”, já existia uma frente de professores de espanhol de algumas universidades do interior do Rio Grande do Sul que

²² O movimento #FicaEspanhol, em uma perspectiva discursiva, pode ser compreendido como um “acontecimento enunciativo” que, para Indursky (2008, p. 15), “implica apenas a instauração de uma nova forma-sujeito no interior de uma mesma FD”. Para a autora, esse acontecimento possibilita novos modos de enunciar sentidos no interior de uma mesma FD. Assim, os sujeitos que produziram a Lei do Espanhol e sujeitos que enunciam a partir do movimento #FicaEspanhol, estão inscritos em uma mesma FD. Porém, o #FicaEspanhol produz novos sentidos nessa FD, o que, segundo a autora, pode provocar estranhamento.

defendia o ensino da língua espanhola bem como a formação de professores da língua por universidades públicas brasileiras.

Esse grupo de professores surgiu no ano de 2009, ainda sem denominação. A pauta principal do grupo de professores universitários do interior do Rio Grande do Sul (e também de professores de outros estados brasileiros) era resistir a um provável acordo entre o Instituto Cervantes²³ e o governo federal brasileiro. Tal acordo sugeria que o Instituto Cervantes “assumisse” a formação dos professores de língua espanhola no Brasil. Essa proposta provocou reações em Associações de Professores de Espanhol de todo o país. Porém, no Rio Grande do Sul, conforme apontam Fagundes, Nunes e Fontana (2019), a diretoria do Conselho Riograndense de professores de Espanhol se absteve por possuir forte vínculo com o Instituto Cervantes.

Ainda de acordo com os autores, a partir dessa abstenção do Conselho Riograndense de professores de Espanhol, professores da Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé e Campus Jaguarão) se uniram com o propósito de discutir e posicionarem-se contra a proposta do Instituto Cervantes ao governo brasileiro. O grupo realizou diversas ações, dentre elas, eventos públicos nas cidades-sede das universidades envolvidas, com o intuito de buscar propostas e soluções para o problema. Após a realização dessas ações, o governo brasileiro acabou recuando e, conseqüentemente, o Instituto Cervantes teve suas intenções impossibilitadas.

Nessa época, surgiu o sonho de criar uma associação gaúcha de professores de espanhol, o que acabou não se realizando por alguns entraves burocráticos. Dessa forma, o movimento perdeu forças e extinguiu-se.

Alguns anos depois, em 2016, pouco tempo após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer, por meio da MP nº 746, instituiu a Reforma do Ensino Médio no Brasil, segundo já foi apresentado neste trabalho. Como já mencionamos, esta MP, que, pouco tempo depois, tornou-se a Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino

²³ “O instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha em 1991 para promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e contribuir à difusão de culturas hispânicas no exterior”. [Tradução nossa] Disponível em: <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm>. Acesso em 20 de março de 2020.

Médio), revogava a Lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol). Diante desse grave fato, conforme apontam os autores consultados, alguns membros do movimento político de 2009 uniram-se novamente em uma tentativa de impedir que o Congresso Nacional transformasse a MP que excluía a língua espanhola dos currículos escolares em lei definitiva.

No ano de 2016, o grupo de professores volta à ativa, com o intuito de lutar pela permanência da língua espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras. O grupo denominou-se “Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS)” e, naquele momento, realizou várias ações em defesa da obrigatoriedade da oferta do espanhol, inclusive uma petição pública, com mais de mil assinaturas, a fim de ser divulgada diretamente aos deputados e senadores.

Nessa mesma época (final de 2016), “o representante do GTERS da UFPel foi procurado por uma professora da UFRGS, que, naquele momento tomava parte de um movimento que passou a se denominar FicaEspanhol” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 61). A marca “Ficaespanhol” surge na UFRGS, sendo uma iniciativa de alunos do Pibid²⁴, e, com isso professores da própria universidade e de seu Colégio de Aplicação se agregam ao movimento. Esse grupo, assim como o GTERS, já estava realizando ações em defesa do ensino de Espanhol, como, por exemplo, a sua própria petição pública e o contato com uma deputada federal.

O ponto alto do movimento FicaEspanhol nesse início se deu, principalmente, pela intensa divulgação de suas ações nas redes sociais, o que deu grande visibilidade ao movimento e criou uma forte marca, ao contrário do GTERS (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). O FicaEspanhol e o GTERS, ao final dos anos de 2016 e 2017, mantiveram contato e agendas compartilhadas. Porém, apesar de todo o esforço empenhado, a MP n° 746 foi aprovada no mês de fevereiro de 2017 como a Lei n° 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), revogando, assim, a Lei do Espanhol e, quanto ao ensino de língua estrangeira, dando prioridade explícita ao ensino de Língua Inglesa.

²⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Com esses fatos, os dois grupos perderam contato. Somente em julho de 2017, os professores do GTERS retomaram discussões sobre uma entidade representativa de professores de Espanhol no Rio Grande do Sul (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). Em agosto de 2017, novamente os professores das universidades gaúchas UFRGS, UFPel, UFSM, Unipampa-Campus Bagé e Unipampa-Campus Jaguarão e, agora também, a UFFS-Campus Cerro Largo (que, à época das primeiras ações, em 2009, não tinha curso de formação de professores de Espanhol) compuseram um grupo dedicado às discussões sobre o Espanhol no Rio Grande do Sul.

A grande reviravolta na pauta sobre a defesa do espanhol no Rio Grande do Sul ocorre ainda em agosto de 2017, quando a representante da UFFS decide mandar uma carta à deputada estadual Juliana Brizola do Partido Democrático Trabalhista (PDT), pedindo o auxílio da parlamentar sobre a questão. Conforme apontam Fagundes, Nunes e Fontana (2019), a decisão de entrar em contato com a deputada deveu-se a uma reunião dela com o reitor da UFSM. Esse fato despertou interesse no grupo e, a partir desse momento, verificou-se que a deputada possuía intensa agenda em defesa da educação no Rio Grande do Sul.

A deputada Juliana Brizola atendeu ao pedido da professora da UFFS e, no dia 26 de outubro de 2017, ocorre o primeiro encontro. Com o apoio de todos os representantes do grupo, estiveram presentes os representantes da UFFS, UFPel, UFRGS e UFSM, além da presença de uma representante do IFRS de Bento Gonçalves. Esse encontro, segundo os autores, marcou “o início de um movimento que abarcaria outros Institutos Federais e professores das redes públicas e privadas de todo o Rio Grande do Sul” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 63). Para os autores, a presença de representantes de quase todas as instituições de ensino superior públicas do estado foi um fator determinante naquele momento para a luta pela defesa do Espanhol.

O encontro dos professores com a deputada Juliana Brizola resultou em um acordo para que se fizesse um trabalho conjunto para a elaboração de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Rio Grande do Sul, a fim de incluir a oferta obrigatória do Espanhol nas escolas do estado.

Os autores apontam um fato bastante relevante sobre o objetivo do movimento de propor uma emenda à Constituição do Estado:

Algumas pessoas, mais adiante, sobretudo no meio político, questionaram por que alterar a constituição e não apelar para um simples PL (Projeto de Lei), cuja tramitação seria, teoricamente, mais fácil. A resposta é simples: assim como é mais fácil aprovar também é mais fácil alterar ou revogar uma lei ordinária (veja-se o exemplo da Lei do Espanhol). Por outro lado, um artigo da constituição é perene, de muito mais difícil alteração. Com isso, a implantação do espanhol tornar-se-ia não uma **política de governo**, sujeito ao vai e vem dos partidos e aos interesses do poder, mas uma **política de Estado**, algo constituinte da identidade gaúcha (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 64 [grifos nossos]).

O fato de a oferta da língua espanhola estar prevista na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e não ficar à mercê dos governos e interesses políticos e econômicos (ainda que esses sempre influenciem nas políticas linguísticas, de forma direta ou indireta) mostra o quão comprometido estava o grupo com o ensino do espanhol no RS. A obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola como um artigo na Constituição Estadual viria, então, como um direito a todos os estudantes gaúchos, não corroborando com a política de monolinguismo apresentada na Lei da Reforma do Ensino Médio.

A ideia de propor uma emenda à Constituição e não uma lei ordinária mostra-nos que a intenção do movimento FicaEspanhol no Rio Grande do Sul, além dos motivos já citados, era implementar, de forma efetiva e permanente, uma política linguística pautada principalmente no direito que os estudantes têm ao ensino de espanhol, percebendo as características geográficas e culturais próprias do estado e buscando inserir esses estudantes ao continente ao qual pertencem: a América Latina.

Ter o Espanhol nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (e de todo o país) aproxima-nos de nosso próprio continente, diminuindo (um pouco) a distância entre o Brasil e a América Latina que, quase por unanimidade, é falante de língua espanhola. Além do fator “língua”, temos muitas questões históricas e políticas que nos aproximam de nossos “vizinhos” latinoamericanos.

Como foi dito anteriormente, a partir do encontro do grupo de professores com a deputada estadual Juliana Brizola, ocorrido no dia 26 de outubro de 2017, surgiu a ideia de propor uma emenda à Constituição do Estado, com o intuito de manter a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas

escolas gaúchas. Seguimos com Fagundes, Nunes e Fontana (2019) para explicar as etapas cumpridas pelo movimento FicaEspanhol até chegar à aprovação da proposta de emenda à Constituição.

Na manhã do dia 27 de março de 2018, depois de quatro meses discutindo o texto mais adequado para a PEC e organizando argumentos em defesa do ensino de Espanhol em um dossiê, membros do GTERS e do FicaEspanhol encontraram-se na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (ALERGS) para apresentar a proposta aos deputados. Os autores destacam um momento importante nesse dia: a defesa do projeto diante da Comissão de Educação da ALERGS. Cada um dos coletivos indicou um representante para essa defesa, que culminou em uma moção de apoio dessa comissão, um importante passo para o prosseguimento da proposta.

Após a defesa, cerca de trinta ativistas, divididos em pequenos grupos, percorreram os gabinetes dos deputados estaduais, conversando, por vezes, com os próprios deputados ou com seus assessores, a fim de apresentar e defender a proposta frente aos parlamentares.

A tarde do dia 27 foi de grande importância para o início da tramitação da PEC na ALERGS. Em uma sessão plenária ocorrida nessa tarde, duas professoras acompanharam a deputada Juliana Brizola a fim de buscar as assinaturas necessárias para protocolar a PEC. A necessidade era de dezenove assinaturas, mas trinta e seis parlamentares assinaram. Dessa forma, a PEC teve o início de sua tramitação na Assembleia do Estado. Outro importante fato ocorreu nesse dia: os dois coletivos (GTERS e FicaEspanhol) decidiram unir suas forças em busca da luta que tinham em comum: a defesa do espanhol no Rio Grande do Sul. Os grupos perceberam que, juntos, seriam mais fortes, e que a marca FicaEspanhol, já estabelecida pelos estudantes de Espanhol da UFRGS, seria um importante meio de divulgação do movimento.

Após a PEC ser protocolada, o movimento FicaEspanhol passa a realizar uma intensa e produtiva campanha em defesa do Espanhol nas redes sociais *online*, o que já vinha sendo feito desde 2016 na ocasião da revogação da Lei do Espanhol; porém, nesse momento, além de defender o ensino de Espanhol no estado, buscava a aprovação da PEC. Através das redes sociais *online*, os membros do movimento deram maior visibilidade à pauta pela *hashtag* #FicaEspanhol. De acordo com Souza e Rodríguez (2019), o uso das

redes sociais para a defesa de argumentos em favor do ensino de Espanhol no estado foi fundamental, pois assim foi possível alcançar um público mais amplo.

Os autores destacam, entre outros argumentos utilizados pelo grupo nas redes sociais *online*, a divulgação de *posts* específicos sobre produtos originários de países hispanos, familiares aos brasileiros, principalmente do sul do país, como o alfajor e o *dulce de leche*, e, também, alguns dados importantes do setor turístico, diretamente relacionados ao uso do Espanhol. O objetivo dos *posts* era mostrar ao público o quanto a língua espanhola está presente em diversas práticas sociais, muitas vezes sem percebermos. Além desses *posts*, foram realizados vídeos com algumas figuras notórias do Rio Grande do Sul, como, por exemplo, o ator Jair Kobe, interpretando a famosa personagem “Guri de Uruguaiana”. No vídeo, a personagem, através de uma situação de uso da língua espanhola, defende o seu ensino no estado. Em (01), podemos observar alguns materiais de divulgação publicados nas redes sociais *online*.

(01) Imagens vinculadas ao movimento #FicaEspanhol.



Figura 1 - Divulgação #Ficaespanhol 01

Fonte: Página #Ficaespanhol no *Facebook*



Figura 2 - Divulgação #Ficaespanhol 02

Fonte: Página #Ficaespanhol no *Facebook*



Figura 3 - Divulgação #Ficaespanhol 03

Fonte: Página #Ficaespanhol *Facebook*

As redes sociais *online* foram um canal muito importante para alcançar o êxito do movimento #FicaEspanhol, envolvendo diversas pessoas de diferentes esferas, para além da educação. Redes sociais, principalmente o *Facebook* e o *Instagram*, favoreceram um maior alcance e interesse da sociedade pela pauta reivindicada, como apontam Souza e Rodríguez (2019, p. 204):

La participación efectiva de los estudiantes, docentes e interesados en el tema, fue lo que hizo posible la construcción de esa política lingüística estadual y para ello las redes sociales fueron el canal de comunicación perfecto. Sin esa participación, seguramente el movimiento de resistencia hubiera pasado desapercibido, tanto por parte de los políticos como por parte de la prensa, pues el pequeño colectivo que forma la comunidad docente del español no hubiera logrado movilizar a la opinión pública²⁵.

²⁵ A participação efetiva dos estudantes, docentes e interessados no tema, foi o que tornou possível a construção dessa política linguística estadual e para isso as redes sociais foram o canal de comunicação perfeito. Sem esta participação, seguramente, o movimento de resistência teria passado despercebido, tanto por parte dos políticos como por parte da imprensa, pois o pequeno coletivo que forma a comunidade docente do espanhol não teria conseguido mobilizar a opinião pública. [Tradução nossa]

Além das redes sociais virtuais, um outro fato bastante relevante no processo de aprovação da PEC, segundo Fagundes, Nunes e Fontana (2019), foram as moções de apoio advindas de cinquenta e quatro Câmaras de Vereadores do estado do Rio Grande do Sul. Essas moções fortaleceram ainda mais o movimento.

Os autores destacam que, graças ao empenho coletivo e às articulações políticas realizadas pela deputada Juliana Brizola, a PEC, que poderia ter tramitado por anos na ALERGS, já no dia 14 de agosto de 2018 foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia. Houve também uma audiência pública no dia 28 de agosto, na ALERGS, com representantes de universidades, escolas e da sociedade civil, a fim de debater a pauta sobre o ensino de espanhol e dar maior visibilidade e sustentação ao projeto.

Em 4 de setembro, os líderes do partido aprovaram a inserção do assunto na pauta da sessão plenária e, após uma semana, no dia 11 de setembro de 2018, a PEC foi aprovada em primeiro turno com a unanimidade dos deputados estaduais. Essa primeira aprovação foi uma importante vitória; porém, ainda era necessário esperar pelo menos 30 dias para a votação em segundo turno.

Enfim, no dia 18 de dezembro de 2018, é realizada a votação da PEC nº 270/2018. Após toda a luta do movimento FicaEspanhol, com o importante apoio político da deputada Juliana Brizola, a PEC foi aprovada com unanimidade. Dessa forma, com a aprovação, a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul passou a ser cláusula da Constituição Estadual:

[...] A partir daquele momento, a oferta obrigatória de espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul passou a ser cláusula constitucional contida em seu artigo 209, parágrafo 3º, com o seguinte teor: “O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 69).

A oferta da língua espanhola, após uma intensa luta política advinda de diversas frentes, como alunos universitários, professores de todos os níveis e outros representantes da sociedade civil, passa a ser um direito a todos os alunos da rede estadual do Rio Grande do Sul, através de cláusula constitucional. Sem medir esforços, essa frente organizou uma importante luta,

luta esta que, em nosso atual cenário político, (mais do que nunca) representa a inconformidade, a ousadia e a resistência de um grupo perante a governos pouco interessados em uma educação diversa e plurilíngue e em diálogos mais francos com os sujeitos envolvidos nessa esfera.

Enfim, esse resultado mostra-nos que não devemos nos calar frente a medidas autocráticas como a Reforma do Ensino Médio. Mostra-nos que a luta política não está resumida a mesquinhas guerras partidárias e faz-nos perceber também que a política partidária tem importante papel na vida de todos os cidadãos. Essa conquista mostra-nos que a luta pela educação plurilíngue, ainda que em nível estadual, não foi em vão. Sabemos que a luta pelo ensino de Espanhol não findou com a aprovação da PEC; contudo, ainda assim, acreditamos ser uma importante vitória para a educação no estado, nesses tempos de massacre à educação pública e aos educadores.

Sendo assim, o movimento #FicaEspanhol lutou pela permanência do ensino de Espanhol nas escolas públicas do Rio Grande do Sul após a revogação da Lei do Espanhol por conta da Lei da Reforma do Ensino Médio. Essa luta pela reinserção do espanhol nas escolas como uma política linguística permanente e efetiva veio em total contramão aos interesses do governo proponente da Reforma do Ensino Médio, bem como de seu governo sucessor (o governo Bolsonaro). A Reforma do Ensino Médio traz uma proposta monolíngue, ignorando que o Brasil faz parte de um continente quase que majoritariamente hispanofalante, além de fazer fronteira com sete países que têm o Espanhol como língua oficial.

A língua distinta não pode ser considerada um fator de *aislamiento* do Brasil para com a América Latina. A negação do espanhol e a supremacia do inglês nos documentos oficiais nacionais (Lei da Reforma do Ensino Médio e BNCC), propostas no governo Temer e endossadas pelo Governo Bolsonaro, que, em nenhum momento, propôs uma reflexão acerca do assunto, indicam o tipo de relação que esses governos têm com a América Latina e com os países falantes de inglês, especialmente com os Estados Unidos. As questões econômicas parecem estar acima do direito à pluralidade linguística e cultural a que os estudantes brasileiros (e também latinoamericanos) têm direito. As políticas linguísticas, então, são pautadas de acordo com as demandas políticas que convém a cada governo.

Sturza (2019) indica que os estudos pioneiros em Política Linguística abordam situações linguísticas que surgem como uma Política de Estado, algo que seria de “dentro para fora”, ou seja, para suprir demandas provenientes do Estado. A autora afirma ainda que

De um modo geral, via o sistema educacional, a implementação de políticas linguísticas ocorre por meio de uma intervenção, ou seja, ela não se dá como uma resposta às demandas da sociedade civil ou por ela são requeridas (STURZA, 2019, p. 124-125).

Assim, em relação às políticas linguísticas implementadas no Brasil, no início dos anos 2000, tomemos como exemplo a própria Lei do Espanhol, que teve o Mercosul como um fator determinante para sua tramitação e aprovação. Podemos entender que o bloco econômico interviu na questão da criação da política linguística. Além da lei, a autora aponta exemplos como programas e grupos de trabalho que surgiram a partir de demandas do Mercosul.

Sturza (2019) traz a política linguística sob o prisma de Calvet (1997). Este autor explana que uma Política Linguística *in vitro* se trata de uma política pública de Estado, proveniente de ações promovidas e impostas pelo Estado. Além disso, essa política é planejada e implementada também pelo próprio governo (CALVET, 1997 apud STURZA, 2019). Assim, a Lei do Espanhol, pode ser caracterizada como um Política Linguística *in vitro*, por surgir a partir de demandas advindas do próprio Estado e por ter sido implementada por ele.

Seguindo com o mesmo autor, Sturza (2019) traz o caso do movimento #FicaEspanhol. Em uma direção contrária à Política Linguística *in vitro*, o movimento pode ser considerado como o que Calvet (1997 apud STURZA, 2019) chama de política linguística *in vivo*. A demanda político-linguística, nesse caso, não surge de uma demanda proveniente do Estado, mas sim de agentes civis, representados primeiramente por alunos e professores de universidades do estado. Depois de já organizados, esses grupos buscaram apoio político em diferentes esferas (deputados, vereadores, secretários de educação, etc.) a fim de concretizar a política linguística em questão. O movimento vem na contramão das políticas linguísticas geralmente propostas e implementadas pelo próprio Estado, buscando suprir uma demanda que surge a partir de uma necessidade da sociedade.

Sobre a relação do Brasil com outros países da América Latina, Sturza (2019, p. 128-129) indica que

A situação político-linguística do ensino de Espanhol no Brasil revela sua intrínseca relação com os movimentos geopolíticos do Brasil em relação aos demais países da América do Sul, por esta razão tem ficado suscetível às mudanças nas relações diplomáticas e nos alinhamentos ideológicos, sobretudo, quando as políticas regionais se fecham em um nacionalismo excludente de outras culturas e de outras línguas, sobretudo as que não são hegemônicas na lógica do mercado (STURZA, 2019, p. 129).

Conforme já trabalhamos aqui, o ensino de Espanhol passou por um grande revés logo após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Os governos do PT privilegiavam uma relação mais branda com o restante da América Latina, em termos econômicos e diplomáticos. É perceptível que o governo Temer, assim como o governo Bolsonaro, não privilegia uma relação de maior diplomacia com os países latinoamericanos. O ensino de Espanhol no Brasil, dessa forma, fica condicionado às posições políticas, ideológicas e de classe advindas de cada governo.

O nacionalismo citado pela autora, principalmente nos dias hoje, com o atual governo, além de excludente, é exacerbado. A ideia de “irmandade” para com nossos vizinhos latinos é bastante distante desse governo, o qual manteve a mesma linha de política monolíngue e de privilégio à Língua Inglesa que segue a lógica mercantilista imposta por Temer. Essa concordância, ou esse silêncio sobre a questão, por parte do atual governo, indica o que nele é bastante explícito: um servilismo da “nação brasileira” aos Estados Unidos, falantes da língua hegemônica, o inglês. E, conseqüentemente, um movimento de distanciamento da América Latina.

Esses movimentos de distanciamento da América Latina por parte de nossos últimos governos provocam justamente o contrário do que buscamos quando lutamos pela permanência do Espanhol nas escolas: a proximidade dos estudantes com seu próprio continente e a diminuição do *aislamiento* brasileiro com o resto do continente. Apesar de tudo, a luta por uma educação plurilíngue segue.

1.6 Uma retomada das (não) políticas linguísticas de língua espanhola no Brasil

Neste primeiro capítulo, fizemos um breve panorama sobre as línguas estrangeiras e sobre a língua espanhola, em especial, na legislação educacional brasileira. Com esse breve percurso e considerando as condições de produção desses discursos oficiais sobre o ensino de língua estrangeiras, percebemos que a língua espanhola está marcada pela falta (ERNST, 2009) nos documentos oficiais.

Ainda que não esteja presente na legislação educacional, destacamos o primeiro registro institucional do espanhol no Brasil, ocorrido em um concurso para professor da língua no Colégio Pedro II, no ano de 1919. No ano de 1925, conforme Guimarães (2011), é sancionada a “Lei Rocha Vaz”, a qual faculta o ensino de Espanhol. Entendemos que, a partir desse fato, ainda que não estivesse presente nas leis, ocorre o início das políticas do “tira e botá” do ensino de línguas no Brasil, especialmente a língua espanhola (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019). O Colégio Pedro II atendia aos interesses das elites brasileiras naquela época e, dessa forma, as bases de seu currículo provavelmente estavam influenciadas pela ideologia dominante ou por um discurso colonizador.

Ainda que essa ideologia dominante estivesse agindo no referido momento em um ambiente de elite, essa ideologia também produzia efeitos em classes subalternas, já que o ensino e a aprendizagem de línguas, tanto clássicas quanto modernas, era um privilégio dos mais abastados. As pessoas de classe baixa, naquela época, tinham pouco ou nenhum acesso à educação nem ao ensino de línguas estrangeiras.

Em 1942, no governo de Getúlio Vargas, o Decreto-Lei nº 4.244 insere a língua espanhola pela primeira vez em uma legislação oficial. O espanhol, ainda que com carga horária pequena e inferior às outras línguas, estava presente nos currículos. De 1942 até o ano de 2005, ocorre um total apagamento da língua espanhola dos currículos educacionais brasileiros, de acordo com Rodrigues (2010). Nesse período de 63 anos ocorrem diversas mudanças na legislação educacional brasileira, inclusive a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961.

Finalmente, no ano de 2005, esse cenário muda com a sanção da Lei nº 11.161/2005, na gestão do então presidente Lula. A chamada Lei do Espanhol determinava a obrigatoriedade da oferta da língua no Ensino Médio. A sanção da lei, ainda que com algumas lacunas, trouxe a presença do espanhol para as escolas, aumentando a procura por cursos superiores de licenciatura em espanhol e inserindo mais professores da língua no mercado de trabalho, tanto em universidades como na educação básica. Para além desses aspectos, ressaltamos a importância da presença do espanhol nas escolas, por ser a língua oficial da maioria dos países da América-Latina e por trazer mais diversidade linguística ao ambiente escolar, que, até então, (na maioria das escolas) ofertava apenas a língua inglesa.

Em fevereiro de 2017, é sancionada a Lei nº 13.415 pelo presidente Michel Temer. Essa lei institui a Reforma do Ensino Médio e revoga a Lei do Espanhol. Temos aqui um grande retrocesso no que tange ao ensino de línguas no Brasil, pois essa lei, além de revogar a Lei do Espanhol, impõe o ensino apenas da língua inglesa. Essa reforma, que parece reproduzir um discurso neoliberal, segundo o gesto de interpretação que está sendo aqui construído, privilegia a língua inglesa em detrimento da língua espanhola, apontando para um ensino utilitarista do inglês. As bases ideológicas do governo Temer são reversas às dos governos de Lula e Dilma e, talvez por esse motivo, o governo Temer põe em voga uma educação menos humanista e mais tecnicista. Essa reforma ocorre em um momento de diversas mudanças políticas no Brasil, como a Reforma Trabalhista e a PEC do teto dos gastos públicos, atitudes políticas que vão ao encontro de uma política neoliberal.

No ano de 2018, em contraposição à retirada do espanhol dos currículos, se fortalece, no Rio Grande do Sul, o movimento #FicaEspanhol, que, junto à deputada Juliana Brizola (PDT), desenvolve uma proposta de emenda à constituição do Estado que determina a oferta da língua espanhola no ensino básico em nível estadual. No final do ano de 2018, após intensos movimentos e muito trabalho por parte dos integrantes do #FicaEspanhol, a PEC nº 270 passa a ser cláusula na constituição do Rio Grande do Sul, determinando a oferta da língua espanhola no Ensino Fundamental e também no médio nas escolas do estado. O #FicaEspanhol surge como um movimento de resistência às políticas autocráticas e impositivas sobre o ensino de línguas

no Brasil e, com êxito, consegue construir uma política linguística sólida, mesmo vislumbrando muitos desafios.

A luta do movimento #FicaEspanhol (ainda vigente em alguns estados brasileiros) busca colocar um fim nas políticas do “tira e bota” (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019) às quais a língua espanhola é suscetível desde sua primeira aparição institucional no Brasil, no ano 1919, no Colégio Pedro II.

Esse percurso pela história da língua espanhola na legislação brasileira mostra que as decisões dos governos relacionadas às políticas linguísticas são orientadas primeiramente por bases econômicas, seguidas de bases ideológicas (PÊCHEUX, [1976] 2019). Da mesma maneira que a educação no Brasil, as políticas linguísticas, nas atuais condições de produção, parecem ter o dever de agradar as elites (como o empresariado, por exemplo) e não contemplar uma formação íntegra dos estudantes com o direito à diversidade linguística bem como uma educação humanista nos demais aspectos. Os recentes governos do Brasil têm tomado medidas que apontam para um discurso neoliberal. Tal discurso ressoa em diversos setores, inclusive na educação e no ensino de línguas estrangeiras.

A discussão sobre políticas linguísticas é importante porque, como será discutido posteriormente, o imaginário de língua espanhola é afetado por toda a legislação colocada em prática pelo Estado. Essas políticas podem ser entendidas como condições de produção jurídico-políticas e ideológicas que afetam as formações imaginárias (re)produzidas pelos professores e alunos participantes de nossa pesquisa.

2. Língua e imaginário: considerações sobre a língua espanhola a partir da Análise de Discurso

Neste capítulo, abordaremos as principais noções teóricas mobilizadas ao longo de nossos gestos de análise. Buscaremos estabelecer, já neste capítulo, algumas relações entre os conceitos teóricos e os enunciados produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Serão abordadas também questões sobre a América Latina e os efeitos da colonização no imaginário dos brasileiros sobre a língua espanhola.

2.1 Algumas considerações acerca de língua (na AD)

Nosso trabalho (dentre outros objetivos) buscará refletir a respeito das representações imaginárias de alunos e professores sobre a língua espanhola, segunda língua mais falada no mundo²⁶. Trazer algumas considerações acerca de nossa concepção de língua torna-se fundamental para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que nosso objetivo principal gira em torno do imaginário de uma língua.

Em um primeiro momento, principalmente em relação a uma língua estrangeira, a primeira impressão que temos sobre a sua função é a ideia de instrumento de comunicação, já que, imerso em um país falante de outra língua, um sujeito não conseguirá comunicar-se com os demais se não souber a língua falada naquele país. O termo *língua estrangeira*²⁷ remete-nos ao que é estranho, ao que é de fora de nosso domínio. Nesse sentido, ter fluência em uma língua estrangeira possibilita ao sujeito a comunicação com o novo. Essa ideia remete-nos à concepção de língua como um instrumento de comunicação, capaz apenas de transmitir mensagens entre interlocutores através de um código, que seria a língua.

Tal concepção é ainda hoje considerada por muitos linguistas como a única função da língua entre os sujeitos. Além da concepção de língua como

²⁶ Disponível em: <<https://www.alphatrad.pt/50-linguas-mais-faladas-no-mundo>>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

²⁷ Salientamos que, além do termo “Língua Estrangeira”, existe também a designação “Língua Adicional”, que produz outro(s) sentido(s) sobre o ensino de línguas. Para Leffa e Irala (2014, p. 33), a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida”. As últimas legislações sobre o ensino de línguas apagam a questão da língua adicional, já que permanecem utilizando o termo “língua estrangeira”, que produz outro(s) efeito(s) de sentido(s).

instrumento de comunicação, existe também a concepção de língua como expressão do pensamento. Nessa concepção, se o sujeito não se expressa bem é porque não pensa bem. Além disso, a enunciação é considerada um ato monológico e individual, sem considerar fatores externos à língua como, por exemplo, as condições de produção e o sujeito para o qual se enuncia. Tais concepções surgem antes da concepção de língua como processo de interação (TRAVAGLIA, 2009).

A concepção de língua como instrumento de comunicação surge a partir de uma abordagem formalista dos estudos linguísticos, como aponta Ferreira (1996, p. 39):

A concepção de língua costuma aparecer descrita nos manuais de linguística como um sistema homogêneo de natureza estável cuja função precípua é a de servir como instrumento preciso de comunicação. Em tal formulação, a língua se apresenta como uma organização fechada, autônoma, transparente, isenta de contradições, apoiada sobre os princípios da consistência e completude. Tudo o que se queira expressar é possível fazê-lo através de uma noção de língua assim concebida e idealizada.

Nessa concepção, a língua é percebida como um sistema fechado, não passível ao equívoco, à falha. A língua, nessa perspectiva, é estudada dentro de sua ordem interna e desconsidera fatores externos a ela. Essa suposta linearidade/regularidade existente na língua é uma tendência advinda inclusive do renomado linguista Ferdinand de Saussure no *Curso de Linguística Geral*. Conforme consta no *Curso*, o linguista entendia a língua como uma parte determinada e essencial da linguagem; considerava-a “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2010, p. 17).

Por esse viés, a língua possui então o papel de facultar aos sujeitos a possibilidade de comunicação eficiente. Nessa concepção, a língua possui um caráter social, permitindo que os indivíduos (sujeitos) se comuniquem; por sua vez, a fala seria a expressão individual da língua, sujeita a variação (SAUSSURE, 2010). Nesse cenário, a língua seria o instrumento comum a todos os indivíduos de uma sociedade para o fim comunicativo, e a fala seria correspondente à expressão individual, heterogênea, da língua. Tais ideias constituem umas das principais dicotomias saussurianas: língua x fala.

Após essa breve contextualização acerca da noção de língua para a linguística formal, passaremos a entender a língua a partir de um “deslocamento de terreno” (FERREIRA, 1996), a partir de um novo prisma. Nos anos de 1960, novas teorias surgem com o intuito de questionar as noções de língua propostas pela linguística formal, bem como perceber novos objetos de estudo. Dentre elas, surge a Análise de Discurso.

Essa teoria, conforme aponta Ferreira (1996, p. 40), traz um novo conceito que passa a “figurar em relação contraditória e tensa com a língua – o discurso”. O discurso, nesse viés, como aponta Orlandi (2005), não deve ser entendido como uma mensagem a ser transmitida, de um emissor para um receptor através de um código (que seria a língua). Ainda para a autora, as duas partes (emissor e receptor) estão produzindo concomitantemente um processo de significação. Desse processo advém o discurso, designado por Pêcheux ([1969] 2019), no texto considerado inaugural da Análise de Discurso, a saber, *Análise Automática de Discurso (AAD69)*, como *efeito de sentidos entre os pontos A e B*. O discurso passa a ser um novo objeto de estudo, a partir do pensamento do filósofo.

Considerando que existem fatores externos que determinam o funcionamento da língua, de acordo com Ferreira (1996), a língua

[...] perde seu caráter homogêneo e estável, passando a ser entendida como elemento de base material, heterogêneo por excelência, não-estável, não-previsível, e não-fechado, que combinado à materialidade do processo sócio-histórico constitui o lugar da produção dos efeitos de sentido (FERREIRA, 1996, p. 40).

A língua, nesse prisma, dá espaço à falha, ao equívoco, ao mal-entendido, pois deixa de ser um sistema fechado em si mesmo. Além disso, a língua, segundo essa concepção, está combinada à materialidade de processos discursivos, ou seja, ela está inscrita na história e em processos discursivos que geram espaços para a produção de processos de significação.

Usando as palavras de Orlandi (2005), a língua é, também, nesse viés, condição de possibilidade do discurso, deslocando-se da concepção de língua sistêmica apresentada no início desta seção.

Pêcheux ([1975] 1997), na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, aponta algumas considerações a respeito de língua (em uma perspectiva discursiva) e do funcionamento do discurso:

O sistema da língua é de fato o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na mesma medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, [1975]1997, p. 91).

Conforme aponta o autor, a língua, no deslocamento proposto, apresenta-se como *a base comum de processos discursivos diferenciados*. Enquanto sistema, a língua é a mesma para todos os sujeitos (usuários), porém, os processos de significação que dela emergem não são os mesmos para todos os sujeitos que a utilizam.

É importante ressaltar, a partir dessa citação, a distinção entre língua e discurso, já que os dois termos, em algumas abordagens, são considerados sinônimos. Nessa perspectiva, como aponta o filósofo, a língua funciona como uma base comum para todos os sujeitos, e é sobre essa base que se desenvolvem os processos discursivos e não a expressão de um mero pensamento (PÊCHEUX, [1975] 1997). O discurso, aqui, como já dito anteriormente, trata-se de um efeito de sentidos estabelecido entre interlocutores.

2.2 Processo de interpelação ideológica e formações imaginárias

Nosso trabalho buscará refletir sobre questões do ensino de língua espanhola em algumas escolas da região sul do Brasil, através da análise de sequências discursivas produzidas por alunos e professores, obtidas em escolas públicas de Pelotas-RS e Jaguarão-RS. Através da análise dessas sequências, buscaremos a reflexão sobre o imaginário que esses sujeitos produzem sobre a língua espanhola. Para tanto, apoiamo-nos na noção de *formações imaginárias* proposta por Michel Pêcheux *Análise Automática do Discurso* (AAD-69). Essa noção foi reconfigurada pelo autor ao longo do desenvolvimento da teoria. A seguir, faremos um breve percurso sobre o conceito de *formações imaginárias* ao longo da teoria.

Antes de percorrer a noção de *formações Imaginárias* na AD, trazemos as palavras de Silva, R. (2012, p. 18) expondo duas acepções possíveis de imaginário na AD:

Na análise de discurso, devido à particular articulação existente em seu quadro epistemológico, coexistem duas acepções de imaginário: é algo que advém do social, da forma histórica da ideologia nas formações sociais e é um dos registros da estrutura psíquica.

A autora aponta que Michel Pêcheux assegurou a possibilidade da convivência das duas acepções na enunciação. Assim, é na enunciação que o sujeito se julga autônomo e capaz de fazer escolhas próprias, porém desconhece ou esquece sua constituição psíquica e ideológica.

Conforme citado acima, a primeira menção ao imaginário na AD é feita através das *formações imaginárias*, no texto *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), considerado na primeira fase da AD. No mesmo texto, Pêcheux ([1969] 2019) esboça a *Teoria do Discurso*, a qual recebe contornos mais nítidos em publicações posteriores (SILVA, R., 2012). Ainda nesse texto, o filósofo traz uma importante noção para a teoria da Análise do Discurso: trata-se da noção de *Condições de Produção do Discurso* que, segundo Malidier (2003, p. 23), “designava a concepção central do discurso determinado por um “exterior”, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui”. Nesse sentido, as condições de produção dos discursos concernem a fatores externos à língua(gem) são determinantes na produção dos processos discursivos.

Pêcheux ([1969] 2019) contempla, na abordagem das condições de produção, as *relações de força*, que se referem à intervenção do lugar social ocupado pelo falante na recepção daquilo que enuncia. Além das relações de força, o autor aborda também as *relações de sentido*, as quais explicam o fato de os discursos terem relação entre si, sendo impossível delimitar um início e um fim nos processos discursivos. Dessa forma, as relações de força, enquanto influência nas condições de produção do discurso, mostram que todo falante ocupa um lugar social e esse lugar social intervém na recepção de seus enunciados; as relações de sentido mostram que os processos discursivos produzidos durante a interação se relacionam entre si e são de natureza infinita.

Pêcheux ([1969] 2019) destaca ainda a questão do mecanismo de antecipação, constitutivo de qualquer discurso, o qual “ocorre quando o sujeito coloca-se no lugar de seu interlocutor para antecipar os sentidos produzidos

pelas palavras. Assim, “o sujeito dirá de um modo ou de outro, de acordo com os efeitos que pretende produzir” (SILVA, R., 2012, p. 20). Os mecanismos de antecipação afetam diretamente a produção do discurso, pois o falante leva em consideração o lugar social que seu interlocutor ocupa, colocando-se no lugar dele e modificando o seu dizer conforme essa posição. Há, nesse mecanismo, uma projeção por parte do falante em relação ao seu interlocutor.

No texto *AAD-69*, Pêcheux reformula o esquema de comunicação de Jakobson (2007), o qual percebe a comunicação como um processo linear onde um destinador envia uma mensagem a um destinatário que a decodifica em um código (a língua). Para Pêcheux ([1969] 2019), a teoria da informação que subjaz a esse esquema entende a mensagem como transmissão de informação entre os interlocutores A e B. Porém, como já dissemos anteriormente, Pêcheux ([1969] 2019) afirma que, nesse processo, não ocorre uma mera transmissão de informações, mas sim efeitos de sentido entre os interlocutores.

A partir do exposto, o autor enuncia os diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso. Para o filósofo, resta claro “que os elementos de A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais” (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 39). A e B, nessa perspectiva, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, como, por exemplo, no interior da esfera econômica, o lugar do patrão e do empregado. O autor aponta que esses lugares são marcados por propriedades diferenciais determináveis, tendo como hipótese “de que esses lugares são representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 39). Assim, o que funciona nos processos discursivos “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 39). O filósofo afirma ainda que não só os interlocutores funcionam no discurso como elementos imaginados: o referente também é um objeto imaginário (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 40).

Nas palavras de Silva, R., (2012, p. 22) as formações imaginárias:

resultam de processos discursivos anteriores que deixaram de funcionar, mas continuam determinando o processo discursivo em foco. As imagens que os sujeitos têm de si, do outro e do assunto

tratado são então constituídas pelo “já-dito” e “já-ouvido”, expressões que preludiam a noção de pré-construído, desenvolvida por Pêcheux em outro momento de sua teorização.

Em relação ao imaginário, nessa primeira fase da AD, Silva, R. (2012) destaca que, mesmo de forma mais velada do que em textos anteriores de Pêcheux, sob o pseudônimo Thomas Herbert, existe fortemente a primazia do materialismo histórico, linha teórica defendida por Louis Althusser. Gadet *et al* (1997) pontua que, na época de AAD, Pêcheux estava assombrado pelo “fantasma da articulação” entre materialismo histórico e a teoria do inconsciente.

Leite (1994 apud SILVA, R., 2012) aponta outros impasses teóricos com a Psicanálise em AAD-69. Para essa autora, Pêcheux estava sob forte influência da teoria marxista, base do materialismo histórico. Nesse sentido, a linguagem seria pensada como algo fechado, não passível a falhas ou furos, contrariando de alguma forma o que diz a Psicanálise.

No texto *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas*, escrito por Michel Pêcheux junto à linguista Catherine Fuchs, no ano de 1975, ocorre um retorno crítico ao texto fundador AAD-69 (INDURSKY, 2019). No início do texto, os autores apresentam o quadro epistemológico da teoria, composta por três diferentes regiões do conhecimento, a saber:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida aí como teoria das ideologias; 2. A linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3 a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 163-164).

Os autores explicitam que “estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX; FUCHS [1975] 1997, p. 164).

No mesmo texto, em relação ao materialismo histórico, os autores pontuam a relação entre superestrutura ideológica e o modo de produção dominante em determinada formação social. Sobre essa relação, eles postulam que a ideologia não é a expressão da base econômica, pois, se assim fosse, a concepção de ideologia subjacente seria a de “conjunto de ideias” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997).

A partir do exposto, e com base em Althusser, os autores preferem caracterizar a ideologia como uma instância que tem uma existência material e se articula com o domínio da economia. Esclarecendo a articulação citada, Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) postulam que a ideologia é uma das condições não econômicas de reprodução das relações de produção existentes. Silva, R. (2012, p. 26) esclarece como a ideologia funciona para a perpetuação dessa reprodução:

[...] a ideologia funciona interpelando os sujeitos, os quais se percebiam livres e com condições de alcançar posições mais altas na hierarquia social; todavia, não se dão conta de que o sistema capitalista os conduz a ocupar uma determinada função nas relações de produção (ou de exploração).

A ideologia atua imaginariamente sobre os sujeitos através da interpelação. Os sujeitos acreditam ser livres para “pensar” e “agir” com total liberdade e, sem saber, acabam ratificando a reprodução do sistema capitalista ao serem “conduzidos” a posições já determinadas nas relações de produção/exploração. Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) apontam que o processo de interpelação pode ser chamado também de assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico. Dessa forma, todos os sujeitos são ideológicos, pois todos são interpelados pela ideologia – é impossível estar fora da ideologia.

Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997, p.166) ressaltam que “esta reprodução contínua das relações de classe (econômica e, como acabamos de ver, não econômica) é assegurada materialmente pela existência de realidades complexas designadas por Althusser (1985) como “aparelhos ideológicos de estado””.

Para os autores, é nos AIE que ocorre a luta de classes e as posições políticas e ideológicas em confronto nessa luta são organizadas no que eles chamam de *formações ideológicas*, que são “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975]1997, p. 166 [grifos dos autores]).

Os mesmos autores postulam que as *formações ideológicas* são formadas por *formações discursivas* as quais “determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX; FUCHS,

[1975] 1997, p. 166). Apresentamos em (02) uma representação da relação entre formação ideológica e formações discursivas:

(02) Relação entre formação ideológica e formações discursivas.

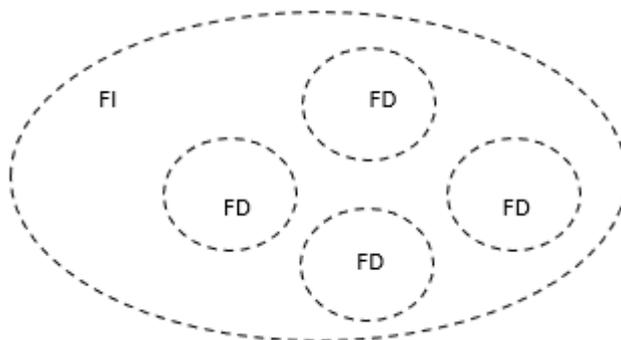


Figura 4 - Relação entre formação ideológica e formações discursivas

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para Silva, R. (2012, p. 27), “a partir dessa passagem os autores explicitam que o sentido pode ser identificado na remissão da materialidade linguística às formações discursivas, que, por sua vez representam, no discurso as formações ideológicas”.

O imaginário, em um primeiro momento de construção da teoria, parece não estar articulado à psicanálise. No texto ao qual estamos nos referindo nesta seção (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] (1997)), essa articulação é mais explícita. Ela estaria assegurada pela proposição de Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) dos *dois esquecimentos*. Silva, R. (2012, p. 27), diz que é a partir desses dois esquecimentos que os autores explicam a forma “como o sujeito “apaga” a interpelação ideológica realizada pelas formações discursivas”.

O esquecimento nº 2 é do tipo pré-consciente/consciente. Nele, o sujeito pode (re)formular seu discurso e ilude-se que só poderia ter enunciado com aquelas palavras e não com outras. Pode-se dizer que este esquecimento é da ordem da enunciação. O esquecimento nº 1 é do tipo inconsciente: o sujeito tem a ilusão de ser a fonte dos sentidos que coloca em circulação, esquecendo que esses se formam no interior de uma formação discursiva. É a partir desses dois esquecimentos que a Psicanálise se atrela ao imaginário na AD. Malidier (2003) reafirma que é no referido texto que Pêcheux apresenta a relação

estabelecida entre enunciação e imaginário. Além disso, o filósofo abre uma perspectiva para a análise dos mecanismos enunciativos.

Nesse momento de atualização dos pressupostos teóricos da AD, há uma reformulação no conceito de formações imaginárias o qual, no texto de 1969, estava relacionado à noção de *Condições de Produção do Discurso*. Silva, R. (2012, p. 28) aponta alguns dos motivos que levaram Michel Pêcheux a pensar nessas reformulações:

As críticas endereçadas à noção de formações imaginárias, a necessidade de uma teoria não subjetiva da subjetividade que não estava inclusa nesse conceito e a leitura de *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985), de Althusser, foram, provavelmente, os motivos que induziram Pêcheux a redefinir a instância do imaginário na AD.

Temos, nesse momento da teorização de Pêcheux, uma reconfiguração do conceito de imaginário, que, antes, possuía grande influência da teorização proposta por Louis Althusser. Para esse autor, o imaginário (o intermediador da relação dos sujeitos com o mundo) seria sempre uma representação da ideologia, independente de sua forma histórica.

Porém, nesse momento, Pêcheux traz um novo olhar para essa ideia, postulando que “não é evidente, por exemplo, que a interpelação consiste sempre em aplicar sobre o próprio sujeito a sua determinação” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 237). Dessa forma, a ideologia dominante (jurídico-político burguesa) pode não aplicar sobre todos os sujeitos a sua determinação. Pêcheux ([1975] 1997, p. 237 [grifo do autor]) afirma ainda que “o sujeito pode representar sua própria determinação como se impondo a ele na forma de uma restrição ou de uma vontade externa, sem que, para tanto, a relação assim representada deixe de ser **imaginária**”. Pêcheux traz à teoria althusseriana uma “explicação psicanalítica sobre como o sujeito esquece das determinações que o afetam” (SILVA, R. 2012, P. 29).

A psicanálise, nesse ponto da teoria discursiva, representada pelos esquecimentos, imbricada ao materialismo histórico, traz ressignificações à AD, conforme aponta Silva, R. (2012, p. 29):

A partir da “Tríplice Aliança”, podemos afirmar que as formações discursivas são representativas das formações ideológicas e também determinantes à relação imaginária do sujeito com suas condições de existência. Essa influência exterior é esquecida pelo sujeito, que enuncia sob a ilusão de ser fonte do dizer e de ser responsável pelo controle dos sentidos.

Buscamos, através do esquema exposto em (03), compreender como os elementos constituintes de cada região do conhecimento que compõem o quadro epistemológico da AD (Marxismo, Psicanálise e Linguística) e das formulações pêcheuxtianas vistas até aqui, se articulam até se materializarem na língua:

(03) Esquema sobre os conceitos principais elencados na presente reflexão.

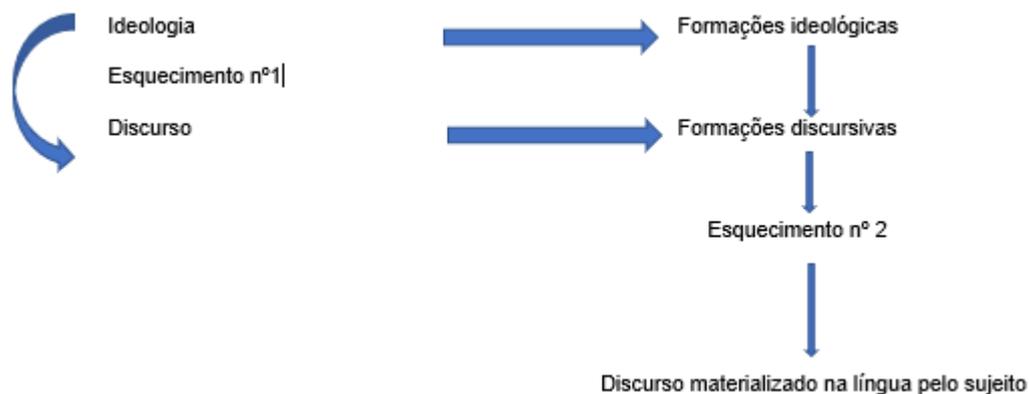


Figura 5 - Esquema sobre conceitos da A.D

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como vimos, em um primeiro momento da teorização de Pêcheux, não havia uma clara articulação com a psicanálise e percebia-se a grande influência althusseriana nos pressupostos da teoria. A articulação com a psicanálise ocorre, então, com a proposição dos *dois esquecimentos*, que, atrelados ao assujeitamento ideológico, materializam o discurso na língua (ou na enunciação).

Silva, R. (2012), recorrendo a Althusser (1985), explica que a ideologia tem a função de produzir evidências discretamente, a ponto de os sujeitos reconhecerem-se como “concretos” e “insubstituíveis”, sem ao menos suspeitarem do processo de interpelação ao qual estão submetidos. Seriam criados, então, por meio da ideologia, “efeitos de evidência”. Nesses efeitos de evidência, segundo o autor, a ideologia intervém não somente na representação dos sujeitos em relação às suas condições sociais, mas também na imagem que os sujeitos têm das formulações linguísticas recebidas ou

produzidas (SILVA, R., 2012). A autora aponta que, para Althusser, os discursos não estão imunes à ideologia, pois ela sempre os determina e determina a todos, inclusive discursos científicos, os quais pretendem ser objetivos e “transparentes”.

Um exemplo que se aplica à nossa pesquisa são os “efeitos de evidência” produzidos nos discursos legais/jurídicos relacionados às políticas linguísticas para o ensino público. A maioria desses documentos é produzida em forma de leis e, por serem leis, costumam produzir um suposto efeito de evidência. Conforme os pressupostos da AD, nem mesmo esse discurso está imune à ideologia que interpela os sujeitos que o produziram. Por isso, é importante ressaltar que a língua não é transparente e que a ideologia subjaz a todo e qualquer discurso.

As formulações de Louis Althusser a respeito da ideologia, segundo Silva, R. (2012), tornaram-se o coração da teoria de Michel Pêcheux, o qual tinha como principal preocupação teórica o processo de produção de sentidos interligado à subjetividade.

Para Pêcheux ([1975] 1997, p. 160 [grifos do autor]) a ideologia

[...] fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Conforme explana o filósofo, o “caráter material do sentido”, encoberto por uma falsa impressão de transparência da linguagem, na verdade se trata da filiação de sentidos ao “todo complexo das formações ideológicas”. A ideologia é responsável por produzir esses “efeitos de evidência” ou “evidências imaginárias”, interpelando os sujeitos que acreditam ser responsáveis por suas palavras e pelos sentidos produzidos por elas na enunciação. Os sujeitos têm a ilusão de ser responsáveis por seus dizeres, porém, segundo as formulações pêcheutianas, sem saber, estão filiados às formações ideológicas.

Em relação às formações imaginárias, Silva, R. (2012) destaca que as observações feitas por Pêcheux na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* corroboram o que já estava expresso em *A propósito da*

Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. Segundo a autora, após a leitura que Pêcheux realiza do texto *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser, as formações imaginárias passam a ser reconfiguradas como evidências (imaginárias).

Nesse momento da AD, Pêcheux buscou articular a teoria psicanalítica à teoria althusseriana na busca de uma aproximação da constituição do sujeito e do sentido. Como vimos anteriormente, o processo de interpelação ideológica produz as evidências do sujeito e do sentido, porém, como aponta Pêcheux ([1975] 1997) esse tecido de evidências é subjetivo. Essas “evidências subjetivas” que constituem o sujeito são produzidas por duas estruturas-funcionamento: a ideologia e o inconsciente. Essa articulação garante, então, o “atravessamento” das regiões do conhecimento que compõem o quadro epistemológico da AD pela psicanálise.

A mesma articulação também é assegurada pela noção de forma-sujeito, “que designa a identificação do sujeito com a formação discursiva a qual está filiado” (SILVA, R., 2012, p. 32). A mesma autora ainda indica que “é na identificação do sujeito com determinada FD que o constitui como tal que se funda na unidade imaginária do sujeito que não é capaz de reconhecer sua subordinação ao Outro lacaniano ou ao Sujeito de Althusser” (SILVA, R., 2012).

Para fecharmos esse momento de compreensão das formações imaginárias na AD, é fundamental salientar que, até essa parte da teorização de Michel Pêcheux, não há “furos” nas evidências. Nesse momento da sua elaboração teórica, o sujeito seria capaz de produzir as já mencionadas “evidências imaginárias” a partir da formação ideológica à qual ele é filiado. O sujeito seria capaz de reproduzir sentidos, sem conseguir produzir novos sentidos capazes de romper com a subordinação ou assujeitamento ideológico. O sujeito, na modalidade da identificação, seria pleno, sem possibilidades de falhas ou equívocos.

Porém, no anexo de *Semântica e Discurso*, intitulado como *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, do ano de 1978, Pêcheux já reconhecia que “não há ritual sem falhas” (PÊCHEUX, [1978] 1997, p.301). Nesse anexo, segundo Silva, R. (2012, p. 33), Pêcheux “comenta que considerações sobre sujeito se confundiram com o que foi dito sobre o ego como forma-sujeito da ideologia jurídica”. Leite (1994 apud SILVA,

R., 2012, p. 33) explana que “a consequência de considerar o sujeito e o eu como equivalentes implica conceber equivocadamente o Outro “como completo, ou não barrado (equivalente a pensar o grande Outro como consistente)””.

Nessa segunda fase da teoria, Pêcheux já articulava a questão psicanalítica às outras regiões do conhecimento que compõem o quadro epistemológico da AD, mas seguindo fortemente os postulados de Althusser. Silva, R. (2012) mostra que Althusser se baseou em uma leitura de Lacan de *O estádio do espelho como formador da função do Eu*. Porém, a pesquisadora expõe que autores como Terry Eagleton, por exemplo, apontaram algumas falhas nessa leitura. O teórico diz que, na leitura de Althusser, o sujeito é “estável e coerente”, enquanto que, para Lacan, o sujeito é “volátil e turbulento”, além de ser um sujeito atravessado pelo inalcançável (SILVA, R., 2012).

Silva, R. (2012), a partir das considerações de Terry Eagleton, afirma que, na teorização althusseriana, falta espaço para um terceiro registro que torne possível a relação *real x imaginário*. Esse registro seria o *simbólico*. Segundo a mesma autora, em Lacan, “para que o bebê reconheça que a imagem do espelho é a sua necessita que o Outro, encarnado nessa fase pela mãe, lhe diga: “és tu”” (SILVA, R., 2012, p. 35). Essa simbolização é, também, parte constituinte da relação imaginária do sujeito com a realidade.

Silva, R. (2012, p. 35) destaca que “Pêcheux, antes da terceira fase, por ter retomado tão fielmente Althusser, manteve a confusão entre sujeito clivado e egoico e, conseqüentemente, concebeu a dimensão imaginária a partir de uma leitura equivocada de Lacan, tal como fez seu mestre”. Seguindo a leitura de Althusser, conforme explana a autora, Pêcheux, ainda que tenha articulado o *simbólico* ao imaginário althusseriano, mostrando que a interpelação ideológica determina a linguagem, ainda percebe o sujeito, nessa segunda fase, como pleno, completo e sem falhas.

O imaginário, nessa fase, portanto, seria uma reprodução “estável”, sempre a partir da formação ideológica à qual o sujeito está filiado, não havendo espaços para “furos” ou “falhas” na acepção do sujeito (Outro) de Lacan.

A noção de imaginário na AD passou por reconfigurações, de acordo com novas acepções que seu precursor, Michel Pêcheux, trouxe à teoria. Como vimos anteriormente, no texto *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas* [1975], Pêcheux já havia articulado, de forma mais explícita, o “atravessamento” da psicanálise nas regiões do conhecimento que compõem a teoria. O filósofo percebe, nesse momento, que as evidências subjetivas que constituem o sujeito são produzidas pela ideologia e pelo inconsciente.

Silva, R. (2012, p. 36) diz que, no texto *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, do ano de 1983, “Michel Pêcheux mostra que o sujeito tem uma necessidade, um desejo de completude que o guia constantemente, mas a incompletude, propriedade desse sujeito, acaba por revelar-se sob várias formas, dentre elas, falhas, contradições, ambiguidades, deslizamentos, mal entendidos”. A autora afirma ainda que a heterogeneidade e o equívoco são inerentes ao sujeito, que os nega sob a aparência de unicidade.

Sobre a língua, a mesma autora diz que esta é afetada pelo real e, por isso, é instável e não fechada, comportando em seu interior espaços para falhas. Ao conceber a língua dessa forma, é possível pensar a noção do equívoco, ou seja, a possibilidade do sentido sempre poder ser outro, além daquele que o sujeito produz a partir da formação discursiva de sua interpelação.

O imaginário na AD se constitui por especificidades, graças à articulação entre linguística, marxismo e psicanálise. Na terceira fase, Pêcheux percebe o imaginário a partir das acepções do materialismo histórico e da psicanálise, segundo pode ser formalizado a partir do esquema em (04).

(04) O imaginário na terceira fase da AD.

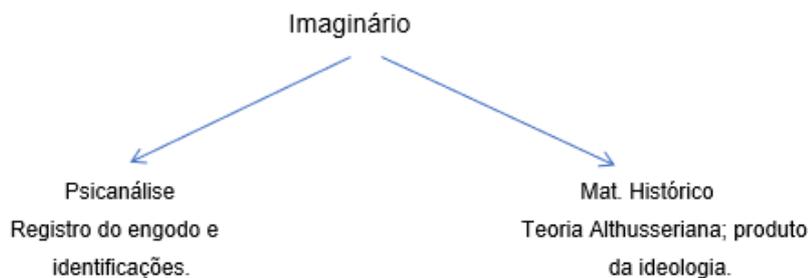


Figura 6 - Imaginário na A.D

Fonte: Elaborados pelas autoras

A partir da articulação entre determinação psíquica e ideológica da subjetividade, Pêcheux propôs que o sujeito fosse repensado em relação à linguística. De acordo com essa determinação, ele pode ser pensado como um sujeito centrado na enunciação.

Nas primeiras fases da AD, o imaginário está estreitamente relacionado à teoria althusseriana, principalmente no que tange às formações ideológicas. Nessas fases, a enunciação é o espaço onde o sujeito, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, reproduz somente representações imaginárias a partir da formação ideológica à qual é filiado. Além disso, o sujeito é totalmente submetido ou assujeitado a determinada formação ideológica. Entretanto, conforme Silva, R. (2012, p. 37), na terceira fase da teoria, a enunciação é ressignificada como “lugar de irrupção do equívoco, da falha no controle e da quebra imaginária”.

É através da mobilização do equívoco que Pêcheux assegura a presença do sujeito clivado da psicanálise na AD e completa sua leitura discursiva da tríade imaginário-real-simbólico de Lacan.

Silva, R. (2012, p. 38) diz que “mobilizar o real da língua resulta no pressuposto da incompletude do simbólico no imaginário”. Assim, a língua na AD passa a ser pensada como falha, como algo que sempre lhe escapa ou como algo inatingível. Ainda sobre a leitura discursiva de Pêcheux, sobre a tríade de Lacan, Fernandes (2008, p. 41) aponta que “diferentemente da psicanálise, a AD não considera que o modo de simbolização do real diz respeito à estrutura psíquica do sujeito, mas a sua constituição ideológica, às redes de sentido às quais o sujeito se filia”. Assim, o sujeito interpreta o real

segundo a forma como a ideologia o afeta e conforme a FD em que está inscrito. O registro simbólico, pensado discursivamente, constituiria, então, uma cadeia de significações que articulam o real ao imaginário.

Nesse momento da teorização de Pêcheux, considerada a terceira fase, ocorrem algumas reformulações, porém, sem deixar de lado as bases do materialismo histórico propostas por Louis Althusser. A ideologia ainda é compreendida como o imaginário que intermedeia a relação dos sujeitos com suas condições de existência. O que não permanece, conforme Silva, R. (2012, p. 38), “é o fechamento das evidências imaginárias, a concepção de um sujeito incapaz de imaginar a si, ao outro e ao objeto diferentemente do que a ideologia a que está filiado prevê”.

Mariani (2003) aponta dois desdobramentos possíveis em relação à falha. O que a autora chama de “fratura no ritual ideológico” pode ter dois desdobramentos possíveis: o primeiro deles é a falha enquanto resistência, o que pode provocar rupturas e, conseqüentemente, transformações no ritual ideológico. Por outro lado, a falha pode ser absorvida pelo discurso hegemônico, assim contribuindo para a permanência de sentidos legitimados historicamente.

A partir da questão do “corpo verbal” formulada por Pêcheux ([1975]1997), Mariani (2003) explana a respeito do “imaginário linguístico”. Para a autora, é frente à incompletude do simbólico e à sujeição ao real da língua que o sujeito, no imaginário linguístico, encontra refúgio, enquanto ilusão necessária de sua unidade. Complementando as palavras de Mariani (2003), Silva, R. (2012) diz que o imaginário linguístico se constitui no espaço de reformulação-paráfrase, no interior de uma FD. Diferente do imaginário de que estamos tratando, o “imaginário linguístico” é o “resultado da reelaboração do dizer em uma filiação sócio-histórica dada” (SILVA, R. 2012, p. 40). O “imaginário linguístico” concebido aqui como distinto do imaginário que vínhamos expondo dá a ilusão ao sujeito de que a língua é transparente, assim como os sentidos produzidos por suas formulações.

Feitas estas considerações, finalizamos esta seção, que teve como objetivo de compreender as teorizações formuladas por Pêcheux sobre o imaginário ao longo da construção da AD.

No início da teorização, o filósofo percebe esse conceito principalmente pelo prisma de seu mestre Louis Althusser. As formações imaginárias têm relação com as condições de produção que imbricam relações de força, de sentido e mecanismos de antecipação. Além disso, se relacionam com as formações ideológicas e formações discursivas. “Já-ditos e já-ouvidos” que funcionaram em processos discursivos anteriores voltam a funcionar, determinando outros processos discursivos. A psicanálise, em um primeiro momento, não figura de forma marcante.

Em um momento de atualização da teoria, ainda tendo como uma das bases principais o materialismo histórico, as questões do inconsciente e, conseqüentemente, da teoria psicanalítica, se tornam mais latentes. Ainda assim, Pêcheux, por seguir a leitura de Althusser, percebe o sujeito completamente assujeitado à ideologia, pleno, estável e não passível a falhas. Nessa fase, portanto, o sujeito seria capaz de (re)produzir representações imaginárias somente a partir da formação ideológica à qual é filiado, sem espaços para “furos” no ritual ideológico.

Em um último momento da teorização, quando a psicanálise figura mais fortemente na AD, Pêcheux percebe que o sujeito possui o desejo de completude, o desejo do “inacessível”; porém, a incompletude, que é constitutiva do sujeito, se manifesta sob várias formas, como as falhas, os equívocos e mal-entendidos. É articulando o imaginário na acepção psicanalítica e, também, na acepção do materialismo histórico, que o filósofo percebe que a língua é afetada pelo real e, por esse motivo, é instável, heterogênea e não fechada. A enunciação também é reconfigurada nessa fase, sendo percebida como o lugar de irrupção dos equívocos.

As teorizações sobre o imaginário na Análise do Discurso são de fundamental importância para nossa pesquisa, pois será através da análise de alguns enunciados de professores e alunos da rede pública de Pelotas-RS e de Jaguarão-RS que buscaremos uma reflexão acerca das formações imaginárias sobre a língua espanhola em nosso atual contexto.

Tratando-se de nossa pesquisa, nosso objeto imaginário é a língua espanhola. Buscaremos as imagens que os sujeitos participantes (alunos e professores) têm dessa língua e de seu ensino, constituídas pelos *já-ditos* e *já-ouvidos* sobre ela, analisando algumas sequências discursivas. Assim,

esperamos ampliar nossa reflexão acerca do ensino dessa língua na educação básica pública.

Buscando estabelecer uma relação entre a língua espanhola e o conceito de *formações imaginárias* proposto por Pêcheux em 1969, formulamos uma hipótese sobre uma possível imagem da língua espanhola no Brasil, constituída por *já-ditos* e *já-ouvidos* em processos discursivos anteriores, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Esse imaginário de língua espanhola, segundo nossa hipótese, diz respeito a uma suposta semelhança lexical entre as duas línguas, o que indicaria que a língua espanhola é uma língua “fácil”, e, portanto, não precisaria ser ensinada na educação básica. O imaginário de que todo brasileiro sabe falar espanhol, por ser uma língua “parecida” com o português, é entendido por Celada (2002) como “ilusão de competência espontânea”. Se a língua espanhola é parecida com a língua portuguesa, para quê aprendê-la? Pensando por esse viés, o aprendizado do espanhol na escola pode ficar em segundo plano. Algumas semelhanças entre as duas línguas são evidentes, como aponta Costa (2005, p. 63), porém, o aprendizado de uma língua estrangeira traz consigo muito mais do que estruturas linguísticas isoladas:

Infelizmente ainda é comum ouvir dos alunos que o espanhol é muito fácil porque se parece muito com o português. Cria-se assim um falso preceito: para saber o espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua. É necessário combater essa ideia errônea. Espanhol e português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso, mas há diferenças muito significativas: de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade etc. E justamente por essas diferenças, torna-se difícil dominar satisfatoriamente a língua de Lorca e Neruda.

Tais semelhanças podem reforçar um imaginário de facilidade e inutilidade à aprendizagem do Espanhol. A língua dos *vizinhos* de continente não parece figurar como essencial no ensino e aprendizagem da escola, por esse motivo aparente, entre outros. A língua espanhola, para além de uma língua parecida com o português, não se trata apenas de um código supostamente parecido com a língua portuguesa em que os interlocutores vão transmitir informações. Uma língua (estrangeira) é parte constituinte da identidade, cultura, cidadania e história dos sujeitos. Sua aprendizagem, portanto, traz um pouco de tudo isso.

Orlandi (1994) diz que não existe relação direta entre a linguagem e o mundo; essa relação parece ser direta, contudo, segundo a autora, se dá via formações imaginárias. Sercovich (1977 apud ORLANDI, 1994, p. 57) afirma que “a dimensão imaginária de um discurso é a sua capacidade de remissão de forma direta à realidade”. Nesse sentido, buscando pensar a dimensão imaginária do discurso sobre a língua espanhola, podemos perceber, segundo os autores, que a relação dos alunos com essa língua se dá via formações imaginárias. Essa dimensão imaginária desconsidera a história e o que seria o “real” desse objeto, dando a impressão da transparência na relação dos sujeitos com o objeto (língua espanhola).

2.3 A língua espanhola no Brasil e alguns efeitos da colonização

O Brasil, assim como os demais países da América, é proveniente de um violento processo de colonização, advindo principalmente de Portugal e Espanha. A língua portuguesa, língua oficial do Brasil, é imaginariamente representada como a “língua nacional”, entretanto, essa língua foi imposta pelos colonizadores portugueses aos que já habitavam o Brasil. Da mesma forma, a língua espanhola chega ao continente sul-americano como a língua do colonizador.

A América foi local de constantes disputas entre portugueses e espanhóis por território. Alguns tratados, como o de Madrid (1750), El Pardo (1761), Santo Ildelfonso (1777) e, ainda, o Tratado de Badajóz (1801), tiveram como objetivo cessar as disputas entre portugueses e espanhóis. Mesmo com a assinatura desses tratados, ainda ocorreram disputas entre as duas partes, o que cessou no ano de 1851, quando as discussões passaram a ter um cunho mais diplomático (BÄR; STURZA, 2015).

A fim de refletir sobre o *aislamiento* do Brasil em relação ao restante dos países da América Latina, buscaremos alguns dados históricos, os quais indicam algumas hipóteses para esse distanciamento. Buscaremos algumas reflexões a partir do mito da “Ilha-Brasil”. Porém, antes, traremos uma breve retomada da história da língua *castellana*/espanhola, da chegada dos espanhóis na América, em 1492, bem como do período histórico em que o Brasil foi colônia da Espanha.

Sobre a história da língua espanhola, traremos algumas breves considerações. Seco (2001, p. 58-59 apud PINCERATI, 2004, p.1), em relação à língua *castellana*, aponta que:

El primer vislumbre que tenemos de la existencia de un dialecto castellano corresponde al siglo X. Era al principio solo el dialecto que se hablaba en unos valles al Nordeste de Burgos, lindantes con la región cantábrica y vasca²⁸.

Pincerati (2004) explica ainda que, entre os séculos IX e XI, predominou um período de bilinguismo, e o latim ainda era considerado a língua da cultura. O mesmo autor explica que, nos séculos XII e XIII, a Reconquista se tornou um forte movimento. Seco (2001 apud PINCERATI, 2004, p.1) diz que *Castilla* foi o primeiro condado que iniciou o movimento da Reconquista²⁹.

Nesse período, segundo Pincerati (2004), iniciou-se o processo em que a língua *castellana* passa a ser compreendida como sinônimo de língua espanhola. O mesmo autor diz que, no século XIII, com Alfonso X, o *castellano* se configura como língua nacional. Pincerati (2004) ainda destaca dois importantes fatos relativos à língua *castellana*: o primeiro deles se trata do “Descobrimento da América”, fato bastante importante para a difusão da língua em questão. Tal fato ocorreu no final do século XV, em 1494. O segundo se relaciona à época dos chamados *Reyes Católicos* (Isabel de Castela e Fernando de Aragão), entre os séculos no XV e XVI. Esses reis impuseram a língua *castellana* como a língua da Espanha e unificaram³⁰ os reinos. Sobre os Reis Católicos, Cotrim (1997, p. 130) traz algumas considerações:

Em 1469, a rainha Isabel, de Castela, casou-se com o rei Fernando de Aragão. O casamento de Fernando e Isabel unificou politicamente a Espanha. A partir desse momento, os espanhóis intensificaram a luta contra os mouros, que ainda ocupavam a cidade de Granada, na

²⁸ O primeiro vislumbre que temos da existência de um dialeto castelhano corresponde ao século X. Era em princípio só o dialeto que se falava em uns vales ao Nordeste de Burgos, fronteiriços com a região cantábrica e basca. [Tradução nossa]

²⁹ O processo histórico conhecido como **Guerra de Reconquista** consistiu na retomada dos territórios conquistados pelos **mouros** (berberes que professavam a religião muçulmana) na **Península Ibérica**. Apesar de boa parte dos historiadores considerarem a reconquista restrita ao século XV, é possível afirmar que ela se compôs de uma série de batalhas ocorridas entre os séculos VIII e XV. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/guerras/guerras-reconquista-peninsula-iberica.htm>>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

³⁰ Durante muitos séculos, diversos reinos cristãos que viriam a formar o território espanhol (Leão, Castela, Navarra e Aragão) travaram lutas para expulsar os mouros da Península Ibérica. A partir do século XIII, só dois reinos tinham condição de disputar a liderança da região: Castela e Aragão. A unificação se deu pelo casamento entre a rainha Isabel e o rei Fernando (COTRIM, 1997).

parte sul do país. Após a completa expulsão dos mouros, o poder real se fortaleceu e, com a ajuda da burguesia, a Espanha também se lançou às grandes navegações marítimas pelo Atlântico.

Seco (2001, p. 64 apud PINCERATI, 2004, p. 1) diz que, por essa época, o espanhol passou a ser entendido como sinônimo do *castellano*:

Es casi por estos años cuando comienza a difundirse el nombre de **español** como sinónimo de **castellano**. Acababa de consumarse la unidad nacional, y ya empezaba a ser llamada <<española>> la lengua castellana; empezaba a serle reconocida la categoría de lengua general en que podían entenderse todos los españoles³¹.

É nessa época de unificação da Espanha, portanto, que a língua *castellana* passa a ser mais difundida e também conhecida como língua espanhola. Como dito acima, nesse período pós-unificação da Espanha, o país se lança às grandes navegações pelo Atlântico. E, em uma dessas navegações, em 12 de outubro de 1492, Cristóvão Colombo, com patrocínio dos *Reyes Católicos*, chega à América, pensando ter chegado às Índias (COTRIM, 1997). Colombo faleceu sem saber que tinha “descoberto” um novo continente e, posteriormente, outros navegadores esclarecem tal engano. Um deles foi Américo Vespúcio. Em homenagem a ele, o continente recebeu o nome de América.

Conforme Cotrim (1997), alguns anos depois, quando o Brasil já fora “descoberto” por Pedro Álvares Cabral e também já era uma colônia portuguesa, houve um período de domínio espanhol. Tal período ocorreu a partir de 1580, quando o rei de Portugal, D. Henrique, morreu sem deixar herdeiros. Após disputas políticas e militares entre alguns pretendentes ao trono português, Felipe II, rei da Espanha, venceu a disputa invadindo e conquistando Portugal. Há, então, com Felipe II, entre 1580 e 1640, o período do domínio espanhol, intitulado União Ibérica ou União Peninsular. Assim, todas as colônias, antes portuguesas, passaram para o domínio espanhol, inclusive o Brasil. Em relação ao domínio espanhol na época do Brasil Colônia, Cotrim (1997, p. 188) faz algumas considerações:

³¹ É quase por estes anos quando começa a se difundir o nome de espanhol como sinônimo de castelhano. Acabava de se consumir a unidade nacional, e já começava a ser chamada <<espanhola>> a língua castelhana; começava a ser reconhecida a categoria de língua geral em que podiam se entender todos os espanhóis. [Tradução nossa]

Durante os 60 anos da União Ibérica, a administração colonial do Brasil praticamente não sofreu alterações: os funcionários do governo português foram mantidos, o idioma oficial continuou sendo o português, as leis e os costumes pouco mudaram.

Como vimos, esse domínio espanhol no Brasil, em termos práticos, não acarretou mudanças drásticas na sociedade da época. Quando ocorreu o domínio espanhol, o Brasil já era colônia portuguesa há 80 anos, ficando esse domínio mais no plano teórico e político do que na realidade vivida no país à época. A “força” da dominação portuguesa permanecia no Brasil, pois nem mesmo a língua espanhola foi utilizada em 60 anos de domínio espanhol.

A partir dessa informação, julgamos pertinente tecer algumas considerações sobre a imagem do Brasil como uma “ilha” de língua portuguesa no continente da América Latina. Para tanto, recorreremos ao trabalho de Rodrigues (2010).

Para a autora, a imagem do Brasil como “ilha” na América hispanofalante pode ser entendida como um pré-construído que circula em discursividades relacionadas às línguas portuguesa e espanhola. A mesma autora explana sobre algumas narrativas que podem ter contribuído para a produção dessa imagem, como mitos célticos da Península Ibérica na Idade Média até relatos indígenas pré-coloniais. De forma breve, faremos a explanação dessas narrativas, a fim de refletir sobre o *aislamiento* do Brasil na América Latina, bem como a imagem do país como “ilha” de língua portuguesa em meio a países hispanofalantes, presente na justificativa do nº PL 3.897/2000, o qual tornou-se no ano de 2005, a Lei do Espanhol.

Em relação à Ilha-Brasil como mito celta, Rodrigues (2010) explica que, já no século XIII, aparecia em alguns mapas da cartografia medieval uma ilha com designações como “Ui Breasail”, “Hi, Brazil” ou “Breasal”. Essa ilha estaria localizada ao leste da Irlanda. Donnard (2009 apud RODRIGUES, 2010) parte da hipótese de que a disseminação da lenda dessa ilha mítica teria ocorrido pelo território onde hoje se localiza Portugal e Galícia. Ainda se referindo ao trabalho de Ana Donnard, a autora diz que a ilha Brasil surgiu e permaneceu nos mapas como uma tradição celto-portuguesa e, mesmo sem provas de que essas lendas tivessem um fundo de realidade a ponto de terem influenciado os navegadores portugueses em suas viagens, a existência dessa suposta ilha e

seu deslocamento ao oeste registrados em mapas medievais são dados importantes a serem considerados na influência que esse mito pode ter tido sobre a designação do que veio a ser o Brasil, após a colonização dos portugueses.

Sobre a Ilha-Brasil e o território colonial, Rodrigues (2010) aponta que estudiosos como Jaime Cortesão e Demetrio Magnoli realizaram alguns estudos. Cortesão (1956 apud RODRIGUES, 2010) diz que a cartografia portuguesa foi responsável pela elaboração de uma representação figurativa do território colonial que posteriormente foi utilizada pela metrópole como argumento político para justificar o não cumprimento dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas. Esse território corresponderia a uma “insulação”, que, em uma primeira fase de representações cartográficas, ocorreria por meio do encontro entre o Rio da Prata e o Rio Pará, já considerando o Rio São Francisco como espinha dorsal nessa geografia. A autora aponta ainda que, apesar das representações se transformarem, até meados do século XVIII, permanece a representação da Ilha-Brasil na América do Sul. Magnoli (1997), citado por Rodrigues (2010), destaca que a noção da Ilha-Brasil teria sido usada pelos portugueses de forma distorcida, esquecendo tratados e limites entre as coroas, sendo entendida como uma “herança ancestral”. O Brasil teria se erguido como realidade geográfica antes mesmo da colonização e seria uma herança recebida pelos portugueses, como uma dádiva ou destino.

Magnoli (1997 apud RODRIGUES, 2010, p. 279, 280) reforça na tese de Jaime Cortesão o fato de

a profundidade alcançada pelo mito da Ilha-Brasil se vincular diretamente ao apelo a um critério geográfico que, naquele momento, foi utilizado como justificativa para as sucessivas incursões portuguesas a um território que, de acordo com o Tratado de Tordesilhas, pertencia à Coroa Espanhola.

Dessa forma, os portugueses teriam se “apropriado” da ideia do mito da Ilha-Brasil, através de representações cartográficas elaboradas por eles mesmos com o intuito de dominar mais terras no que hoje é o Brasil.

Ainda se referindo ao trabalho de Jaime Cortesão, Rodrigues (2010) aponta que a Ilha-Brasil corresponderia a uma Ilha-Brasil humana. Além disso, o autor teria também como tese uma “Ilha-Brasil” como “Ilha cultural” (desde o século XVI) que falaria uma “língua geral”. Ele afirma que, como efeito da

ocupação portuguesa, um grupo de índios de base Tupi-guarani teria se dispersado, tendo como base o curso de rios como Amazonas, da Prata, Paraguai e Madeira. A distribuição geográfica desses rios configuraria uma ideia de “ilha”. O movimento desses índios teria iniciado um processo de difusão da cultura tupi e da “língua geral”. Os portugueses, por meio de bandeiras e do movimento de ocupação no interior do território, teriam contribuído com o processo de expansão dessa “unidade” e disseminando a língua geral ao repetir o trajeto percorrido pelos índios anteriormente. Magnoli (1997 apud RODRIGUES, 2010) reconhece o papel desempenhado pelos bandeirantes no processo de difusão da “língua geral” bem como a importância deles na constituição de um imaginário nacional.

Desse modo, através da “atuação” dos bandeirantes em um processo de difusão cultural e linguística (da língua geral), começamos a perceber, de forma mais explícita, a produção de um imaginário nacional e do distanciamento linguístico do Brasil com os outros países hispanofalantes da América Latina.

Como já apresentado nesse trabalho, o Tratado de Madri foi assinado em 1750 com o objetivo de cessar conflitos por territórios entre Portugal e Espanha. Rodrigues (2010) aponta que, a partir do século XVII, o mito da Ilha-Brasil já estava desaparecendo das cartografias portuguesas, mas seguia operando como um pré-construído na sociedade colonial da época. Esse mito estaria sendo ressignificado com base em delimitações de fronteiras advindas de novas doutrinas da época. A delimitação de fronteiras seria por meio de acidentes geográficos naturais.

Ainda que tenham sido feitos outros tratados após o de Madri, ele constituiu a configuração no mapa próxima ao Brasil existente hoje, e seus efeitos sobre o processo de consolidação do imaginário de insulação e predestinação do Brasil na América do Sul foram determinantes para a constituição de um imaginário nacional (RODRIGUES, 2010).

Passados 7 anos da assinatura do Tratado de Madrid, em 1757, a “Lei do Diretório do Índios”, do Marquês de Pombal, proibiu uso da língua geral e impôs o uso da língua portuguesa nesse espaço. O processo de “colonização linguística” (MARIANI, 2004) corroborou na manutenção do imaginário de insulação do território brasileiro, bem como o de unidade linguística (agora com

a língua portuguesa). A manutenção desse imaginário reforça o que estamos chamando de *aislamiento* do Brasil na América do Sul.

Rodrigues (2010) também salienta que os sentidos sobre o imaginário nacional foram deslocados no século XIX. O imaginário relacionado à cultura indígena e à língua geral foi apagado, restando a importância do território como espaço físico. A autora destaca, ainda, que, apesar desse deslocamento de sentidos, o imaginário de insulação do Brasil na América Latina continuou, mas baseado principalmente em uma unidade linguística imaginária e em um regime monárquico. Tal regime diferenciava o Brasil dos muitos países hispanos e vizinhos que já haviam se convertido em repúblicas democráticas.

É importante ressaltar também que, nos Estatutos do Collegio de Pedro II (BRASIL, 1838), havia a previsão do ensino de “Grammática Nacional” como disciplina regular. Tal previsão corroborou no processo de um imaginário de unidade linguística em torno da oficialidade da língua portuguesa, o que já havia iniciado com o *Diretório de Pombal*. Para Rodrigues (2010, p. 291), é nesse período que “todas as demais línguas que habitam o espaço brasileiro “são silenciadas” ou sofrem uma política de silenciamento” [grifos da autora].

Assim, é perceptível o quanto os efeitos da colonização afetam o imaginário tanto de nacionalidade, quanto de unidade linguística no Brasil até os dias de hoje. O imaginário da “Ilha-Brasil”, constituído de pré-construídos, foi e é (re)produzido ainda nos dias hoje em várias discursividades, inclusive naquelas presentes nas leis que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Tais leis, entre 1942 e 2005, apagaram o ensino de língua espanhola dos currículos da educação básica e, novamente, em 2017, ocorre um novo apagamento.

O processo de colonização, entendido em um contexto de condições amplas do discurso, produz muitos efeitos sobre diversos setores de nossa sociedade atual e, em relação à nossa pesquisa, evidenciamos esses efeitos em relação ao ensino de línguas. O pré-construído da “Ilha-Brasil”, constituído possivelmente desde um mito celta e reproduzido no período do Brasil-Colônia, corroborou, sem dúvida, com o processo de distanciamento social, cultural e linguístico do Brasil em relação aos demais países hispanos do continente.

Como dito no início deste texto, o processo de colonização pelo qual o Brasil passou foi bastante violento em diversos aspectos. O apagamento das

línguas indígenas junto à imposição da língua portuguesa é uma dentre várias violências sofridas pelos índios. Parece-nos que, para além de uma “identidade nacional” baseada em uma representação imaginária de “insulação” e “unidade linguística”, esses processos instaurados pelos colonizadores visavam à hegemonia do colonizador sobre o colonizado, bem como a constante exploração/dominação do território e do povo que ali habitava. Esse imaginário de “nação” parece se relacionar à detenção do poder do colonizador.

O *aislamiento* social, cultural e linguístico apaga não só o espanhol dos currículos, mas, principalmente, a integração de povos igualmente colonizados e explorados. A língua espanhola, para além de interesses econômicos, nesse contexto, pode(ria) ser o elo entre o Brasil e seus vizinhos oriundos da colonização hispânica. A imagem da Brasil como “ilha” de língua portuguesa na América do Sul por muito tempo serviu para distanciar o Brasil do restante da América Latina.

Tal sentido foi ressignificado no PL n° 3.897/2000, que utilizou a imagem dessa “ilha de língua portuguesa” como argumento para a inserção da língua espanhola nos currículos escolares, percebendo sua importância em um país rodeado por hispanofalantes. Como sabemos, o referido PL converteu-se na Lei do Espanhol, que veio a ser revogada por Temer em 2017. Entretanto, essa ressignificação de sentidos em relação à “Ilha-Brasil” e à língua espanhola pode ser observada no movimento #FicaEspanhol, que ultrapassou as fronteiras do Rio Grande do Sul e luta pela permanência do espanhol em vários estados do Brasil.

3. A fronteira e seus efeitos de sentido

A reflexão sobre *fronteira* ou *frontera* é parte fundamental de nossa pesquisa, visto que a questão do ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul, estado com algumas cidades fronteiriças com Argentina e Uruguai, pode se diferenciar de outras regiões do estado, principalmente pela proximidade geográfica.

Vale ressaltar também que o fato de o Rio Grande do Sul fazer fronteira com dois países hispanofalantes, Argentina e Uruguai, foi um importante argumento para a aprovação da PEC nº 270/2018, proposta que buscou (com êxito) a permanência do Espanhol nos currículos das escolas de ensino básico em nível estadual, através do movimento #FicaEspanhol.

Pelos motivos acima expostos, elegemos uma cidade fronteiriça para realizar parte da coleta do *corpus* de nosso trabalho. A cidade escolhida foi Jaguarão, no sul do Rio Grande do Sul, distante pouco menos de 5 km da cidade de Rio Branco, localizada no departamento de Cerro Largo, no Uruguai. As duas cidades são separadas pela Ponte Internacional Barão de Mauá³² que atravessa o Rio Jaguarão, conforme pode ser visualizado em (05).

(05) Fotografia da ponte que une os dois países.



Figura 7 - Ponte Mauá (atualmente)

Fonte: <https://desciclopedia.org/wiki/Jaguar%C3%A3o>

³² A Ponte Internacional Mauá foi construída entre 1927 e 1930, após um tratado firmado em 1918 pelos dois países (Brasil e Uruguai) para pagamento de dívida de guerra. A ponte é o primeiro bem binacional tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), reconhecido como primeiro patrimônio cultural do Mercosul. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2020/03/ponte-internacional-barao-de-maua-uma-gigante-sobre-o-rio-jaguarao-ck7b2g79600p401pq3p94gcmu.html>>. Acesso em 05 de abril de 2019.

Antes de nos debruçarmos especificamente sobre essa fronteira (Jaguarão-Rio Branco), buscaremos algumas reflexões sobre a designação *fronteira*, palavra que pode produzir diferentes efeitos de sentido.

3.1 Mas, afinal, o que é uma *fronteira*?

A palavra *fronteira* produz diferentes efeitos de sentido. Em um primeiro momento, a fronteira pode produzir um imaginário de proibição, contrabando, contravenção... Porém, esse espaço tão peculiar e contraditório não se restringe somente a essas imagens. Diversos campos das Ciências Humanas têm se ocupado em refletir a respeito das peculiaridades desse espaço que ultrapassa uma linha que estabelece um limite entre dois países.

Ao buscar um primeiro “significado” da palavra *fronteira* em uma pesquisa no *Google* temos a seguinte definição: “Limite³³ que demarca um país e o separa de outro(s)”. Nesse sentido, a fronteira seria um espaço de separação, cisão. Essa é a primeira ideia que temos, de que uma fronteira separa países, sujeitos, culturas, enfim, essa fronteira serviria para apartar sociedades. Porém, ao buscarmos outros sentidos possíveis para esse termo, nossa concepção pode ser ampliada.

De acordo com Ferrari (2011 apud NUNES 2016, p. 36), “a origem do termo fronteira deriva do latim e, inicialmente, não possuía conotação política e nem se referia aos limites de um estado nacional”. Nunes (2016) aponta ainda que, no século XIII, a aparição do termo fronteira deriva de “front” (zona de combate, linha de frente) e possuía valor militar. Esse “front” era composto por pessoas, fazendo dessa fronteira uma fronteira essencialmente humana.

Somente no século XV, com o advento do Estado Moderno (junto ao desenvolvimento do capitalismo mercantil em alguns países da Europa), a palavra fronteira passa a ter o sentido de “limite de território” (NUNES, 2016). A autora pontua, também, que é com o Estado Territorial Moderno que se inicia o processo de linearização de fronteiras. Ademais dessas considerações sobre

³³ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?ei=T9Y1X7W5DfS55OUPtfKIQA&q=significado+de+fronteira&oeq=+signiffronteira&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAxgAMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB4yBggAEAcQHjIGCAAQBxAeMgYIABAHEB46BAgAEEc6BwgAELEDEEM6AggAOgUIABCxAzoECAAQQzoECAAQDVC1cViMgQFgmosBaABwAXgAgAG0AYgB6giSAQMwLjeYAQCgAQGqAQdnd3Mtd2I6wAEB&scient=psy-ab> Acesso em 02 de maio de 2020.

os primeiros sentidos produzidos pela palavra *fronteira*, passaremos agora ao sentido jurídico do termo.

No Brasil existe uma lei que regulamenta a questão das fronteiras. A Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979. Em seu artigo 1º, a lei diz o seguinte: “É considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, que será designada como faixa de Fronteira” (BRASIL, 1979). Esse dispositivo jurídico trata das cidades fronteiriças como “Faixa de Fronteira” e compreende a fronteira sob o prisma de delimitação territorial. Conforme Nunes (2016, p. 38), “a criação de um Faixa de Fronteira foi pensada por motivos estratégicos, relacionados às políticas de segurança nacional”.

Oliveira (2015) expõe um outro dispositivo legal que busca repensar a questão da fronteira no Brasil. Trata-se do PDFF (Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira). O programa foi desenvolvido pelo Ministério da Integração Nacional em 1999 e reestruturado em 2005. Segundo a autora, além do termo “faixa de fronteira”, o termo “zona de fronteira” estabelece um novo olhar para essa concepção.

Ainda segundo Oliveira (2015, p. 46), “para o PDFF “zona de fronteira” traz além de uma extensão territorial, em suas dimensões físicas e econômicas, uma dimensão social específica, diferente do resto do território”. O programa possibilita um novo olhar para a fronteira, considerando-a não apenas como delimitação, mas pensando a “Zona de Fronteira” como um espaço de mobilidade e interação social. Conforme Oliveira (2015), um exemplo de “Zona de Fronteira” citado no documento são as cidades-gêmeas, onde ocorrem movimentos migratórios e grande trânsito de pessoas, gerando interações para além dos confins. A autora designa esses movimentos como experiências “transfronteiriças”. Parece-nos que esse programa busca, através de novos enfoques às fronteiras, um sentido mais integrador, não apenas como divisão geográfica e política.

A palavra *fronteira*, como pontuamos no início desta seção, produz diferentes efeitos de sentido. O sentido de delimitação territorial é historicamente estabilizado e, junto a ele, produz-se a ideia do que está à margem, do que é proibido e controverso. Percebemos, tanto através da Lei nº

6.634/1979 como do PDFF, que o “conceito” de fronteira é móvel e fluido, podendo reproduzir diferentes efeitos de sentido de acordo com o prisma através do qual é visto.

3.2 A fronteira sul-riograndense e suas particularidades

Como sabemos, existem muitas fronteiras no Brasil. Conforme Nunes (2016), são 15.719 km de fronteiras divididas com 10 países da América do Sul: Argentina, Paraguai, Uruguai, Colômbia, Peru, Bolívia, Suriname, Guiana, Venezuela e Guiana Francesa. Cabe ressaltar que, desses 10 países, 7 são hispanofalantes. A autora aponta que isso corresponde a 27% do território nacional e abrange 11 estados e 588 municípios.

Nunes (2016) destaca que a nova proposta do PDFF na faixa de fronteira distingue, por uma questão de organização, caracterização e planejamento, 3 divisões da faixa do território brasileiro: Arco Norte, Arco Central e Arco Sul. O Arco Sul, como podemos pressupor, compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É no extremo sul do Rio Grande do Sul, na cidade de Jaguarão, fronteira com Rio Branco, no Uruguai, que parte de nossa pesquisa está inserida.

No que diz respeito ao Rio Grande do Sul, especificamente, segundo Bär e Sturza (2015), as condições de produção das fronteiras se diferenciam de outras regiões do país por fatores como a proximidade geográfica, intenso comércio com países da Bacia do Rio da Prata, as disputas entre portugueses e espanhóis pelo território, entre outros. Essas condições de produção tão particulares promovem uma interação social, comercial e cultural mais intensa do que em outras fronteiras do Brasil, ainda que a região fronteira, conforme apontam Bär e Sturza (2015, p. 263), seja “marcada por uma memória de litígios”.

Como um exemplo desse litígio que se relacionou às disputas por territórios na região sul do Brasil, Colvero (2004 apud BÄR; STURZA, 2015, p. 263) refere que

os Jesuítas chegaram ao Rio Grande do Sul em 1626 e estabeleceram-se na chamada zona de “Tape”. A partir dessa zona, eles começaram a fundar as chamadas reduções, que estavam sob o comando da Coroa Espanhola. Porém, em 1636, as reduções do Tape foram atacadas pelas tropas do bandeirante português Raposo Tavares.

Bär e Sturza (2015) destacam que, em 1750, foi assinado o Tratado de Madri, pelos monarcas de Portugal e Espanha, como uma tentativa de solucionar o clima de tensão na região sul-riograndense e de delimitar as fronteiras que pertenciam às duas coroas. As autoras destacam a Guerra Guaranítica, ocorrida entre 1750 e 1756. Tal guerra surgiu a partir da revolta de índios reduzidos das missões que discordaram do fato de os sete povos ficarem sob o domínio português. Essa guerra causou grande massacre aos índios Guaranis, os quais foram derrotados, e determinou o fim das reduções jesuíticas.

Mesmo com o Tratado de Madri, as disputas de terras entre Portugal e Espanha não acabaram (BÄR; STURZA, 2015). Houve ainda a assinatura de mais dois tratados: El Pardo, em 1761, e Santo Idelfonso, em 1777. Porém, como apontam as autoras, nenhum deles conseguiu resolver o problema das fronteiras. Colvero (2004 apud BÄR; STURZA, 2015) afirma que fronteiras luso-brasileiras e hispano-platinas, como a divisa com o Uruguai, passaram a ser definidas com os tratados de limites em 1851. A partir desse ano, as discussões tinham um cunho mais diplomático, até que se entrasse num acordo através de um tratado de paz (BÄR; STURZA, 2015).

As mesmas autoras ressaltam que essa memória de litígios e lutas por território intensificaram o contato entre brasileiros e rio-platenses, o que influenciou a língua falada na fronteira. Quanto ao contato das línguas nessa região de fronteira, Sturza (2005, p. 47) tece algumas considerações:

Uma história das línguas praticadas em zonas de fronteira do Brasil deve ser considerada a partir de duas condições fundamentais: A primeira, que nossas fronteiras geopolíticas também se definem a partir de um velho par de línguas, com contato histórico e genealógico muito estreito que é o do português-espanhol; a segunda, que a história do contato dessas línguas, na América, é compartilhada pela história de outras línguas com as quais convivem e/ou entram em conflito.

Tanto o contato do português com o espanhol, quanto o contato dessas duas línguas com as línguas já faladas no continente (línguas indígenas, por exemplo) à época da colonização, demonstram o quão as fronteiras são heterogêneas, social e linguisticamente falando. Essa heterogeneidade, advinda da colonização e dos conflitos por territórios, inevitavelmente,

influenciou as línguas usadas na fronteira e mostra que, apesar do contato das línguas, as circunstâncias desse contato emergiram de litígios.

Esses litígios nos levam ao início do texto, quando dissemos que o sentido historicamente estabilizado de fronteira é um “limite que demarca um país”. De que forma, então, uma região marcada por litígios produz um imaginário de irmandade? Parece-nos que, sobre o espaço fronteiro sul-riograndense, ocorre um embate de sentidos. Crescemos ouvindo que os vizinhos da fronteira, tanto do Uruguai quanto da Argentina, são nossos *hermanos*. Porém, parece-nos que o sentido de fronteira como um espaço integrador entre os povos “daqui” e de “lá” é também controverso ou litigioso.

Sturza (2006, p. 122) traz algumas considerações a esse respeito:

A manutenção de um litígio que por longos anos sustentou o imaginário fronteiro de que o outro é “hermano” mas também é o “inimigo”, retoma, nas línguas e nos dizeres sobre elas, o sentido geopolítico da fronteira, compreendida como o limite entre dois mundos.

O imaginário fronteiro, constituído pelos sentidos de irmandade e antagonismo, tem efeitos, inevitavelmente, sobre as línguas faladas nessas regiões de fronteira, assim como nas relações entre os povos “daqui” e de “lá”. Para a autora, esse imaginário retoma o sentido mais pragmático sobre a fronteira, aquele que estabelece um limite entre dois lugares. Esse embate, refletido nas e sobre as línguas de fronteira, constitui relações paradoxais nesse espaço e, dessas relações, surge o contato social, cultural, econômico e linguístico. Tais contatos ocorrem em diversas cidades fronteiriças, principalmente, naquelas cujas distâncias geográficas são pequenas, como acontece em Jaguarão-RS/BR e Rio-Branco-UY. Na próxima seção teceremos algumas considerações sobre esta fronteira, que foi cenário de coleta de parte do *corpus* de nossa pesquisa.

3.3 A fronteira Jaguarão-BR/Rio Branco-UY: breves considerações

A cidade de Jaguarão-RS fica a pouco menos de 170km de Pelotas-RS. Por ser a cidade fronteira mais próxima de Pelotas, além de ser muito próxima da cidade de Rio Branco, no Uruguai, elegemos essa cidade para a coleta de parte de nosso *corpus* de pesquisa. Entendemos que as representações imaginárias acerca da língua espanhola e de seu ensino podem ser

ressignificadas em uma cidade fronteiriça. O imaginário de alunos e de professores de uma cidade tão próxima a um país que tem o Espanhol como língua materna³⁴ pode se diferenciar do imaginário de alunos e professores de Espanhol em uma cidade não fronteiriça.

Como sabemos, o Rio Grande do Sul faz fronteira com a Argentina e o Uruguai. Falando especificamente das fronteiras com o Uruguai, além da fronteira Jaguarão-Rio Branco, temos também as seguintes fronteiras: Santana do Livramento-Rivera, Chuí-Chuy, Quaraí-Artigas, Barra do Quaraí-Bella Unión, Aceguá-Aceguá. De acordo com Martins (2012), Jaguarão e Rio Branco constituem a fronteira mais antiga do Rio Grande do Sul, visto que o município de Jaguarão, no extremo sul do estado, foi fundado em 1802. Em (06), apresentamos imagem referente à fronteira Jaguarão-Rio Branco.

(06) Imagem da fronteira Jaguarão-Rio Branco.

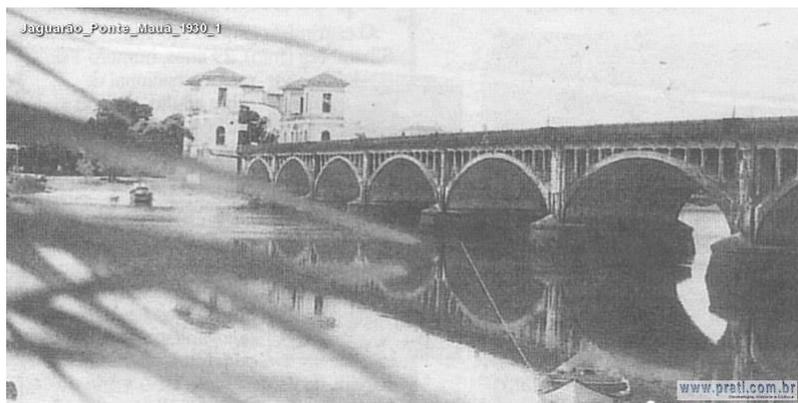


Figura 8 - Ponte Barão de Mauá (antigamente)

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/fotosantigasrs/11018533506/in/photostream/>

O limite entre os dois países fica estabelecido pelo Rio Jaguarão e, para atravessar a fronteira, é preciso atravessar a ponte Barão de Mauá. Como dissemos no início deste capítulo, as duas cidades ficam a pouco menos de 5km de distância uma da outra, sendo possível ir de um país ao outro caminhando durante pouco minutos, visto que a ponte que liga os dois países se localiza na região central de Jaguarão. A ponte, diferente dos muros que separam Estados Unidos e México, parece propor a integração. Entretanto, nem sempre foi assim.

³⁴Na região de fronteira, a língua materna é relativa, pois, no caso da fronteira em análise, há a possibilidade de a língua materna ser mais de uma.

Conforme Martins (2012) a fronteira Jaguarão-Rio Branco surgiu em um período de fortes disputas territoriais entre as coroas portuguesa e espanhola, possuindo um grande histórico de fortes embates. A autora mostra, como um fato marcante na história de Jaguarão, a revolta de 27 de janeiro:

Em 1865, a cidade de Jaguarão foi invadida por uruguaios do partido blanco e, na versão dos jaguarenses, eles expulsaram os inimigos e até hoje moradores do município dizem orgulhosamente que “nós colocamos os castilhanos pra fora a pelego e água quente.” A partir desse evento, se originou a fama de Jaguarão como cidade heroica (MARTINS, 2012, p. 19).

Ainda sobre o conflito entre brasileiros e uruguaios em 1865, Martins (2012) diz que a Rua 27 de Janeiro, uma das principais de Jaguarão, recebeu esse nome em decorrência dessa mesma revolta. Rizzon (2011 apud MARTINS, 2012) explica que, sobre a versão dos jaguarenses em relação ao conflito de 1865, no qual eles teriam “colocado os uruguaios para fora a pelego e água quente”, pode haver controvérsias. O autor aponta que, à época, a população jaguarense presente na cidade era de mulheres, idosos e crianças, sendo que os homens estariam em luta no interior do Uruguai, compondo o exército brasileiro que apoiava os *colorados* contra o *blanco* Atanasio Aguirre. Rizzon (2011 apud MARTINS, 2012) pontua ainda que, no outro lado da fronteira, no Uruguai, a versão sobre esse conflito é outra e em livros de história consta que a “vitória” do conflito teria sido dos Uruguaios.

Percebemos, a partir das considerações dos autores, que a fronteira Jaguarão-Rio Branco se constitui pelo que Bär e Sturza (2015) chamam de memória de litígio, sendo marcada por conflitos e disputas entre os povos das duas cidades (e dos dois países). Como dissemos em outro momento do texto, a fronteira trata-se de um espaço controverso, e isso se aplica a essa fronteira, onde já ocorreram grandes conflitos; porém, hoje é possível perceber o pacífico trânsito de brasileiros e uruguaios pela Ponte Mauá.

Este trânsito de brasileiros e uruguaios pela Ponte Mauá possibilita contatos culturais, econômicos e linguísticos. O contato linguístico entre falantes de português e espanhol em regiões fronteiriças, principalmente, resulta no que conhecemos como *Portunhol* ou *Portunõl*. Em nossa próxima seção, abordaremos de forma mais detalhada, algumas questões sobre esse tema.

3.4 *Portunhol/Portuñol*, que “língua” é essa”?

O termo *portunhol* ou *portuñol* é bastante corriqueiro para os gaúchos, sobretudo para os que habitam as faixas de fronteira. Em um primeiro momento, temos a ideia da junção das duas línguas, o português e o espanhol. Temos também o sentido caricato do termo, quando um falante de língua portuguesa ainda não é fluente na língua espanhola e faz um “improviso” para conseguir se comunicar “lá do outro lado da fronteira” ou com algum hispanofalante aqui mesmo, no Brasil.

Buscaremos, nesta seção, trazer algumas concepções teóricas sobre o *Portunhol*, bem como os efeitos de sentido que essa prática linguística (STURZA, 2005) concebida em regiões fronteiriças produz nesses espaços. Para tanto, buscaremos apoio teórico em Mota (2014) e em Sturza (2019).

A designação *portunhol* ou *portuñol* não produz um único sentido. Ao ouvirmos essa palavra, temos a ideia do resultado do contato do português com espanhol, que se dá principalmente em regiões fronteiriças. Porém, como afirma Mota (2014, p. 14), “é necessário considerar que essa designação recobre diferentes realidades linguísticas, isto é, o portunhol não é único enquanto prática linguística e nem sempre remete a uma mesma relação entre língua e sujeitos”.

O portunhol, prática linguística advinda a partir do contato linguístico do português com o espanhol, circula por diversos espaços, ainda que sua circulação seja mais comum em zonas fronteiriças. Mota (2014) aponta alguns meios onde o portunhol circula de forma diversificada: blogs, redes sociais, televisão, através de apresentadores e personagens, letras de música e na literatura. Através desses meios, o portunhol ganha ressignificações, distinguindo-se da prática linguística realizada no espaço fronteiriço. Mota (2014) afirma ainda que essa pluralização do portunhol surge para significar outras relações entre línguas e sujeitos.

Mota (2014) esclarece que o Portunhol não é uma prática linguística única e que pode significar de diferentes formas, dependendo do espaço em que circula e dos sujeitos que a enunciam. Para compreender melhor essas diferentes significações do portunhol, recorreremos a Sturza (2019).

A autora expõe 4 diferentes ocorrências para o Portunhol: Portunhol Uruguaio (usado pela autora como renomeação do *Fronterizo/Portugués del*

Uruguay), Portunhol como interação comunicativa, Portunhol como interlíngua e Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico. Abordaremos de forma sucinta cada uma destas ocorrências.

Sturza (2019) salienta que, embora todas essas ocorrências tenham em comum o contato linguístico entre o português e o espanhol, seus usos têm funções muito diferentes. Sobre o *Portunhol Uruguaio*, a pesquisadora pontua que se trata de uma língua de contato, falada por uma comunidade situada no norte uruguaio, com características históricas e sociais herdadas da cultura luso-brasileira (STURZA, 2019, p. 104). Com relação a essa ocorrência, a autora destaca estudos realizados por José Pedro Rona, iniciados em 1957 e publicados em 1965. Tais estudos foram orientados por bases da Geografia Linguística, com destaques para o mapeamento de ocorrências fonêmicas e fonéticas, que o autor identificou como sendo do *Dialecto Fronterizo*³⁵ de caráter *mixto*. Esses mapeamentos permitiram localizar o grau do contato linguístico do espanhol com o português em cada zona da fronteira Brasil-Uruguai (STURZA, 2019, p. 104).

Quanto ao *portunhol como interação comunicativa*, a autora destaca que, nessa perspectiva, ocorre a mistura particular que cada falante faz quando em contato com uma das línguas, usando-a, antes de tudo, para interagir da forma mais eficiente possível em situações de necessidade de comunicação. A autora destaca que, nessas situações, a proximidade das línguas produz certa garantia no nível de intercompreensão entre os interlocutores, e que esta pode se ampliar de acordo com o grau de identificações de outra natureza, como, por exemplo, modos de vida, base econômica e histórias de migrações.

O portunhol como interação comunicativa é comum fora de regiões de faixa de fronteira, tendo como intuito principal a interação entre os falantes. É utilizado em situações particulares desse contato linguístico, como, por exemplo, no intercâmbio turístico que ocorre entre Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul.

O *portunhol como interlíngua* se aproxima de uma abordagem linguística mais formal. Nessa perspectiva, a prática linguística é entendida como parte do

³⁵ Outros teóricos desenvolveram estudos sobre o contato do Português com o Espanhol contemplando diversos aspectos deste contato. Para mais detalhes a esse respeito, vide Sturza (2019).

processo de aquisição de uma língua estrangeira. Sturza (2019, p. 109-110) afirma que o Portunhol como interlíngua “significa uma relação com o processo de aprendizagem, remete a uma fase instável do aprendiz na qual ele ainda mistura as duas línguas, português e/ou espanhol como línguas estrangeiras”.

O portunhol como interlíngua reproduz um imaginário um tanto pejorativo entre os aprendizes, uma vez que falar o portunhol, nessa perspectiva, remete a uma má ou imperfeita utilização da língua que se pretende falar com plenitude. Sturza (2019) afirma que o portunhol como interlíngua é o estágio de incerteza linguística por parte dos aprendizes. A autora pontua ainda que, mesmo apresentando traços comuns com o Portunhol do Uruguai, sobre o “mal falar” em consequência da mistura de línguas, as práticas sociais que balizam o uso da língua são distintas.

Por fim, o *portunhol selvagem/portunhol salvaje* é exposto pela pesquisadora como um recurso estético-linguístico utilizado na escrita literária e tem o Guarani (língua indígena) como componente. Assim como nas outras abordagens, o Portunhol Selvagem não possui uma regularidade gramatical, mas possui uma gramática inventada que serve ao texto literário como recurso estético-linguístico (STURZA, 2019). Sobre o Portunhol nessa perspectiva, a mesma autora afirma ainda que suas inspirações surgem a partir das vivências fronteiriças onde a língua exerce um papel protagonista, como materialização de um discurso de resistência.

3.5 Fronteira: mais algumas reflexões

Martins (2012) traz algumas acepções sobre fronteiras. Pontuaremos aqui algumas que parecem ser interessantes para nossa pesquisa. A primeira perspectiva colocada pela autora é do professor e historiador Enrique Padrós.

Na perspectiva de Padrós (1994, p. 71 apud MARTINS, 2012, p. 56), as fronteiras são esboçadas; vivas e mortas. Para ele, as fronteiras esboçadas são típicas do colonialismo, sendo arbitrárias, mal definidas e artificiais. Além disso, provocam tensões no período pós-independência. As fronteiras vivas são conhecidas como de tensão ou acumulação. Para o autor, as fronteiras vivas são resultantes da ocupação de espaço e confrontos políticos onde a hegemonia de um Estado ou outro acaba se impondo; as fronteiras mortas, ainda para o mesmo autor, são praticamente estanques no tempo, não

apresentando nenhum traço de desenvolvimento ou crescimento demográfico. Esse traçado fica imobilizado até que um impulso externo traga vitalidade à fronteira (MARTINS, 2012).

Iturriza (1986 apud MARTINS, 2012) pontua alguns traços em comum que compõem as fronteiras e que se sustentam inclusive na fronteira Brasil/Uruguai. Em uma reflexão sobre fronteiras “vivas”, o autor afirma (entre outras características) que as regiões onde elas se encontram, geralmente, ficam em zonas isoladas e afastadas de centros dinâmicos nacionais; apresentam desenvolvimento econômico e social escasso em relação a outras regiões do Estado nacional; não apresentam autonomia e condições próprias para promover decisões que possibilitem a estimulação de atividades locais; têm recursos naturais insuficientemente explorados; em alguns casos, possuem vias de comunicação deficientes e estão próximas a outras áreas de países vizinhos de conformação humana e geográfica.

Em relação à fronteira Jaguarão/Rio Branco e o exposto acima, Martins (2012, p. 56-57) afirma:

A fronteira Jaguarão/Rio Branco se conforma com uma mistura de fronteira viva com fronteira morta. [...] ela foi uma região marcada por fortes conflitos entre portugueses e espanhóis, ficando por muito tempo estagnada do ponto de vista econômico. Atualmente (em torno de 10 anos), com a chegada dos *free shops*, a zona livre de comércio, é possível definir essa fronteira como *viva*, já que recebeu um estímulo externo, o qual trouxe vivacidade ao espaço.

A zona livre de comércio, conforme explicita a autora, movimenta não só a fronteira Jaguarão/Rio Branco, mas também outras fronteiras historicamente estagnadas em relação à economia, como, por exemplo, a fronteira de Aceguá/Aceguá. A possibilidade de adquirir produtos importados e com preços mais vantajosos do que no comércio brasileiro leva muitos gaúchos e também muitos cidadãos de outras partes do país a atravessar a fronteira. A questão econômica, ultimamente, com o advento dos *free shops*, tem sido determinante para a interação entre as cidades fronteiriças, o que traz implicações no contato linguístico entre o português e o espanhol, inclusive. Parece-nos que as bases econômicas determinam essas relações fronteiriças, e a vivacidade citada pela autora é um efeito do modo de produção capitalista. Contudo, essa integração proporcionada pela fronteira depende do valor do dólar, moeda na qual acontece a venda dos produtos isentos de imposto. Com o dólar em alta, o

número de consumidores diminui consideravelmente. Em (07), apresentamos uma imagem referente ao início da principal rua de Rio-Branco (Uruguai) na qual se localizam os principais *free shops* da cidade.

(07) Início da avenida na qual estão presentes os principais *free shops* de Rio Branco (Uruguai).

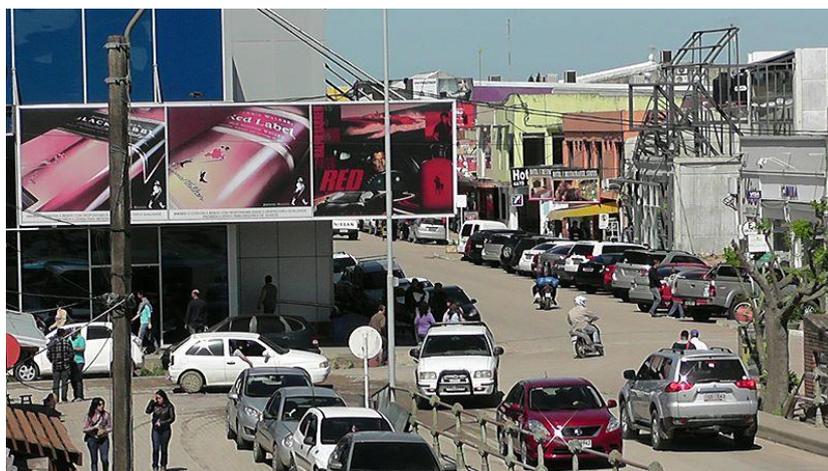


Figura 9 - Entrada de Rio Branco-UY

Fonte:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Free_Shop_do_Rio_Branco_compras_e_Turismo_Moe_da_D%C3%B3lar_Americano,_Uruguay_-_panoramio.jpg

Martins (2012), se referindo aos trabalhos de Henrique Padrós e Jorge Iturriza, traz uma abordagem mais geopolítica de fronteira. Nessa perspectiva, são pontuados traços históricos e políticos e suas implicações em espaços fronteiriços tão plurais e peculiares como as fronteiras do sul do Rio Grande do Sul.

Os traços pontuados pelos autores se relacionam com a memória de litígio (BÄR; STURZA, 2015) que constitui as fronteiras gaúchas. Todas essas implicações histórico-políticas, de alguma forma, resultam de anos de disputa por terras, conflitos relacionados a bens, e consequências do colonialismo que parecem ainda estar vigentes, principalmente nessas zonas de fronteira.

Como já dissemos, da palavra fronteira emergem vários efeitos de sentido. Buscamos, através dessas breves considerações, refletir sobre alguns destes efeitos. A fronteira é um espaço emblemático, constituído pelo que Zanella (2014, p. 95) chamou de “cicatrices inferidas pela humanidade no

planeta”. As fronteiras carregam consigo essas cicatrizes, que podem se referir ao colonialismo, à toda exploração do povo da América Latina, à gana dos europeus por territórios no que viria a se tornar o Brasil. Enfim, a fronteira parece constituir um espaço de embates históricos, culturais e linguísticos. Junto ao embate vem o contato, que, nessas zonas de fronteira, especialmente no Rio Grande do Sul, é inevitável.

Para finalizar nossas reflexões nesta seção, trazemos as palavras de Sturza (2006, p. 32):

E a fronteira é assim mesmo imaginária e real. Considerando-a no funcionamento discursivo, a fronteira se constitui de dois mundos: o visível e o invisível. Ela funciona pelas possibilidades de interpretação que não estão, por exemplo, significadas por esse real. Ela provoca efeitos que se constituem no que é perceptível e também nos outros sentidos que muitas vezes não são tão evidentes.

Esse embate e essa dualidade parecem ser inerentes a quaisquer efeitos de sentido produzidos por uma fronteira: o visível e o invisível, o que é perceptível e o que não é tão evidente. As possibilidades de interpretação vão muito além dessa fatia do “real” e a fronteira segue sendo um espaço de múltiplos sentidos.

Em nosso próximo capítulo, passaremos ao nosso gesto analítico acerca das representações imaginárias sobre a língua espanhola por professores e alunos de Pelotas-RS e Jaguarão-RS.

4. Formações imaginárias sobre a língua espanhola por professores e alunos

Neste capítulo, mostraremos a trajetória da busca pelas escolas participantes e outros detalhes referentes às questões metodológicas da pesquisa. Além disso, o capítulo será também destinado às análises das sequências discursivas recortadas dos questionários respondidos por professores e alunos da rede básica das cidades de Pelotas-RS e Jaguarão-RS.

4.1 A busca pelas escolas e a aplicação dos questionários

Para a obtenção dos dados de nossa pesquisa, primeiramente, precisamos submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas. Submetemos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil³⁶, no mês de dezembro de 2018. Em março de 2019, obtivemos uma primeira resposta. O projeto foi aceito mediante à adequação de pequenas pendências. Fizemos as adequações e submetemos novamente. No dia 17 de maio o projeto foi aprovado e, a partir deste dia, estávamos autorizadas a executar a pesquisa nas escolas. Entretanto, o contato com algumas escolas iniciou no mês de março de 2019.

Além disso, pontuamos que nossos dados foram obtidos através de questionários escritos. Um questionário foi desenvolvido direcionado aos alunos e outro direcionado aos professores. Através das respostas obtidas, tanto pelos alunos quanto pelos professores, buscamos refletir acerca do imaginário de língua espanhola produzidos por eles.

Desde o início do desenvolvimento do projeto que veio a se tornar a presente dissertação, tive³⁷ como proposta pesquisar em escolas públicas, já que o impacto da revogação da Lei do Espanhol foi bem maior na rede pública de ensino. Além disso, desde a proposição inicial, gostaria que a pesquisa contemplasse o Ensino Fundamental e o médio, em escolas centrais e também de periferias.

³⁶ Na Plataforma Brasil o projeto foi registrado com o CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 05669118.1.0000.5317.

³⁷ O trabalho, de forma geral, está escrito em primeira pessoa do plural, porém, a partir de certo ponto desta seção, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular pelo fato dos procedimentos de busca pelas escolas e aplicação dos questionários terem sido realizados pela mestranda.

Por não morar na cidade de Pelotas antes de ingressar no mestrado, não tinha muito conhecimento sobre as escolas da cidade. Ainda que estivesse morando há pouco tempo na cidade, já tinha ouvido falar do Colégio Pelotense, localizado em uma zona central de Pelotas. O Pelotense é a maior escola pública municipal da América do Sul e uma das maiores da América Latina. Por se tratar de uma escola bastante conhecida e com grande número de alunos, iniciei minha busca nesta escola.

Assim, no dia 18 de março, me apresentei na recepção e pedi para conversar com um dos responsáveis pela escola. Fui encaminhada até a coordenadora geral. Expliquei a ela os procedimentos da pesquisa e ela disse que eu poderia realizá-la mediante autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação (SMED). A coordenadora foi bem receptiva e, inclusive, me passou os horários da professora de espanhol. Fiquei de solicitar a autorização na SMED. Além do Colégio Pelotense, há uma outra escola grande e com muitos alunos, localizada também em uma área central da cidade, que me chamou a atenção. Trata-se da Escola Estadual de Ensino Médio Cel. Pedro Osório.

Ainda na manhã do dia 18, fui até a E. E. E. M. Pedro Osório. Fui recebida pelo supervisor da escola. Ele foi bastante atencioso, ouviu minha explicação referente à pesquisa, mas disse que assuntos como este deviam ser tratados pelo vice-diretor. O supervisor me encaminhou até a sala do vice-diretor, expliquei a ele os procedimentos da pesquisa e ele disse que não haveria nenhum impeditivo de realizar a pesquisa lá, mas que dependeria da disponibilidade da professora de espanhol. O vice-diretor pediu ao supervisor que me desse os horários da professora de espanhol na escola, para que eu pudesse conversar com ela na semana seguinte. Combinei que visitaria a escola novamente, a fim de conversar com a professora, na terça seguinte, dia 26 de março, pouco antes das 9h da manhã.

Outro elemento que estava na proposição inicial e que julguei relevante foi aplicar a pesquisa em uma cidade brasileira que fizesse fronteira com um país hispanofalante. A cidade fronteiriça mais próxima de Pelotas é Jaguarão, cidade com menos de 30 mil habitantes e que faz fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai. Assim, no dia 19 de março, me desloquei até Jaguarão a fim de buscar escolas onde eu pudesse realizar minha pesquisa.

A primeira visita em Jaguarão foi à Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias. Chegando à escola, fui recebida por uma senhora, no guichê de atendimento da escola. Ela não se mostrou muito receptiva. Expliquei os objetivos e procedimentos da pesquisa, que precisaria conversar com uma professora para saber se concordaria em responder algumas questões sobre o ensino de espanhol na escola e, também, se poderia ceder uma turma que pudesse responder, também, questionamentos relativos ao espanhol.

Essa senhora disse que seria muito difícil realizar a atividade naquela escola, pois havia a previsão da chegada de algumas estagiárias da Graduação em Letras-Espanhol que há na cidade, da Unipampa.

Segundo essa senhora, seria um número expressivo de estagiárias e eu não poderia aplicar meu questionário ao longo do estágio delas. Expliquei a ela que não necessitaria de muito tempo na escola para realizar a pesquisa e que, provavelmente, em um dia, conseguiria aplicar a pesquisa. Ainda assim, ela disse que não seria possível, por conta das estagiárias. Perguntei quando o referido período de estágio iniciaria e ela disse que não sabia a data certa, mas que seria em breve. Além disso, a senhora disse que eu não poderia entrar na escola sem autorização da SMED de Jaguarão.

Após essa visita, me dirigi a outra escola, a Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Affonso. Nessa escola, fui recebida, em um primeiro momento, pela diretora. Expliquei os objetivos e procedimentos da pesquisa. Enquanto explicava os procedimentos, a vice-diretora entrou na sala e passou a participar da conversa. Ela disse que não seria possível desenvolver a atividade referente à pesquisa naquela escola, pois a professora de espanhol não era servidora efetiva do estado, mas sim contratada.

Segundo ela, uma professora contratada não pode participar de nenhuma pesquisa, tampouco abrir sua sala de aula para uma atividade. Voltei a explicar que o procedimento de pesquisa seria rápido, um dia no máximo, então a vice-diretora chegou a ligar para 5º Coordenadoria Regional de Educação de Pelotas (5ª CRE), mas não atenderam. Elas disseram que procurar a 5ª CRE de Pelotas pessoalmente poderia ajudar a esclarecer dúvidas em relação à entrada na escola.

Ainda na mesma tarde, visitei uma terceira escola. O Instituto Estadual de Educação Espírito Santo. Fui recebida pela vice-diretora e expliquei a ela os procedimentos da pesquisa. Ela foi muito atenciosa, mas disse que assuntos como esse eram tratados pela supervisora, que não estava presente naquele momento. A vice-diretora disse que eu poderia encontrar a supervisora no dia seguinte, pela manhã ou à tarde.

No dia seguinte, 20 de março, pela manhã, fui até a Secretaria de Educação do Município de Jaguarão, a fim de obter uma autorização para realizar a pesquisa em alguma escola daquele município. A recepcionista me encaminhou a uma secretária adjunta. Expliquei os procedimentos da pesquisa, e ela prontamente me deu a autorização para entrar em alguma escola. Ela ainda solicitou que, quando obtivesse os resultados da pesquisa, que eu os levasse até ela, para que pudesse conhecê-los.

Ainda na manhã de 20 de março, retornei ao IEE Espírito Santo para conversar com a supervisora. Fui muito bem recebida por ela e, em seguida, expliquei os procedimentos da pesquisa. A supervisora disse que por ela não haveria problema nenhum para a realização da pesquisa. Porém, que eu precisaria de uma autorização da 5ª CRE de Pelotas, para poder realizar a atividade. Pedi a ela uma intermediação com os professores da escola, para verificar se eles gostariam de participar da pesquisa e ceder suas turmas. Prontamente, ela ligou para um professor de espanhol da escola, mas ele não atendeu. Depois disso, ela verificou os horários dele e disse que, no início do turno da tarde, ele estaria na escola e que eu poderia retornar lá para conversar.

No início da tarde retornei à escola; a supervisora me recebeu novamente e logo chamou o professor, que me atendeu prontamente. Expliquei os procedimentos da pesquisa e ele concordou em participar e ceder uma turma de Ensino Médio para responder aos meus questionamentos. Ao longo da conversa, perguntei se havia espanhol no Ensino Fundamental daquela escola e a supervisora disse que sim. Perguntei se seria possível também convidar a professora do Ensino Fundamental para participar da pesquisa e a supervisora a chamou para conversar. A professora concordou em participar e disse que ministra aulas de espanhol para 8º e 9º anos da escola, já que 6º e

7º não têm espanhol, mas, sim, inglês. Fiz um acerto prévio com essa escola, mas mediante autorização da 5ª CRE de Pelotas.

Retornando a Pelotas, segui a busca pelas escolas. Conforme o combinado na semana anterior, retornei à escola Pedro Osório, no dia 26 de março. Conversei com a professora de espanhol do Ensino Médio, já que, no fundamental, não há espanhol, mas inglês. Expliquei a proposta a ela, mas percebi um pouco de resistência de sua parte. Ela relatou experiências negativas com estagiários da UFPel e também com a própria Universidade. Eu expliquei a ela que não se tratava de um estágio e sim de um procedimento de pesquisa, o qual levaria apenas um dia. Falei que se tratava de um questionário voltado aos professores e outro voltado aos alunos. Ela perguntou se eu tinha as perguntas em mãos para mostrar, eu disse que não, pois ainda estava buscando os participantes da pesquisa. Ela disse que após ver as perguntas poderia responder com mais propriedade se gostaria ou não de participar. Fiquei de enviar a ela as perguntas através de e-mail. Alguns dias depois, o e-mail foi enviado, mas não obtive resposta por parte da professora.

Na manhã do dia 27 de março, visitei a 5ª CRE de Pelotas, a fim de buscar a autorização para realização da pesquisa na escola de Jaguarão, já que a de Pelotas não solicitou autorização. Fui atendida por um funcionário muito solícito, no setor pedagógico. Esse funcionário redigiu na mesma hora uma carta de apresentação e solicitou a assinatura do chefe daquele setor, um senhor que estava em outra sala. Esse senhor disse que não poderia assinar o documento e que só o próprio coordenador da 5ª CRE de Pelotas poderia assiná-lo. O coordenador estava ausente no momento. Eles me informaram que ele estava a trabalho em Porto Alegre, mas que deveria voltar no máximo no dia seguinte. O funcionário disse que pediria a ele que assinasse minha carta. Fiquei de retornar até lá para buscar a carta.

Após visitar a 5ª CRE, fui até a SMED de Pelotas. Expliquei, na recepção, a causa da minha visita e logo fui encaminhada a um funcionário, o qual me recebeu muito bem. Expliquei a ele a justificativa para a minha visita e os procedimentos da pesquisa; também disse que, para poder realizá-la em alguma escola municipal, precisaria de uma autorização. Ele disse que eu deveria apresentar um resumo do projeto de mestrado, com itens como cronograma e metodologias que seriam utilizadas na pesquisa. Segundo ele,

mediante à apresentação desse resumo do projeto, a secretaria poderia me autorizar a realizar a pesquisa em alguma escola do município de Pelotas.

No dia 31 de março, retornei à SMED, com o projeto solicitado. Após a entrega do projeto, o funcionário prontamente redigiu a autorização. Além disso, ele anotou meu telefone e o repassou para uma funcionária responsável pelo setor de ensino de línguas, para que ela pudesse me indicar algumas escolas municipais para a aplicação da pesquisa. No mesmo dia, algumas horas depois, a funcionária me ligou. Muito solícita, ela perguntou em que região da cidade eu morava, expliquei a ela que vivia no bairro São Gonçalo. Ela então me sugeriu que visitasse a Escola Municipal Jeremias Froes, que não se localizava exatamente no meu bairro, mas ficava próxima a ele. Essa escola fica localizada na região do Porto de Pelotas.

No dia seguinte, 01 de abril, retornei à 5ª CRE para retirar a autorização assinada pelo coordenador. Após a retirada do documento, me dirigi à EMEF Jeremias Froes, conforme sugestão da funcionária da SMED. Fui recebida pelo orientador da escola, que foi bastante solícito. Expliquei a ele os procedimentos da pesquisa e pedi para conversar com a professora de espanhol. Ele disse que ela não estava, mas me passou o contato dela e disse que era uma professora bastante solícita com estagiários e pesquisadores. Fiz contato por telefone com a referida professora, que se mostrou interessada em participar da pesquisa.

No dia 09 de abril, entrei em contato com a supervisora da Escola IEE Espírito Santo, de Jaguarão. Enviei a ela a autorização da 5ª CRE para a realização da pesquisa. Junto à autorização, enviei também a carta de anuência (documento solicitado pelo Comitê de Ética para a aprovação da pesquisa) via e-mail. No mesmo dia, a supervisora me devolveu a carta assinada.

No dia 11 de abril, retornei à EMEF Jeremias Froes, para solicitar que a diretora assinasse a carta de anuência. Ela assinou a carta e, junto ao sinal positivo da professora de espanhol daquela escola, já poderia contar com a aplicação dos questionários naquela instituição.

No dia 12 de abril, retornei ao Colégio Pelotense. Pedi ao diretor que assinasse a carta de anuência, porém, ele disse que essas questões tinham que ser resolvidas com a coordenadora, que não estava disponível naquele

momento. No dia 15 de abril, retornei ao Pelotense. Pedi à coordenadora que assinasse a carta de anuência, porém, ela disse que, sem a confirmação de participação de alguma professora, ela não poderia assinar. A coordenadora, então, me passou o contato da coordenadora de ensino de línguas daquela escola e disse que ela poderia me ajudar a fazer contato com os professores de espanhol. Ainda no dia 15, à noite, fui novamente até a escola, para falar com a coordenadora do ensino de línguas. Ela foi bastante receptiva e disse que faria contato com as professoras de espanhol da escola para saber se alguma delas gostaria de participar da pesquisa. A professora de espanhol do Ensino Médio acenou positivamente.

No dia 17 de abril, retornei à escola Pedro Osório, em Pelotas. Na última visita que fiz nessa escola, a professora de espanhol havia solicitado que eu enviasse as perguntas da pesquisa por e-mail, para que ela pudesse decidir se participaria ou não. Como havia enviado o e-mail com as perguntas há alguns dias e não tive resposta, fui pessoalmente até a escola, para tentar falar com a professora. Cheguei à escola por volta de 10hs da manhã. Fui informada na portaria que a referida professora sairia perto das 12hs e que poderia aguardá-la. Próximo desse horário, uma funcionária avisou que eu a estava aguardando. Após as 12hs, a escola fechou e todos os alunos já haviam ido embora. Aguardei até as 13hs e a professora não me atendeu; assim, desisti de conversar com ela.

No dia 24 de abril, retornei ao Pelotense. Conversei com uma das professoras de espanhol, a qual havia sinalizado positivamente para participar da pesquisa. Nesse dia, expliquei a ela todos os procedimentos e ela concordou em participar e em me ceder uma turma. Após a confirmação dela, a coordenadora, então, assinou a carta de anuência.

No dia 26 de abril, fui à escola Jeremias Froes, conversar pessoalmente com a professora de espanhol. Expliquei a ela todos os procedimentos da pesquisa e disse que, assim que estivesse autorizada pelo Comitê de Ética, voltaria a entrar em contato, para marcar a data de aplicação dos questionários.

No final do mês de maio, após obter as cartas de anuência e verificar todos os ajustes solicitados pelo Comitê de Ética, estava apta a executar a pesquisa. No dia 06 de junho, fui até a Escola Jeremias Froes, falar um pouco

sobre minha pesquisa, convidar a turma a participar e solicitar as assinaturas dos termos de consentimento dos alunos, responsáveis e da professora. A maioria dos alunos se mostrou favorável à participação; entretanto, poucos alunos retornaram com os termos de consentimento assinados por seus responsáveis, o que fez com que poucos participassem da pesquisa.

No mês de junho de 2019, comecei a trabalhar em outra cidade, fato que dificultou um pouco o andamento da pesquisa. No dia 10 de junho, pedi ao meu esposo que fosse até ao Colégio Pelotense falar um pouco sobre minha pesquisa, convidar a turma a participar e solicitar a assinatura dos termos de consentimento dos alunos, responsáveis e da professora. Pelo fato de estar viajando semanalmente para outra cidade, pedi ajuda a ele para executar essa formalidade. Nessa ocasião, a maioria da turma de 3º ano do turno da manhã aceitou participar da pesquisa. No dia seguinte, ele retornou à escola para buscar os termos assinados. A maioria dos alunos devolveu os termos devidamente assinados, podendo, assim, participar da pesquisa.

No dia 15 de junho, apliquei os questionários no Pelotense. É importante pontuar que essa escola se localiza em uma região central de Pelotas e que atende alunos de diversas partes da cidade. Como disse anteriormente, a aplicação dos questionários foi em uma turma de 3º ano, cuja maioria dos alunos concordou em participar. A aplicação ocorreu durante a aula de espanhol da professora, que também concordou em participar. Antes de distribuir os questionários, me apresentei à turma, expliquei a eles que os dados obtidos nos questionários seriam o *corpus* de minha pesquisa de mestrado que se referia a políticas linguísticas sobre o espanhol. Logo após, distribuí os questionários aos alunos e, também, à professora. A referida turma era bastante tranquila, o que fez com que o processo de coleta de dados também fosse tranquilo. Antes do término da aula de espanhol, todos os alunos já haviam respondido os questionários.

No dia 18 de julho, apliquei os questionários na EMEF Jeremias Froes. É importante frisar que essa escola se localiza na região do Porto de Pelotas, região bastante carente. A maioria do público da escola vive nessa região. Como disse anteriormente, poucos alunos devolveram os termos de consentimento devidamente assinados, assim, apenas três alunas participaram da pesquisa. A turma era de 7º ano. Como eram poucas alunas, nos dirigimos

até a biblioteca da escola, onde dei as devidas orientações a elas. A aplicação dos questionários foi bem tranquila. No momento após as alunas terem respondido aos questionários, uma delas me relatou sofrer muito preconceito por trabalhar com reciclagem de lixo, junto com a sua família. Tal fato me fez relembrar a importância das escolas públicas em áreas de periferia, bem como o direito linguístico que esses estudantes em situação de vulnerabilidade social têm, e que deve ser cumprido.

Como relatei anteriormente, no mês de junho de 2019, comecei a trabalhar em outra cidade. Assim, viajava semanalmente e estava com muitas atribuições. Dessa forma, pude me dirigir à escola IEE Espírito Santo, em Jaguarão, apenas no mês de novembro. Essa escola se localiza em uma região central de Jaguarão e atende alunos de várias partes da cidade. No dia 04 de novembro, conforme acerto prévio com a supervisora, no turno da manhã, me apresentei à turma de 3º ano do Ensino Médio. Falei um pouco sobre minha pesquisa, convidei a turma a participar e solicitei a assinatura dos termos de consentimento dos alunos, responsáveis e do professor. Expliquei a eles que, sem a assinatura do termo de consentimento (deles e dos responsáveis), não seria possível a participação. No mesmo dia, durante a tarde, realizei o mesmo processo, mas em uma turma de 9º ano, na mesma escola.

No dia seguinte, pela manhã, retornei à turma de 3º ano. A maioria da turma devolveu os termos assinados. Os questionários foram respondidos pelos alunos e pelo professor, durante a aula de espanhol. O procedimento foi bastante tranquilo. Era uma turma madura e, depois de responder aos questionários, conversaram um pouco comigo a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tinha ocorrido pouco tempo antes.

Durante a tarde, a aplicação do questionário foi em uma turma de 9º ano. Porém, ocorreu durante a aula de língua portuguesa, pois aquela turma não tinha aula de espanhol naquele dia. O mesmo professor de espanhol da turma de 3º ano com a qual executei a pesquisa pela manhã ministra aulas de português no 9º ano. Ele, gentilmente, cedeu sua aula para que eu pudesse aplicar o questionário. A maior parte da turma devolveu os termos assinados e pôde participar da pesquisa. Novamente, o processo de aplicação dos questionários transcorreu bem.

Após aplicar o questionário nessa turma de 9º ano, acompanhei uma outra professora de espanhol da escola, em uma turma de 7º ano, a qual não participou da pesquisa. Acompanhei a professora para que ela pudesse responder ao questionário. Gentilmente, essa professora respondeu aos meus questionamentos e, assim, pude concluir o processo de coleta de dados.

Relatei de forma minuciosa o processo de busca pelas escolas com o propósito de demonstrar as dificuldades encontradas para realização da pesquisa. Ainda que uma das pretensões da pesquisa fosse contribuir com a comunidade escolar, buscando reflexões sobre o espanhol, envolvendo professores e alunos da língua, encontrei resistência de algumas pessoas e instituições. Tal resistência não contribuiu para a articulação entre escola e universidade, tampouco para os benefícios que a pesquisa pode trazer para a escola. Essa resistência é efeito de diferentes processos, sendo, inclusive, creditada à incapacidade da universidade em estabelecer relações mais próximas da comunidade escolar.

Após concluído o processo, ficamos com 6 grupos de participantes como pode ser observado em (08):

(08) Quadro com os grupos participantes³⁸.

| Alunos | | | | | |
|--------------------|----------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------|
| Grupo | Turma | Escola | Número de Participantes | Faixa Etária | Cidade |
| Grupo 1 | 3º Ano – E.M | C. M. Pelotense | 19 | 17 a 19 anos | Pelotas-RS |
| Grupo 2 | 7º Ano – E. F | E. M. E. F. Jeremias Froes | 3 | 12 a 14 anos | |
| Grupo 3 | 3º Ano – E. M | I.E.E. Espírito Santo | 14 | 17 a 19 anos | Jaguarão-RS |
| Grupo 4 | 9º Ano – E. F | I.E.E. Espírito Santo | 14 | 14 a 16 anos | |
| Professores | | | | | |
| Grupo | Atuação | Escola | Número de | Faixa Etária | Cidade |

³⁸ Não obtivemos maiores detalhes sobre o perfil profissional dos professores participantes pelo fato de eles mal terem tido tempo para responder aos questionários, em função de sua sobrecarga de trabalho. Entretanto, é válido ressaltar que, apesar de terem pouco tempo, participaram gentilmente da pesquisa.

| | | | Participantes | | |
|---------|--------------------|-----------------------|---------------|--------------|-------------|
| Grupo 5 | Ensino Médio | C. M. Pelotense | 1 | 40 a 50 anos | Pelotas-RS |
| Grupo 6 | Ensino Fund./Médio | I.E.E. Espírito Santo | 2 | | Jaguarão-RS |

Na próxima seção, passamos ao nosso gesto analítico de sequências discursivas produzidas por alguns dos participantes da pesquisa.

4.2 Imaginários de língua espanhola em análise

Como dissemos anteriormente, seis diferentes grupos responderam aos nossos questionamentos: quatro grupos de alunos e dois grupos de professores³⁹. Nossa pesquisa, por estar ancorada na Análise de Discurso de orientação materialista, não buscará uma análise de dados quantitativa, mas sim qualitativa. Entretanto, antes de iniciar o nosso gesto de análise, gostaríamos de justificar o recorte feito para o procedimento analítico.

As respostas aqui analisadas, as quais compõem sequências discursivas de referência (SD), tiveram como principal critério de escolha o fato de representarem, de alguma forma, o(s) imaginário(s) do espanhol pela maior parte dos alunos e professores de cada grupo dos quais retiramos as respostas. A respeito das respostas obtidas, gostaríamos de ressaltar que elas ainda são passíveis de análise em trabalhos futuros. Outro detalhe que cabe pontuar é o fato de termos escolhido, no caso dos grupos de alunos, respostas oriundas dos grupos de Ensino Médio, ainda que, nas repostas dos grupos do Ensino Fundamental, houvesse possibilidades de análise que trazem diferentes representações imaginárias do espanhol.

Por se tratar de um texto de dissertação de mestrado, em função do recorte da pesquisa, foi necessário selecionar, dentre tantas, cinco respostas, as quais serão descritas e interpretadas na seção seguinte. As perguntas direcionadas aos alunos, aos professores e as respostas referentes às SDs analisadas podem ser observadas em (09):

³⁹ Os questionários completos aplicados para professores e alunos constam nos anexos A e B.

(09) Quadro com perguntas e SDs

| Perguntas Direcionadas aos Alunos | |
|---|---|
| Pergunta 4 | Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo de sua escola, você concordaria? Por quê? |
| SD1 | Não concordaria, pois a disciplina de língua estrangeira é muito importante, mesmo que o ensino seja fraco, esse primeiro contato com outra língua é válido e curioso para novos interesses, como a vontade de se aprofundar mais em linguas. |
| Pergunta 5 | Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê? |
| SD2 | Espanhol, acho importante o convívio com os irmãos da fronteira e, também, acho uma disciplina que seria mais usada. |
| Pergunta destinada aos Professores | |
| Pergunta 5 | Para você as políticas educacionais/linguísticas adotadas nos recentes governos contemplam o ensino de língua espanhola de forma adequada? |
| SD3 | Infelizmente, não. Cada vez somos mais “achatados” pelas políticas de governos. Há pouco fomos obrigados a lutar para que o ensino de espanhol fosse mantido nas escolas do RS. |
| Perguntas Direcionadas aos Alunos | |
| Pergunta 5 | Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê? |
| SD4 | Inglês, porque é uma língua mais utilizada no mundo. |
| SD5 | Inglês, pois é a língua universal. |

4.2.1 Imaginário e qualidade do ensino de espanhol

Antes de iniciarmos nosso gesto de análise acerca da primeira SD, gostaríamos de trazer um panorama geral das respostas de todos os grupos de alunos participantes em relação à pergunta 4: “Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo de sua escola, você concordaria? Por quê?”. No grupo 1, de um total de 19 alunos, 17 não concordariam e 2 concordariam com a retirada da língua. No grupo 2, de um total de 3 alunos, nenhum concordaria com a retirada. Como dito anteriormente, os grupos 1 e 2

são da cidade de Pelotas-RS. Já na cidade de Jaguarão-RS, no grupo 3, de um total de 14 alunos, 12 não concordariam com a retirada do espanhol, restando 2 que concordariam. Por fim, no grupo 4, também composto por 14 alunos, 12 não concordariam com retirada da língua, restando somente 2 que concordam.

Alguns dos motivos apontados que justificaram essas respostas (contrárias à exclusão do espanhol do currículo escolar) nos grupos de Pelotas-RS, se relacionam principalmente ao mundo do trabalho, ou seja, à importância de saber duas ou mais línguas para ter um currículo melhor ou para ter êxito em processos seletivos em universidades. Alguns alunos apontaram também a questão de saber ao menos um pouco da língua dos “vizinhos” de continente, bem como suas culturas.

Notamos que esta representação imaginária do espanhol pode atender a demandas de um discurso neoliberal. Entendemos que a língua inglesa é representada como a “língua do neoliberalismo”; entretanto, essas respostas em relação ao espanhol parecem ir ao encontro de um discurso neoliberal também. Construir um currículo melhor e estar bem preparado para o mercado de trabalho são fatores relacionados à meritocracia, uma das principais bases do neoliberalismo.

Já nos grupos de Jaguarão-RS, o motivo que justificou a maior parte das respostas contrárias à exclusão do espanhol está relacionado à questão da fronteira. Os alunos que se colocaram contra à exclusão apontam em suas respostas a importância dessa língua em uma cidade que faz fronteira com o Uruguai.

Após essas reflexões mais gerais sobre as repostas de todos os grupos de alunos, iniciaremos nosso gesto de análise da SD recortada a partir do questionário preenchido pelo Aluno 7. Retomamos, em (10), a pergunta e a resposta endereçada a A07/G1/SD1⁴⁰.

(10) Pergunta respondida pelo aluno A07/G1/SD1.

Pergunta 4: *Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê?*

⁴⁰ O código referido se trata de A: Aluno, G: Grupo e SD: Sequência discursiva.

Resposta: Não concordaria, pois a disciplina de língua estrangeira é muito **importante, mesmo que o ensino seja fraco, esse primeiro contato com outra língua e válido** e curioso para novos interesses, como a vontade de se aprofundar mais em línguas⁴¹. [grifos nossos]

Para iniciar nosso gesto de análise, primeiramente, destacaremos algumas marcas linguísticas no nível sintático do enunciado. Mais adiante, procederemos a uma análise em nível discursivo, buscando, nos dizeres do aluno 7, possíveis representações imaginárias sobre o espanhol enquanto disciplina curricular.

Nessa SD, o aluno 7 enfatiza que o ensino de língua estrangeira é “importante”; entretanto, não justifica o porquê dessa importância. Além disso, reprova uma possível retirada dessa “língua estrangeira” de seu currículo escolar, destacando que julga o ensino da língua “fraco”. Em nível sintático, temos uma oração subordinada adverbial concessiva em “a disciplina de língua estrangeira é muito importante, **mesmo que** o ensino seja fraco” [grifos nossos]. Essas orações, conforme Cunha e Cintra (2001), vêm, geralmente, introduzidas por uma conjunção subordinativa que, nesse caso, é *mesmo que*. Essa conjunção tem a função de completar o sentido da oração principal, unindo as duas orações (a principal e a subordinada) para que compreendamos a oração em “sentido amplo”. Nesse caso, ocorre a mudança de sentido através da oração subordinada. A conjunção subordinativa *mesmo que*, nesse enunciado, produz o mesmo efeito de sentido de “apesar de”, ou seja, *O ensino de espanhol é fraco, apesar disso, é importante*. O adjetivo “fraco”, em nosso gesto de interpretação, produz o sentido de insuficiência.

Interessante observar que a resposta dada pelo aluno trouxe uma mudança na designação empregada na elaboração da pergunta. Na pergunta, fala-se em *língua espanhola*, ao passo que, na resposta, o aluno emprega a designação *língua estrangeira*. Quando se coloca de forma contrária à exclusão da disciplina, a referência é feita à língua estrangeira, e não especificamente à língua espanhola. Assim, pode-se interpretar que a importância não se atribui especificamente à língua espanhola, mas à

⁴¹ É importante mencionar que as respostas foram copiadas exatamente como foram escritas nos questionários, não sendo realizada nenhuma alteração na transcrição.

exposição a qualquer língua estrangeira ofertada pela escola, o que pode estar vinculado à não apreciação das especificidades da língua espanhola no seu processo formativo.

A ideia de que o ensino de língua estrangeira/espanhol da escola pública é fraco, manifestada no enunciado do aluno 7, leva-nos a pensar no que não está dito, entendendo que, no discurso, os não-ditos significam. Se o ensino de espanhol da escola é “fraco”, há um imaginário de ensino de espanhol “forte” em outros lugares que, provavelmente, sejam os cursos livres de ensino de línguas estrangeiras ou as escolas básicas da rede privada de ensino. É importante ressaltar que compreendemos as escolas (tanto públicas, quanto particulares) como Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1985). Para Vinhas (2014, p. 21) “[...] o que caracteriza o Aparelho Ideológico de Estado seria o seu mecanismo de controle, a saber, ideológico, em sua maior parte.”

Entendemos que o aluno 7, quando afirma que o ensino é “fraco”, já produziu uma representação imaginária sobre o que é um ensino de língua estrangeira “forte”, previamente. Essa representação do ensino de língua estrangeira/espanhola possivelmente seja produzida a partir de um imaginário de ensino de línguas oferecido pelos já mencionados cursos livres⁴² ou escolas particulares. Produziu-se a premissa de que é possível aprender uma língua estrangeira de forma adequada nesses cursos, na esfera privada. Em nosso gesto de interpretação, entendemos que o aluno 7 julga o ensino de língua estrangeira (espanhol?) de sua escola (pública) “fraco”, por acreditar que o ensino da mesma língua é “forte” em cursos livres ou em escolas particulares. O aluno 7 se baseia nessa representação imaginária para emitir sua “opinião” sobre o espanhol da sua escola.

Os cursos livres, geralmente, oferecem o ensino de línguas estrangeiras através de módulos, nos quais o aprendiz deve cumprir as horas e etapas estabelecidas para somente depois avançar ao módulo seguinte. O ensino de língua estrangeira nos cursos livres se diferencia do ensino da escola pública em diversos fatores, tais como: mais tempo para o aprendiz desenvolver as

⁴² O presente trabalho não tem o objetivo de investigar o discurso midiático relacionado à língua espanhola. Entretanto, entendemos que pode haver a determinação de saberes advindos da mídia na representação imaginária do espanhol produzida pelo aluno 7. Baseamos essa afirmação a partir da leitura de Silva e Fernandes (2014).

habilidades linguísticas esperadas, professoras e professores com um maior domínio da língua, abordagens voltadas à interação comunicativa e um aparato tecnológico de som, imagens e acesso à internet adequados àquela situação de ensino. Pontuamos que esses fatores não se tratam de regras quanto aos cursos livres de ensino de línguas, porém se adequam a muitos deles.

Sobre as condições de trabalho, em alguns casos, as professoras e professores de cursos livres têm uma boa remuneração, bem como treinamentos e imersões em países nativos da língua que ensinam (salientamos que esses fatores também não são regras, mas se aplicam a alguns cursos livres). Além desses fatores, Campani (2006) destaca outra questão que difere o ensino de línguas da escola e de cursos livres. A autora explica que, nos cursos livres, existe uma “não-necessidade de “educar” e de “disciplinar” – função que parece, infelizmente, primordial da escola formal e se sobrepor a qualquer outra” (CAMPANI, 2006, p. 213). Como apontou a autora, a questão pedagógica é também um fator que influencia no ensino de línguas da escola e de cursos livres. A função de disciplinar, além de se sobrepor a outras, muitas vezes atrapalha o andamento das aulas na escola pública, aulas essas que ocorrem apenas uma vez por semana e têm, geralmente, 45 minutos de duração. Esses e outros fatores apontados anteriormente podem fazer com que o aluno 7 produza uma representação imaginária de “ensino fraco” da escola pública e, provavelmente, de um ensino mais efetivo dos cursos livres, na esfera privada.

O papel das professoras e professores de línguas nos cursos livres se diferencia não apenas no aspecto disciplinar/pedagógico, mas também em aspectos metodológicos. Grande parte dos cursos livres possui apostilas “prontas” para o ensino de determinada língua, não necessitando que o professor elabore as aulas. Além disso, em alguns cursos livres, existe a prática de contratação de pessoas sem a formação de licenciatura em Letras, como ex-alunos e pessoas com “notório saber”, algo que contribui para a desvalorização dos profissionais de Letras e, muitas vezes, pode baixar a qualidade do ensino dos cursos livres. Apesar disso, a representação imaginária do aluno 7 em relação ao ensino de espanhol da esfera privada em um embate com o ensino da língua da escola pública é de um ensino mais “forte”.

Não é nosso objetivo, nesse momento, analisar questões metodológicas e pedagógicas adotadas em cursos livres, mas, sim, ilustrar, de forma breve, algumas distinções entre o ensino de língua estrangeira na escola pública e nas escolas privadas de línguas, a fim de refletir sobre possíveis representações imaginárias sobre o ensino de espanhol a partir da sequência discursiva produzida pelo aluno 7.

Ainda buscando uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira na escola e a língua estrangeira do ensino privado, ou dos chamados “cursos livres”, Rodrigues (2012), baseada no trabalho de Sérgio Augusto Freire de Souza, traz uma perspectiva que vai ao encontro de nossa hipótese em relação à representação imaginária do aluno 7 sobre o ensino de espanhol: a “disjunção” entre língua estrangeira da escola e de cursos livres. Segundo a autora,

[...] no nível do imaginário que circula no Brasil, acreditamos que, por um lado, há uma língua estrangeira da escola – cujos sentidos, *grosso modo*, se vinculam ao “fracasso” – e, por outro lado, há uma “língua estrangeira dos cursos livres” – cujos sentidos, por oposição à língua estrangeira da escola, se vinculam ao “sucesso” (RODRIGUES, 2012, p. 29 [grifos da autora]).

Como disse a autora, sustenta-se no Brasil um imaginário de que a escola não é lugar para aprender uma língua estrangeira de modo satisfatório. Produziu-se um imaginário de língua estrangeira da escola, sobretudo na pública, de um ensino “fraco”, através do qual jamais se aprenderá de forma eficaz uma língua estrangeira. O lugar conferido às línguas estrangeiras, bem como de outras disciplinas ligadas às humanidades, como, por exemplo, arte e filosofia, pode corroborar com a produção desse imaginário. A carga horária exígua, bem como a falta de seriedade atribuída às línguas estrangeiras, muitas vezes pela própria comunidade escolar, podem trazer essa imagem de “ensino fraco”.

Rodrigues (2012) enfatiza que os objetivos de ensino de línguas estrangeiras na escola pública e nos cursos livres são distintos, visto que as Orientações Curriculares Nacionais (2006) indicam que o ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola têm como propósitos, entre outros, a construção da cidadania, o conhecimento e reconhecimento do outro, etc. Nos cursos livres, os objetivos são outros: geralmente os aprendizes que

buscam aprender línguas em cursos livres têm como objetivos obter fluidez em determinada língua por questões profissionais e/ou aprender a falar a língua de países que possam vir a conhecer, entre outras razões. Questões de cidadania e alteridade não são, exatamente, os objetivos de cursos livres, que, além de proporcionarem o ensino e aprendizagem de línguas, visam ao lucro.

Concordamos com Rodrigues (2012) quando diz que a “disjunção” entre o ensino de línguas da escola e dos cursos livres não é totalmente negativa, já que os propósitos de cada lugar são distintos. A mesma autora aponta que, apesar da “disjunção” entre a língua estrangeira da escola e de cursos livres ser compreensível, algumas políticas públicas sobre ensino de línguas estrangeiras acabam valorizando os modelos adotados pelos cursos livres e buscam adequá-los à escola pública, o que vai contra as orientações oficiais sobre o ensino de línguas na escola pública. Rodrigues (2012) afirma que essas políticas que buscam deslocar o modelo dos cursos livres para as escolas reforçam o processo de “desoficialização” do ensino de línguas na escola. A pesquisadora cita como exemplo o estado de São Paulo, que conta com situações de desobrigação e terceirização do ensino de línguas estrangeiras na escola, fato que corrobora a produção do imaginário de que a escola pública não é lugar de aprender uma língua estrangeira.

Buscando trazer as reflexões da autora para o nosso contexto de análise, lembramos que, no ano de 2016, a Lei do Espanhol foi revogada pela Lei da Reforma do Ensino Médio, o que “desobrigou” o estado de ofertar a disciplina nas escolas públicas de Ensino Médio do país e reforçou o que a mesma autora chama de “processo de desoficialização” do ensino de línguas nas escolas públicas. Para Rodrigues (2012, p. 29),

A “desobrigação” do Estado sobre sua responsabilidade na oferta do ensino de línguas colabora para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar, o que, por sua vez, contribui para perpetuar o imaginário de que “língua estrangeira não se aprende na escola”, retroalimentando a disjunção entre “língua do mercado” e “língua da escola”.

Entendemos, com base na citação da autora, que a desvalorização por parte do Estado quanto ao ensino de línguas na escola pública afeta o imaginário do aluno em relação a isso. As políticas públicas recentes, especialmente em relação ao ensino de espanhol, não só desvalorizam, como

apagam a disciplina dos currículos escolares, fato que pode afetar a relação imaginária entre o aluno e a língua espanhola. Quando políticas advindas do próprio Estado entendem que a escola pública não é lugar de aprender espanhol, apagando-o dos currículos oficiais, o sujeito que é aluno de escola pública, afetado pelo efeito de evidência das legislações sobre o ensino de espanhol, pode (re)produzir o mesmo saber.

Quando o aluno 7 diz que o ensino de espanhol de sua escola é fraco, porém importante para despertar novos interesses em relação ao aprendizado de línguas, parece que a escola serve apenas para obter um “primeiro contato” com aquela língua; porém, um aprendizado efetivo só poderia ocorrer fora da escola. Essa imagem de “fracasso” do ensino de espanhol na escola é também afetada pelo descaso do Estado em relação ao seu ensino na escola pública. A constante desvalorização da disciplina de língua espanhola pelo Estado acaba adquirindo essa imagem de fracasso e insuficiência, o que produz efeitos no imaginário dos estudantes quanto ao ensino de espanhol na escola pública.

Por que o ensino de espanhol da escola pública é insuficiente? Uma hipótese possível para essa insuficiência é a questão da carga horária da língua na escola, que é de 1 hora-aula por semana. Desenvolver o aprendizado de uma língua estrangeira contemplando as chamadas quatro habilidades linguísticas, a saber, leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade, em tão pouco tempo, pode tornar esse aprendizado frágil. O fator “tempo” no estudo de uma nova língua é determinante para um aprendizado mais satisfatório.

É importante também salientar as condições de trabalho e a formação dos professores de espanhol da educação básica pública. A grande maioria das professoras e professores de espanhol do ensino público não leciona apenas a disciplina de língua espanhola. Muitos desses professores possuem licenciatura dupla em Espanhol e Português ou Espanhol e Inglês. Muitas vezes, as professoras e professores lecionam a língua estrangeira, seja ela espanhol ou inglês, como um complemento de sua carga horária de Língua Portuguesa, por exemplo. Além disso, aqueles que têm como atribuição exclusivamente a língua espanhola dão aulas em muitas escolas e turmas em uma mesma semana porque o componente língua espanhola tem carga horária muito baixa, o que pode diminuir a qualidade das aulas.

Uma professora ou professor de espanhol com tantas escolas e turmas tem um tempo bastante reduzido para a elaboração de aulas que privilegiem a interação comunicativa, bem como questões culturais atreladas àquela língua. Essa falta de tempo para elaboração de aulas diferenciadas, muitas vezes leva esses professores a optarem por métodos de ensino de línguas mais voltados à gramática e à tradução e menos ao uso efetivo da língua espanhola.

O pouco tempo para a elaboração de aulas pode ser um agravante no que diz respeito às aulas de espanhol da escola pública. Esse fator pode levar alguns professores a adotarem abordagens que privilegiem a gramática e a tradução. Porém, cabe salientar que a escolha por essas abordagens não é a única possível, visto que a formação universitária de graduandos em licenciaturas em Letras-Espanhol, em grande parte das universidades (públicas, principalmente), nos últimos anos, tem como escopo a formação de professores que atuem utilizando uma abordagem comunicativa, o que, para Almeida Filho (1993 apud RICHTER; BALBINOT, 2001, p.1)

se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc.

Como vimos, essa abordagem está calcada em um ensino de línguas que privilegia o uso da língua com um foco sociointeracional, não apenas na estrutura formal da língua estrangeira. Com o foco em situações de uso real da língua, essa abordagem se diferencia dos métodos mais tradicionais de ensino de línguas focados em gramática, tradução e listas de vocabulários. Como dito anteriormente, os cursos de licenciatura em Letras-Espanhol têm utilizado essa abordagem como escopo para a formação dos futuros docentes, com o objetivo de levar essa abordagem para a sala de aula de língua estrangeira/espanhol da escola pública e não apenas de cursos livres.

Por outro lado, alguns professores vêm de uma geração na qual os cursos de Letras/Espanhol não privilegiavam a interação comunicativa nem

mesmo outras questões, como a cultura, ligadas ao ensino e aprendizagem de uma nova língua. Muitos cursos de Letras, não só em relação às línguas estrangeiras, mas também na língua materna, tinham outra perspectiva sobre o ensino de línguas. Tais perspectivas estavam mais ligadas à gramática e à estrutura das línguas e não ao seu uso. Por esse prisma, alguns professores oriundos dessa geração mais tradicional podem optar por uma aula mais formal de espanhol, focada mais na estrutura e menos no uso.

Ainda em relação à formação de alguns professores de espanhol/língua estrangeira e à imagem de “ensino fraco” abordada pelo aluno 7, é possível apontar que, em alguns casos, os professores não têm a segurança ou talvez o domínio da língua para ensinar aos alunos. O domínio oral da língua espanhola por parte das professoras e professores, em um primeiro momento, é o que produz uma imagem de um ensino mais “forte”. Talvez pela formação que obtiveram (uma formação que não priorizou o uso da língua) ou pela abordagem metodológica da “Gramática e Tradução” adotada por muitos professores (talvez por não dominarem a língua) a prática oral na sala de aula de língua espanhola da escola pública não seja prioridade, o que também pode reforçar um imaginário de “ensino fraco”.

Sobre abordagens metodológicas de ensino de línguas, tecemos algumas considerações a partir de Leffa (1988). Talvez a abordagem utilizada pelo(a) professor(a) contribua para a representação imaginária do ensino de espanhol como algo insuficiente. A “Abordagem da gramática e da tradução” é um exemplo de abordagem de ensino de língua estrangeira bastante criticada ao longo do tempo, na história do ensino de línguas (LEFFA, 1988). Essa abordagem privilegia a língua escrita, bem como suas estruturas gramaticais, vocabulário e tradução. Esse método, por ser distante de uma abordagem que privilegie mais o uso e menos a estrutura da língua estrangeira, atrelado à pouca carga horária, pode produzir a imagem de “fracasso” do ensino de língua estrangeira da escola pública.

Outro ponto a ser problematizado diz respeito às condições de trabalho dos professores de espanhol da rede pública. Muitas escolas públicas não possuem um aparato tecnológico para aulas com uma abordagem mais comunicativa e interacional. Um bom acesso à internet, aparelhos de som e imagem para o desenvolvimento de atividades mais voltadas ao uso da língua

que está sendo ensinada são fundamentais para uma melhor execução das aulas de espanhol. Algumas escolas públicas possuem salas de audiovisual adequadas para o ensino de língua estrangeira, porém, essa não é a realidade das escolas públicas como um todo.

Apesar dessas primeiras hipóteses em relação ao que o aluno 7 chamou de “ensino fraco”, o mesmo aluno julga importante “esse primeiro contato com outra língua”, o que nos remete à importância da presença da língua espanhola na escola pública, o que esteve em risco após a revogação da Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol). Provavelmente, para a maioria dos alunos da rede pública, o contato com uma língua estrangeira se dê apenas na escola, sendo um direito que jamais deveria ser sonogado aos estudantes.

Além das reflexões que empreendemos sobre algumas hipóteses possíveis que levam o aluno 7 a produzir um imaginário de “ensino fraco” para a língua estrangeira da sua escola, buscaremos mais reflexões a respeito dos discursos que atravessam os dizeres do aluno quanto ao ensino de espanhol/língua estrangeira. Para tanto, recorreremos à noção de pré-construído. Tal noção foi desenvolvida por Paul Henry e, a respeito dela, em entrevista a José Horta Nunes para o Jornal da Unicamp no ano de 2013, o autor diz que:

O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade [...]. É essa a ideia de pré-construído, não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos (HENRY, 2013, p.1)

A noção de pré-construído relaciona-se, então, com já-ditos que retornam aos discursos pretensamente “novos”.

Conforme mencionado, esse conceito foi desenvolvido pelo pesquisador francês Paul Henry; Michel Pêcheux, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, desenvolveu estudos sobre essa noção que foi muito importante na constituição da Análise de discurso de linha francesa. Sobre o conceito, Pêcheux ([1975] 1997, p. 164) explana que: “o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade”. Assim, seguindo com Pêcheux ([1975] 1997), o pré-construído, sob o efeito da interpelação ideológica, pode ser entendido como um enunciado que emerge de discursos anteriores e produz efeitos de um saber que “todo mundo sabe”.

O aluno 7, quando questionado sobre uma possível retirada do espanhol do currículo escolar, discorda, alegando a importância da língua estrangeira. Voltemos à SD1: “Não concordaria, pois **a disciplina de língua estrangeira é muito importante**” [grifos nossos]. Entendemos que, no enunciado do aluno 7, quando afirma que o ensino de língua estrangeira é importante, há a mobilização de um pré-construído. Através da afirmação “a disciplina de língua estrangeira é muito importante”, o aluno 7 apresenta o “óbvio”, *aquilo que todo mundo sabe*. Esse saber relacionado à importância da língua estrangeira é reproduzido pelo aluno 7 como um “saber universal”. Apesar disso, o aluno 7 não justifica a importância da disciplina de língua estrangeira.

Para elucidar a mobilização desse pré-construído no dizer do aluno 7, precisamos pensar na noção de *repetibilidade*. Esta noção mostra que os saberes que irrompem no discurso do sujeito pré-existem a ele, ou seja, estão disponíveis no interdiscurso. Ao enunciar, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer “esquecendo” que os saberes enunciados lhe são preexistentes (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997), caracterizando, portanto, o funcionamento do esquecimento nº 1. O sujeito, na ilusão de ser a fonte de seu dizer e “esquecendo” de discursos anteriores, produz em seu dizer, formulações que resgatam já-ditos, do “já-lá” da interpelação ideológica, como disse Pêcheux ([1975] 1997).

Indursky (2011) aponta o *regime de repetibilidade* como característica essencial da noção de *memória* na AD. A autora salienta que o sujeito, quando produz seu discurso, o faz sob o *regime de repetibilidade*, mas o faz afetado pelo esquecimento, acreditando ser a fonte daquele saber. A autora destaca, ainda, que a noção de memória na AD não é cognitiva, tampouco psicologizante, mas sim social, e que a noção de *regularização* é que dá conta dessa memória. Sobre as noções de memória e regularização, Indursky (2011, p. 04) tece algumas considerações:

Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de *memória*: se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

A partir do exposto, entendemos que a memória (que, no âmbito da AD, é social) é instituída pelo regime de repetibilidade e que esse regime é responsável por regularizar/naturalizar sentidos que, na irrupção do discurso do sujeito, são esquecidos. Esses sentidos, ainda que esquecidos pelo sujeito, já foram colocados em circulação por outros sujeitos, em outro momento e em outro lugar. Indursky (2011) ainda afirma que os sentidos precisam estar inscritos em uma FD, para lá receberem o seu sentido. Para a autora, a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD e não diz respeito a todos os sentidos, como no interdiscurso. Assim, os sentidos são autorizados pela Forma-Sujeito que regula uma determinada FD.

Para refletirmos sobre a relação entre memória discursiva e formação discursiva, a partir das colocações da autora, voltamos a uma parte da SD1: “a disciplina de língua estrangeira é muito importante, **mesmo que o ensino seja fraco**” [grifos nossos]. Entendendo a relação entre memória discursiva e formação discursiva, compreendemos que o aluno 7, ao enunciar que o ensino de espanhol da sua escola é “fraco”, identifica-se com uma FD, e que a memória discursiva se refere aos sentidos possíveis dessa FD. Ao enunciar que o ensino de espanhol de sua escola é fraco, o aluno 7, através do regime de repetibilidade, regulariza sentidos que constituem uma memória social sobre o espanhol no ensino público e, conseqüentemente, produz sentidos ligados à formação discursiva de sua identificação.

Propomos, a partir do exposto, duas FDs possíveis a partir do enunciado do aluno 7. A primeira FD possível e na qual o aluno 7 provavelmente está inscrito é uma FD Neoliberal ligada ao discurso do capitalismo. A partir dessa FD, o aluno (re)produz sentidos ligados ao fracasso do ensino de espanhol da escola pública e, segundo o não-dito aqui colocado em debate, ao sucesso e êxito desse ensino nos cursos livres e, possivelmente, também em escolas privadas. Os sentidos produzidos a partir dessa FD são ligados a um discurso neoliberal, no qual aquilo que advém do serviço público é fraco ou ineficaz. Destacamos que, quando o aluno 7 diz que o ensino de espanhol de sua escola é “fraco”, ele está deixando de enunciar que esse ensino é forte, o que seria uma formulação possível a partir de outra FD.

Ainda que ressoem alguns saberes que parecem emergir de outra FD no dizer do aluno 7, como a não concordância da retirada da língua estrangeira

(espanhol?) de sua escola e por julgá-lo importante, entendemos que esse aluno se identifica com uma FD Neoliberal. A pergunta 4 se refere, de forma específica, à retirada da língua espanhola dos currículos. Entretanto, o aluno 7, na SD1, responde que não concordaria com a retirada “pois a disciplina de **língua estrangeira** é muito importante [grifos nossos]”. O aluno 7 não se refere à língua espanhola, mas a uma “língua estrangeira”. A não referência à língua espanhola na SD1 pode ser o efeito de uma inscrição em uma FD Neoliberal, de onde emergem sentidos de distanciamento ou apagamento da língua espanhola, que nem mesmo é enunciada pelo aluno 7.

A partir dessas considerações, entendemos que o discurso, como disse Paul Henry, não funciona de modo isolado. Os dizeres do aluno 7 atualizam saberes já-ditos que funcionaram em processos discursivos anteriores. A noção de pré-construído, junto aos pressupostos das formações imaginárias, possibilitou-nos formular hipóteses sobre os discursos presentes no dizer do aluno 7 e refletir sobre questões relacionadas ao ensino da língua espanhola na escola pública, sob um viés discursivo.

4.2.2 Imaginário de espanhol e os *hermanos de la frontera*

Antes de passarmos para o próximo gesto analítico, vinculado à segunda sequência discursiva em análise, gostaríamos de trazer um panorama geral das respostas de todos os grupos de alunos em relação à pergunta 5 “Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria?” Por quê?”. No grupo 1, de 19 alunos, 12 escolheriam o inglês, enquanto 7 escolheriam o espanhol. No grupo 2, de três alunos, dois optam pelo inglês e 1 pelo espanhol. Como já dito, esses dois grupos são de Pelotas-RS. Na cidade de Jaguarão-RS, o grupo 3, de um total de 14 alunos, 9 escolheriam o espanhol e 5 optariam pelo inglês. Já no grupo 4, também com 14 alunos, 9 escolheriam o espanhol e 5 alunos escolheriam o inglês.

No caso dos grupos de Pelotas-RS, a maioria dos alunos escolheria a língua inglesa. Muitos deles justificam essa escolha por entenderem que o inglês é uma língua franca e capaz de trazer mais oportunidades na vida acadêmica e profissional.

Em relação aos grupos de Jaguarão, a maioria dos alunos nos dois grupos, respondeu que escolheria a língua espanhola. Muitos deles justificaram

a escolha pelo espanhol por viverem na fronteira com a cidade de Rio Branco, no Uruguai.

Entendemos que a representação imaginária produzida por esses alunos sobre a língua espanhola é afetada pelas condições de produção de seus enunciados. A fronteira, enquanto território físico onde esses alunos vivem, afeta a representação imaginária do espanhol. Muitos alunos citam a necessidade de saber espanhol para manter a comunicação e um bom convívio com os moradores da cidade vizinha, não apenas quando eles (brasileiros) vão até Rio Branco, mas também quando os rio-branquenses estão no lado brasileiro. Em (11), podemos observar a pergunta 5, acompanhada da resposta selecionada para análise.

(11) Pergunta respondida pelo aluno A01/G3/SD2.

Pergunta 5: *Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê?*

Resposta: Espanhol, acho importante o **convívio com os irmãos da fronteira** e, também, acho uma **disciplina que seria mais usada**. [grifos nossos]

Iniciamos nosso gesto de análise sobre o enunciado do aluno 1 destacando que esse enunciado foi produzido na cidade de Jaguarão, situada na região sul do Rio Grande do Sul, no Brasil. Essa cidade faz fronteira com Rio Branco, cidade uruguaia. As condições de produção sócio-históricas dos sujeitos que vivem na fronteira Jaguarão-BR/Rio Branco-UY se distinguem das condições de sujeitos que habitam outras regiões distantes das faixas de fronteira, como Pelotas-RS.

Ao ser questionado quanto a uma possível escolha entre o espanhol e o inglês, o aluno 1 argumenta sobre a importância do espanhol, salientando o “convívio com os irmãos da fronteira”.

O aluno 1 refere-se, provavelmente, aos habitantes de Rio Branco como “irmãos”. Ao referir-se dessa maneira aos vizinhos uruguaios, o aluno, em um primeiro momento, produz uma imagem do espaço fronteiriço como um lugar só, onde habitantes dos dois distintos lados são oriundos do mesmo espaço. Essa imagem da fronteira como um lugar só produz um sentido de “fronteira”

distinto ao de limite que separa um país do outro. Aqui é justamente o contrário: se são irmãos, são “filhos” do mesmo lugar. Apesar das relações litigiosas provenientes dessa região fronteira, o aluno 1, em um primeiro momento, parece produzir um imaginário de irmandade entre os dois povos, ao referir-se aos uruguaiois como “irmãos”.

Como dissemos no parágrafo anterior, parece haver um imaginário de irmandade produzido pelo aluno 1 em relação ao convívio com os vizinhos uruguaiois. O aluno 1 parece prezar por um bom convívio com os “irmãos da fronteira”, sendo a escolha pela língua espanhola um elo entre os dois povos.

Apesar disso, retomando o dizer do aluno 1, destacamos a presença do adjunto adnominal “irmãos da fronteira”. Esse adjunto adnominal desempenhado na SD2 por uma locução adjetiva produz o efeito determinativo no substantivo *irmãos*, pois especifica que esses irmãos são os da fronteira. Tal locução adjetiva poderia ser formulada também da seguinte forma: *irmãos fronteiriços*. Assim, com o efeito determinativo do adjunto adnominal, temos os “irmãos da fronteira”, ou, parafrasticamente, *os irmãos que são da fronteira*. Pensando nessa possibilidade de formulação, *irmãos que são da fronteira*, temos uma oração adjetiva restritiva, ou seja, se existem irmãos que são da fronteira, existem irmãos que não são da fronteira. A oração adjetiva restritiva limita, então, o sentido sobre os irmãos que são os da fronteira.

A partir do efeito determinativo do adjunto adnominal, há uma cisão sobre os *irmãos* referidos pelo aluno 1. Há a determinação de que esses *irmãos* são os *da fronteira* e não outros. Não são os irmãos brasileiros, nem outros irmãos, são os irmãos *da fronteira*. Apesar de também fazer parte da fronteira, o aluno 1 acaba diferenciando os uruguaiois dos brasileiros em seu dizer. Ainda que sejam irmãos, *filhos* do mesmo lugar, são irmãos do *lado de lá* da fronteira. O aluno 1, mesmo vivendo na fronteira, ao restringir os irmãos como *da fronteira*, parece entender que esses irmãos habitam um outro espaço, não aquele espaço fronteiro integrador, como se fosse um lugar só.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que há um imaginário de irmandade sobre a fronteira, quando o aluno 1 se refere aos uruguaiois como *irmãos*, há também um imaginário de fronteira como divisão, já que emerge no dizer do aluno 1 uma cisão dessa irmandade, quando se refere aos irmãos “lá da fronteira”. Por um lado, a fronteira produz um imaginário de algo que é único,

pois o aluno 1 se refere aos moradores de Rio Branco como *irmãos*, irmãos que seriam iguais. Por outro lado, há um imaginário de fronteira como algo diferente, pois esses que são “irmãos”, são “lá da fronteira”, o que produz um imaginário de que a fronteira não é um lugar só.

É perceptível que o aluno 1, quando se refere aos “irmãos da fronteira”, faz referência aos rio-branquenses/uruguaios; entretanto, além do uso da locução adjetiva, “irmãos da fronteira”, existem outras possibilidades parafrásticas para essa formulação, como, por exemplo: *irmãos fronteiriços, vizinhos uruguaios, companheiros uruguaios, amigos uruguaios...* Enfim, o aluno 1 poderia ter se referido aos rio-branquenses com outras formulações possíveis.

Como vimos no capítulo sobre “Fronteira”, esse espaço se constitui por movência, trânsito de pessoas, produtos, culturas e línguas. É local marcado por litígios, embates e possibilidades de integração, onde a língua espanhola pode ser um elo entre os brasileiros e uruguaios, no caso de Jaguarão-BR e Rio Branco-UY. O aluno 1, quando salienta em seu enunciado a importância do espanhol para o convívio com os irmãos da fronteira, parece produzir um imaginário de fronteira como espaço integrador, no qual é importante saber a línguas dos “vizinhos” para semear um melhor convívio. Além do imaginário de fronteira como espaço integrador, o aluno 1 parece produzir um imaginário de língua espanhola como um dos elementos que constituem essa integração.

Assim, o imaginário de língua espanhola desse sujeito acaba se vinculando ao seu imaginário de fronteira que, em um primeiro momento, parece ser de irmandade. Porém, o uso do adjunto adnominal em “irmãos da fronteira” pode mudar os efeitos de sentido do aluno 1 sobre a fronteira, relativizando esse imaginário de irmandade.

Em relação ao enunciado do aluno 1, cabe salientar as condições de produção a partir das quais ele emergiu. Como dissemos no início de nosso gesto de análise, as condições sócio-históricas dos sujeitos fronteiriços se diferenciam de outras condições, como as dos alunos participantes da cidade de Pelotas-RS/BR.

Como dissemos em outro momento do texto, a noção de *Condições de Produção do Discurso* é indispensável para desenvolver uma análise. Sobre essa noção Pêcheux ([1969] 2019, p. 35 [grifos do autor]) explicita que

[...] os fenômenos linguísticos de uma dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso.

As condições de produção do discurso, conforme apontou o filósofo, concernem aos fatores exteriores ao texto e passam a considerar, na situação de comunicação, o sujeito, a história e a ideologia. Tal noção mostra que os processos de comunicação, antes entendidos como puramente linguísticos, são afetados pela exterioridade. Malidier (2003) destaca que o conceito veio do marxismo e era utilizado na psicologia social; além disso, buscou caracterizar os elementos do esquema comunicacional de Jakobson nos termos de uma teoria social.

Ainda sobre as condições de produção do discurso, Pêcheux ([1969] 2019, p. 35) afirma que “é impossível analisar um discurso como um texto [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”. Como vimos, não há como analisar um discurso sem considerar as condições de produção nas quais ele foi produzido e sem referi-lo a outros discursos a partir de determinadas condições.

É importante também ressaltar que são constitutivas das *Condições de produção do discurso*, de acordo com Pêcheux ([1969] 2019), as *relações de força*, que se relacionam com o lugar que o sujeito ocupa em determinada formação social e em como esse lugar intervém nos processos discursivos em foco. Há também as *relações de sentido*, que remetem às relações entre um discurso e outro. Além disso, Pêcheux ([1969] 2019, p. 34) postula a respeito do mecanismo de *antecipação*. Essa antecipação “do que o outro vai pensar”, segundo o filósofo, é constitutiva de qualquer discurso. As representações imaginárias, aquelas que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 39 [grifos do autor]) se manifestam, então, por entre as condições de produção do discurso, as relações de força e de sentido e também do mecanismo de antecipação nos processos discursivos.

Ademais das considerações de Pêcheux ([1969] 2019) sobre a noção de *Condições de Produção do Discurso* e de *Formações Imaginárias*, Orlandi

(2005) compreende que essas condições podem ser consideradas sob dois sentidos: em sentido estrito, quando dizem respeito às circunstâncias de enunciação, e em sentido amplo, quando se relacionam ao contexto sócio-histórico-ideológico.

Após essa breve retomada sobre a noção de *Condições de Produção do Discurso e Formações Imaginárias*, voltamos à SD2: “**Espanhol**, acho importante o convívio com os irmãos da fronteira e, também, acho uma disciplina que seria mais usada” [grifos nossos].

Destacamos novamente, nessa SD, a escolha do aluno pelo espanhol, justificando-a pela importância do “convívio com os irmãos da fronteira”. Pensando em condições de produção em sentido estrito, elas se diferenciam das condições dos grupos participantes da pesquisa que vivem em Pelotas-RS/BR. Ainda que os grupos participantes, tanto de Pelotas-RS/BR quanto de Jaguarão-RS/BR, tenham produzido seus enunciados em salas de aulas de escolas públicas, mais precisamente nas aulas de espanhol, o dizer do aluno 1 emerge de um espaço de enunciação fronteiriço. Essa fronteira, enquanto espaço físico, funciona como um elemento determinante na escolha do aluno pelo espanhol, já que os “irmãos da fronteira” estão muitos próximos, geograficamente.

A fronteira também pode ser representada enquanto condições de produção em sentido amplo, ou seja, aquelas que dizem respeito ao contexto sócio-histórico-ideológico de onde emergem os dizeres do aluno 1.

Retomando a palavras de Nunes (2016), a fronteira passou a ter o sentido de limite de território com o advento do Estado Moderno, no século XV. Para alguns, a palavra fronteira produz o mesmo sentido de limite. Por esse viés, uma fronteira caracterizaria um limite geográfico ou, como afirma Mota (2014, p. 52), “a separação imposta pelo limite compele para um reconhecimento da fronteira enquanto símbolo da divisão política entre dois territórios”. Enfim, refletindo por esse viés, a fronteira seria um ponto de separação e não de integração, como parece propor o aluno 1, ao referir-se aos uruguaios como “irmãos da fronteira”. Como já problematizamos, o aluno 1, apesar de também viver na fronteira com o Uruguai, com o uso do adjunto adnominal “irmãos da fronteira” parece distanciar-se de alguma forma dos sujeitos que vivem do “lado de lá” da ponte Mauá. Mota (2014, p. 55) explana

sobre os efeitos de fronteira, não apenas na questão geográfica e política, mas na questão da diferenciação entre os sujeitos dos dois lados:

[...] o limite não só instaura a separação entre territórios, mas também implica em uma diferenciação entre sujeitos, pressupõe a presença de um “outro” do qual um “eu”, que habita de um dos lados da fronteira, deve reconhecer-se como distinto.

Ainda que pareça prevalecer um imaginário de fronteira como um espaço só ou um espaço de integração e irmandade, irrompe no discurso do aluno 1 um imaginário de fronteira como cisão, justamente pelo uso do adjunto adnominal “irmãos da fronteira”. Muitas fronteiras no Brasil produzem um imaginário de irmandade, especialmente na região sul do Brasil, como em algumas cidades que fazem fronteira com o Uruguai. Em muitas delas, a distância geográfica é muito pequena, como no caso entre Jaguarão-RS/BR e Rio Branco-UY.

Apesar desse imaginário de fronteira como um espaço de irmandade, conforme já mencionado, a fronteira Jaguarão-RS/BR e Rio Branco-UY se constituiu pelo que Bär e Sturza (2015) chamam de “memória de litígios”, já que essa fronteira, que é a mais antiga do Rio Grande do Sul, foi local de fortes disputas territoriais pelas coroas portuguesa e espanhola (MARTINS, 2012). Esse imaginário de irmandade pode, então, ser relativizado, já que esse espaço foi constituído a partir de conflitos, principalmente por terras. Conforme o site da Prefeitura de Jaguarão⁴³, a área onde hoje se localiza a cidade de Jaguarão pertencia à Coroa Espanhola desde a assinatura do Tratado de Santo Ildefonso, em 1777. Em 1801, uma tropa comandada pelo Cel. Manoel Marques de Souza buscou trazer aquela área para a Coroa Portuguesa, provocando combates contra os espanhóis.

Não havia irmandade, nem amizade, tampouco companheirismo entre os dois lados no seio de suas origens. Essa fronteira, conforme já pontuado neste trabalho, foi cenário de disputas e embates entre brasileiros e uruguaios. Vemos, a partir do exposto, que as condições sócio-históricas de produção do discurso do aluno 1, a fronteira Jaguarão-RS/BR e Rio Branco-UY, foram instituídas por embates e confrontos armados, o que não condiz com um imaginário de irmandade.

⁴³ Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=364>. Acesso em 26 de junho de 2020.

Passados muitos anos desses conflitos armados, o convívio entre jaguarenses e rio-branquenses tornou-se pacífico. Um exemplo desse convívio pacífico são os casamentos entre pessoas dos dois países, conforme as palavras de Martins (2012, p. 21):

Apesar dos desencontros entre essas cidades, as relações interpessoais são amistosas no momento em que há vários casamentos entre brasileiras e uruguaios ou uruguaias e brasileiros. Desses relacionamentos, muitas vezes nascem filhos e filhas que são denominados de “chapadoble”, por terem pais de nacionalidades diferentes.

Ademais dos casamentos entre pessoas dos dois países, há também o grande trânsito de brasileiros para Rio Branco, principalmente por questões econômicas, já que, em épocas de baixa do dólar, muitos produtos podem ser adquiridos com valor de mercado mais baixo do que no Brasil. Apesar de pacífico, esse trânsito de brasileiros, não necessariamente de jaguarenses, para Rio Branco-UY, não parece simbolizar um imaginário de irmandade, já que essas relações são em sua maioria econômicas

Apesar de nossas reflexões a respeito das condições de produção do discurso apontarem para um imaginário de fronteira como divisão, ainda que o aluno 1 se refira aos uruguaios como “irmãos” e, por esse motivo, eleja a língua espanhola para o aprendizado em sua escola, existe também um sentido historicamente estabilizado de irmandade nas fronteiras entre Brasil e Uruguai, talvez pela proximidade geográfica entre os dois países, talvez pelos dois povos compartilharem alguns costumes como o mate e o amor pelo futebol ou, até mesmo, línguas de fronteira como o *Portuñol*.

Entendemos que esta recente estabilização de sentidos sobre a fronteira Brasil-Uruguai como espaço de irmandade e integração afete o imaginário de fronteira do aluno 1, representando os rio-branquenses como “irmãos” e, por serem “irmãos”, seria importante estudar e saber a língua deles.

Lembramos que, conforme a proposição de *formações imaginárias* de Pêcheux ([1969] 2019), além dos protagonistas do discurso (interlocutores A e B) serem elementos imaginados, o referente (R), ou seja, o contexto e/ou situação onde surge o discurso pertencem às condições de produção. O autor postula que o referente é também um “*objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física (PÊCHEUX, [1969] 2019, p. 40)”.

Em nosso gesto de análise, seguindo com as proposições de Pêcheux ([1969] 2019), entendemos que tanto a língua espanhola, quanto a fronteira, são objetos imaginários. As imagens que constituem esses objetos têm atravessamentos históricos, sociais e ideológicos e, como disse Pêcheux ([1969] 2019, p. 42), as representações imaginárias resultam de

[...] processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.

O autor postula também que as imagens que os sujeitos projetam de si, do outro e do objeto são atravessadas pelos “já-ditos” e “já-ouvidos”, os quais substanciam as *formações imaginárias*. Buscando trazer os postulados de Pêcheux ([1969] 2019) para o nosso gesto de análise, entendemos que o imaginário de fronteira como espaço de irmandade, produzido pelo aluno 1, provém, então, de discursos anteriores que afetam os dizeres desse aluno, que tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer ou de “tomar uma posição” quanto a esse objeto imaginário.

Muitas vezes, uruguaios e argentinos são chamados de “hermanos” por brasileiros, principalmente por gaúchos, talvez com o mesmo efeito de sentido do aluno 1, ao chamar os uruguaios de “irmãos da fronteira”. Esse imaginário de irmandade surge a partir de discursos anteriores sobre fronteira, especialmente entre o Rio Grande do Sul e países banhados pela Bacia do Rio da Prata. Existem alguns elementos que corroboram a produção desse imaginário de irmandade entre Rio Grande do Sul e esses países, especialmente Uruguai e Argentina. Como dissemos anteriormente, esse imaginário de irmandade não surge apenas da proximidade geográfica, mas os povos dessa região *comparten* alguns costumes como o mate, o churrasco, a milonga e a figura do *gaucho* ou gaúcho, homem que cuida da “lida” do campo e do gado. Ademais desses elementos, existem algumas convergências em questões econômicas nessa região platina, como, por exemplo, o trabalho com a agropecuária.

O imaginário de irmandade do aluno 1 é produzido, possivelmente, por esses processos discursivos anteriores que buscam semelhanças entre os sujeitos habitantes da região platina, ademais da proximidade geográfica.

Como vimos, as imagens produzidas para o objeto imaginário “fronteira” são produzidas por processos discursivos que deixaram de funcionar, mas continuam determinando os processos discursivos em foco. Existem discursos anteriores que podem levar o aluno 1 a produzir um imaginário de irmandade na fronteira; entretanto, voltando à materialidade discursiva em análise, o aluno faz referência aos uruguaios como “irmãos da fronteira”, irrompendo em seu discurso uma diferenciação entre ele e os “irmãos da fronteira”, através do determinante “da”. Em nosso gesto de análise, a diferenciação presente na materialidade discursiva do enunciado do aluno 1 remete-nos a um imaginário de fronteira como cisão, já que esses irmãos são “lá do outro lado”.

O imaginário de língua espanhola é afetado pelas condições de produção do discurso do aluno 1, bem como seu imaginário sobre a fronteira. O espanhol é “importante”, segundo o aluno 1, por achar importante o convívio com os “irmãos da fronteira”. Parece-nos que o espanhol, no discurso do aluno 1, é representado imaginariamente como um elo com esses irmãos que são lá da fronteira, os rio-branquenses. Em outras palavras, o espanhol é importante para manter um convívio com os uruguaios ou rio-branquenses que vivem do outro lado.

O aluno 1 produz um imaginário do espanhol a partir de um imaginário de irmandade naquela fronteira, o que acaba sendo relativizado quando diferencia a si mesmo dos irmãos “lá da fronteira”. Ao mesmo tempo em que o espanhol pode ser representado imaginariamente como um elo entre as duas cidades fronteiriças, pode ser também representado como um elemento de separação entre os dois povos, se a fronteira fosse representada somente como divisão geográfica e política. Se há um limite, uma separação, não há por que falar a língua do outro.

Entendemos que, no enunciado do aluno 1, ainda que ocorra o uso do determinante “da” em “irmãos da fronteira”, o que produz um efeito de sentido de diferenciação, também há referência aos uruguaios como irmãos, o que produz um imaginário de irmandade. Assim, ao escolher o espanhol, o aluno 1 o representa como um elo entre jaguarenses e rio-branquenses.

As condições de produção afetam o imaginário do aluno 1 quanto à língua espanhola. Parece-nos que são essas condições que determinam a escolha do aluno 1 pelo espanhol. O espanhol, nesse contexto, é importante

porque esse sujeito vive em uma cidade que faz fronteira com outra, cuja língua oficial é o espanhol. É possível que, em uma cidade não-fronteiriça, a escolha não fosse pelo espanhol, mas sim pelo inglês, pois as condições de produção seriam outras. Talvez, se outra língua que não fosse o espanhol fosse falada no Uruguai, a escolha também fosse pelo inglês por ser representado como “língua franca”.

As condições de produção fronteiriças afetam também a questão da utilização da língua espanhola que, nesse contexto, é mais presente. O aluno 1, por viver em uma região de fronteira entre Brasil e Uruguai, tem grandes possibilidades de usar a língua efetivamente, pois pode atravessar poucos quilômetros e interagir com falantes nativos de espanhol. Além da possibilidade do(a) estudante brasileiro(a) atravessar a ponte Mauá para interagir com os uruguaios, existe também o grande trânsito de uruguaios para o lado brasileiro por motivos diversos.

Em relação ao típico trânsito existente nas áreas de fronteira, Mota (2014) aborda o conceito de “fluxos”, que, em um primeiro momento, no âmbito da Antropologia, estava relacionado à globalização. A mesma autora aponta ainda que, na esfera das Ciências Sociais, houve estudos sobre “fluxos” em regiões fronteiriças, relacionando o conceito a produtos e pessoas nas zonas de limites internacionais. Porém, no âmbito dos estudos linguísticos, o conceito de “fluxo” no espaço fronteiro, especialmente, é ressignificado e ajuda a

[...] compreender certos tipos de dinâmicas que se dão nos espaços fronteiriços. Essas dinâmicas mobilizam também sujeitos em relação às línguas. Assim como tais sujeitos atravessam fronteiras constantemente, movem-se constantemente entre línguas da fronteira, sejam estas as línguas nacionais ou práticas linguísticas reconhecidas localmente (MOTA, 2014, p. 43).

A movência característica da região de fronteira afeta a relação imaginária entre sujeito e língua, pois é através do fluxo proveniente dessa região que produzem-se outros sentidos possíveis tanto sobre as línguas nacionais, em nosso caso o português e o espanhol, como em práticas linguísticas oriundas da fronteira Brasil-Uruguai, como o *portunhol*, por exemplo.

Além de justificar sua escolha pelo espanhol por achar “importante o convívio com os irmãos da fronteira”, o aluno 1 refere-se ao espanhol como

“uma disciplina que seria mais usada”. Voltemos à SD2: “Espanhol, acho importante o convívio com os irmãos da fronteira e, **também**, acho uma **disciplina que seria mais usada**” [grifos nossos]. Após justificar sua escolha pelo espanhol por achar importante o convívio com os “irmãos da fronteira”, o aluno complementa sua resposta dizendo “**também**, acho uma **disciplina que seria mais usada**” [grifos nossos]. Um efeito de sentido possível para esse enunciado, produzido a partir de condições de produção fronteiriças, espaço de constante mobilidade, não só de mercadorias, mas de pessoas e línguas, é de que o aluno poderia utilizar a língua em um contexto real, no ir e vir da fronteira Jaguarão-Rio-Branco.

Entretanto, voltando à materialidade discursiva colocada em circulação pelo aluno 1, ele diz que escolheria o espanhol “também” por achar que “seria uma disciplina mais usada”. O uso do advérbio “também” pode mudar a direção do sentido, não especificando que esse uso será no contexto da fronteira com Rio Branco. A disciplina de língua espanhola poderá ser mais usada em outros contextos, mais além da fronteira. Salientamos também que o aluno 1 se refere ao espanhol como “disciplina” e não como uma língua, produzindo assim um sentido escolarizado para o espanhol. Tal sentido escolarizado pode remeter ao seu uso em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), provas de vestibulares ou testes de proficiência.

Ademais das ressignificações possíveis do espanhol na região fronteiriça, esse espaço propicia também ao sujeito a real utilização do espanhol como língua estrangeira além do contexto escolar, algo que não ocorre com a língua inglesa. O aluno 1 opta pelo espanhol por achar importante o convívio com os “irmãos da fronteira”, sendo o espanhol, nesse contexto, a disciplina escolar de língua estrangeira. O espanhol como a língua estrangeira da escola, usado no Uruguai, seria representado como a língua do outro ou como a língua de quem está do lado de lá da fronteira, o que não caracterizaria os uruguayos como “irmãos” já que não compartilhariam da mesma língua.

Quando o aluno 1 escolhe o espanhol por achar “importante o convívio com os irmãos da fronteira”, esse aluno parece, então, afetado por um imaginário de irmandade, advindo de discursos historicamente estabilizados. Porém, no mesmo enunciado, há um imaginário de fronteira como algo que é diferente, produzido, provavelmente, pelas condições de produção amplas

(sócio históricas e ideológicas) que atravessam o sujeito que vive na fronteira, assim representando-a como um limite que separa os dois países, não como um único lugar de onde nascem irmãos. Ainda assim, o aluno 1 parece representar imaginariamente a língua espanhola como um elo que une brasileiros e uruguaios. Desse modo, parece-nos que o aluno 1 está inscrito em uma FD progressista, de onde emergem saberes relacionados à integração dos dois povos, que valorizam a língua espanhola e percebem a sua importância nesse espaço fronteiriço.

4.2.3 Imaginário de espanhol e as políticas linguísticas

Antes de passarmos à análise da SD3, pontuamos que, em relação à pergunta 4, “Para você as políticas educacionais/linguísticas adotadas nos recentes governos contemplam o ensino de língua espanhola de forma adequada?”, todos os professores que responderam o questionário se manifestaram da mesma forma: entendem que as políticas educacionais/linguísticas não contemplam o ensino de língua espanhola de forma adequada. A revogação da Lei do Espanhol ocorrida no governo Temer pode ter sido determinante nas respostas das professoras e do professor. Observamos a sequência selecionada para análise em (12).

(12) Pergunta respondida pelo professor P01/G5/SD3⁴⁴.

Pergunta 4: *Para você as políticas educacionais/linguísticas adotadas nos recentes governos⁴⁵ contemplam o ensino de língua espanhola de forma adequada?*

Resposta: **Infelizmente, não.** Cada vez **somos mais “achados”** pelas políticas de governos. Há pouco fomos **obrigados a lutar para que o ensino de espanhol fosse mantido** nas escolas do RS. (Grifos negritos são meus, o aspeamento na palavra achados é da professora).

Ao ser questionada a respeito das políticas linguísticas que se referem à língua espanhola, a professora 1 diz que essas políticas “infelizmente” não

⁴⁴ O código referido se trata de P: Professor, G: Grupo e SD: Sequência discursiva.

⁴⁵ Os recentes governos aos quais nos referimos na pergunta 4 tratam-se dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

contemplam a língua de forma adequada. Destacamos, primeiramente, como marca linguística o advérbio de modo intensificando um advérbio de negação. A professora 1 através do advérbio “infelizmente” reforça o sentido do que está por vir na oração, o também advérbio “não”.

Além do uso desse advérbio intensificador da negação, destacamos também o uso da 1ª pessoa do plural em “somos”. A pergunta direcionada à professora 1 está no singular e é direcionada somente a ela. Parece-nos que, ao utilizar a 1ª pessoa do plural, a professora 1 não dá a sua opinião individual. A utilização de “somos” remete-nos aos professores de espanhol enquanto categoria. A professora 1, ao utilizar a 1ª pessoa do plural, se reconhece como parte de uma categoria e não como um sujeito só.

Logo a seguir, destacamos a palavra “achatados”, que também é posta no plural e foi aspeada pela professora 1, talvez por estar utilizando-a com um sentido figurado. O uso dessa palavra em sua forma plural remete-nos novamente às professoras e aos professores de espanhol enquanto categoria, uma categoria “achatada”: “Nós somos cada vez mais achatados”. A palavra “achatados”, nesse enunciado, foge de seu sentido mais evidente que seria algo plano, sem relevo. O sentido produzido pela professora 1 para essa palavra diz respeito a algo excessivamente diminuído, desvalorizado, desmoralizado, esmagado. A categoria de professoras de espanhol, segundo a professora 1 é desvalorizada pelas políticas de governos.

O enunciado da professora 1 foi produzido em meados do ano de 2019, pouco tempo após a aprovação da PEC nº 270/2018, ocorrida em dezembro de 2018. Essa PEC, conforme já apresentamos nesse trabalho, buscou a permanência da língua espanhola nas escolas do Rio Grande do Sul e passou a ser cláusula da Constituição Estadual, tornando a oferta do espanhol obrigatória nas escolas gaúchas, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

Como já apresentado, a PEC nº 270/2018 resultou da luta instaurada pelo movimento #FicaEspanhol, frente que mobilizou a categoria de professores de espanhol de todos os níveis de ensino, buscando a permanência do espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul. Esse movimento, formado por professoras, professores e outros membros da sociedade civil, surgiu como uma reação à revogação da Lei do Espanhol.

Associamos, em um primeiro momento, o achatamento referido pela professora 1 à revogação da Lei do Espanhol, o que pode ter diminuído e desvalorizado excessivamente a categoria de professoras e professores de espanhol. Entretanto, antes de mencionar a palavra “achatados”, a professora 1 utiliza o termo “cada vez mais”: “**Cada vez** somos **mais** “achatados” pelas políticas de governos” [grifos nossos]. A utilização do termo “cada vez mais” produz um sentido de gradação, de algo que vem sofrendo um aumento gradativo. “Cada vez mais somos achatados”, “Somos achatados cada vez mais” ou “Com o passar do tempo, somos mais achatados”.

A partir dessas outras formulações possíveis para o dizer da professora 1 e o sentido produzido por ela no enunciado, perguntamo-nos: se as professoras e professores de espanhol são “cada vez mais achatados” e esse achatamento tem um efeito gradativo, como e quando esse achatamento iniciou? Foi mesmo a partir da revogação da Lei do Espanhol? Ainda que, na pergunta dirigida à professora, haja referência às políticas linguísticas adotadas pelos recentes governos, o sentido do termo “cada vez mais” parece ser o de algo que vem sendo gradativamente achatado ou algo que tem um achatamento crescente com o passar do tempo.

Como dissemos, a professora 1 produziu seu enunciado pouco tempo após o desfecho exitoso do movimento #FicaEspanhol e, também, pouco tempo após as tensões provocadas pela revogação da Lei do Espanhol no ano de 2016. Então, se o sentido de “cada vez mais” for de algo que é gradativo, algo que tem um crescimento constante, perguntamo-nos se não há a possibilidade de esse achatamento ou desvalorização gradativa ter iniciado antes das tensões provocadas pela revogação da Lei do Espanhol, já que, antes da sanção dessa lei, as professoras e professores da língua tinham pouco ou nenhum espaço nas escolas públicas, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

O ensino de língua espanhola, quanto ao arquivo jurídico brasileiro sobre ensino de línguas, é marcado pela falta (ERNST, 2009), pois não há menção de obrigatoriedade da oferta da língua em nenhuma legislação oficial, exceto o Decreto Lei nº 4.244/1942. Essa falta, conforme já dito nesse trabalho, aponta para um apagamento gradativo do ensino da língua nos currículos escolares.

Tal cenário mudou somente no ano de 2005, com a promulgação da Lei do Espanhol. Nesse grande espaço de tempo, alguns dispositivos legais sobre o ensino de línguas no Brasil foram sancionados e, em nenhum deles, existe a presença da disciplina de espanhol.

Um exemplo de dispositivo legal que operou o apagamento do espanhol dos currículos escolares é a LDB de 1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A textualidade dessa LDB, quanto ao nível de Ensino Médio, tornou obrigatória a oferta de uma língua estrangeira moderna, sem especificar qual língua seria essa. Ainda conforme essa lei, a comunidade escolar seria responsável por escolher a língua estrangeira a ser ensinada. A língua estrangeira que compunha grande parte dos currículos daquela época era a língua inglesa. Retomando as palavras de Rodrigues (2012): a lei em questão não explicita os trâmites do processo de escolha da língua pela comunidade escolar e, muitas vezes, essa escolha é feita pela gestão da escola ou pelo próprio Estado, sem haver um processo de escolha democrático e oportunidade de inserção de outras línguas nos currículos.

Essa legislação, entre outras, corroborou no processo de apagamento do espanhol nas escolas públicas, sem explicitar qual língua estrangeira moderna deveria ser ofertada. Alguns sentidos, por muito tempo estabilizados sobre a língua inglesa levavam (e ainda levam) as escolas e/ou o Estado a escolher essa língua. Exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular, cuja textualidade prevê apenas o ensino de inglês como língua obrigatória.

Se a disciplina de língua espanhola não teve espaço na legislação brasileira sobre ensino de línguas por tanto tempo, o papel das professoras e professores de espanhol, junto à disciplina, sofreu também um apagamento gradativo. Sem obrigatoriedade legal, provavelmente, muitas professoras e professores não tinham espaço profissional na educação pública. Em nosso gesto de interpretação, o processo gradativo de “achatamento” mencionado pela professora 1 pode estar relacionado com os muitos anos de apagamento do espanhol dos currículos escolares brasileiros, apagamento que teve como consequência a desvalorização da “mão-de-obra” das professoras e professores de espanhol no Brasil.

Tal cenário de desvalorização/achatamento foi revertido com a Lei do Espanhol, que trouxe a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de

Ensino Médio. Essa obrigatoriedade legal da oferta nas escolas públicas de Ensino Médio, ainda que não fosse o cenário ideal, trouxe espaço e oportunidades de inserção no mercado de trabalho, tanto para professoras e professores universitários formadores, já que a procura pela formação superior em língua espanhola aumentou, como para as professoras e professores de espanhol do ensino básico (níveis fundamental e médio). A promulgação da Lei do Espanhol provocou uma ruptura sobre os *já-ditos* e *já-ouvidos* sobre o ensino de espanhol nas escolas públicas do Brasil e tornou o papel das professoras e professores de espanhol mais relevante no âmbito da escola pública, pois, com a oferta obrigatória da língua, a presença desses profissionais é fundamental.

Após anos de irrelevância ou “achatamento”, esses profissionais passaram a ter um papel nas escolas públicas com a inserção do espanhol nos currículos, através da Lei nº 11.161/2005. Porém, como já pontuamos, a Lei do Espanhol foi revogada em 2016, através da Lei da Reforma do Ensino Médio. Ocorre, então, para a categoria de docentes de espanhol e também para os alunos do ensino público um movimento de retrocesso. Retrocesso aos muitos anos de apagamento do espanhol dos currículos escolares e a um ensino monolíngue que privilegiava a língua inglesa. Esse retrocesso remete também a uma negação de que o Brasil é o único país lusofalante em meio a um continente cuja maioria dos países é falante de espanhol.

Para dar prosseguimento ao nosso gesto de análise do enunciado da professora 1, voltamos ao seu dizer em relação às políticas linguísticas: “Há pouco fomos **obrigados a lutar para que o ensino de espanhol fosse mantido** nas escolas do RS” [grifos nossos].

Após refletirmos sobre hipóteses possíveis sobre o “achatamento” da categoria de professoras e professores de espanhol, referido pela professora 1, seguiremos nosso gesto de análise sobre o restante do dizer da professora. Ela salienta que as professoras e professores de espanhol foram “**obrigados a lutar** para que o ensino de espanhol fosse mantido” nas escolas gaúchas. Destacamos, nesse segundo momento de análise, a palavra “obrigados”. Parece-nos que, nesse enunciado, o sentido da palavra “obrigados” se aproxima mais do sentido literal, sendo algo como assumir um compromisso, uma responsabilidade. A professora 1, quando diz que a categoria de

professoras e professores foi “obrigada” a lutar pela permanência do espanhol em nosso estado, refere-se ao movimento #FicaEspanhol, já apresentado nesse trabalho.

Quando a professora 1 utiliza a palavra “obrigados” com o sentido de assumir um compromisso, perguntamo-nos quem obrigou a categoria a lutar por essa permanência, pois pressupomos que, se alguém foi obrigado a alguma coisa, outro alguém a obrigou. Temos, então, segundo a professora 1, uma categoria achatada e obrigada a lutar pelo direito de dar aulas de espanhol. Desde 2005, quando a Lei do Espanhol foi sancionada, a oferta da língua espanhola estava garantida pela legislação. Passados 11 anos, em 2016, através de uma medida provisória, o governo Temer instituiu a Reforma do Ensino Médio, reforma que parece ter sido instituída com o objetivo de atender a um discurso neoliberal que ganhava força no Brasil e também em outras partes do mundo. Essa “obrigação” das professoras e professores de espanhol de lutar pela permanência do ensino da língua no Rio Grande do Sul surge a partir de uma arbitrária decisão daquele governo de revogar a Lei do Espanhol. A luta do #FicaEspanhol se instituiu como um gesto de resistência a essa decisão arbitrária, sendo essas professoras e professores “obrigados” por um governo autocrático a lutar por um direito, tanto dos professores quanto dos alunos, de ter a língua espanhola presente no ambiente escolar.

Salientamos também o uso do verbo “lutar”: “Há pouco fomos obrigados a **lutar** para que o ensino de espanhol fosse mantido nas escolas do RS” [grifos nossos]. A palavra *lutar* produz diferentes efeitos de sentido. Em um primeiro momento, há o efeito de sentido que remete a uma briga ou um conflito corporal. Porém, no dizer da professora 1, essa luta não é corporal, mas sim uma luta política, uma luta pela instauração de uma política linguística que contemplasse o espanhol de forma adequada nas escolas gaúchas, já que a Lei do Espanhol fora revogada. Ainda que o efeito de sentido da palavra “lutar”, no dizer da professora 1, não seja o de uma luta corporal, sabemos que toda luta surge a partir de um conflito, uma tensão entre duas partes. Esse conflito surgiu com a revogação da Lei do Espanhol pelo Governo Temer. Ocorre, então, um embate entre a categoria ou classe das professoras e professores de espanhol e um governo que instituiu uma política linguística

voltada ao monolinguismo e que parecia atender a um discurso neoliberal, obrigando, na legislação, apenas o ensino da língua inglesa.

Para refletirmos mais sobre esse embate, retomamos a noção de *formação ideológica*, conforme definida por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997). Para os autores, as formações ideológicas são: “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras”. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 166 [grifos dos autores]).

Os autores ainda explicam que as *formações ideológicas* caracterizam elementos que são capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997). Esse complexo de “atitudes e representações” que compõem as formações ideológicas comportam, segundo os mesmos autores, as chamadas *formações discursivas*, as quais

[...] determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 166-167).

As *formações discursivas* representam no discurso as *formações ideológicas*. Nas *formações discursivas* ocorre a produção dos sentidos que se encontram suspensos no interdiscurso (onde estão comportadas todas as formações discursivas). Os sentidos constituídos nas FDs são manifestados no intradiscurso, o eixo de formulações possíveis (ou o *fio do discurso*) por meio da identificação dos sujeitos a uma determinada FD.

Após essa breve retomada sobre as noções de *formações ideológicas* e *formações discursivas*, voltamos para o nosso gesto de análise. Estamos empreendendo uma reflexão sobre o uso da palavra “lutar” no dizer da professora 1: “Há pouco fomos obrigados a **lutar** para que o ensino de espanhol fosse mantido nas escolas do RS” [grifos nossos]. Entendemos que essa luta se deu entre a categoria ou classe das professoras e professores de espanhol e um governo de viés neoliberal que instituiu uma política linguística voltada ao monolinguismo, privilegiando a língua inglesa, o que remete aos

interesses de uma política neoliberal. A partir do exposto, propomos duas FDs antagônicas nessa luta: Uma FD progressista, onde possivelmente está inscrita a professora 1, e uma FD neoliberal, de onde emergem as políticas educacionais/linguísticas advindas do governo Temer.

A professora 1, identificada com uma FD progressista, produz, no fio de seu discurso, saberes sobre a importância da língua espanhola na escola pública, já que entende que as políticas linguísticas adotadas pelos recentes governos, “infelizmente”, não contemplam o espanhol de forma adequada. Voltemos à SD da professora 1: “Infelizmente, não...”. Inscrita nessa FD, a professora 1 produz um sentido de importância da língua espanhola, importância não dada pelos últimos governos que significam o ensino da língua espanhola a partir de uma FD antagônica. A professora 1 ressignifica outros sentidos sobre o espanhol, entendendo que a língua deve ter seu espaço nas escolas e que os recentes governos deveriam repensar as políticas linguísticas relacionadas a ela.

O imaginário de língua espanhola da professora 1, nesse primeiro momento, é de algo desvalorizado e “sucateado” pelos últimos governos. Porém, ao final de sua SD, a professora 1 se refere à luta empreendida pelas professoras e professores de espanhol pela permanência da disciplina no estado: “Há pouco fomos **obrigados a lutar para que o ensino de espanhol fosse mantido** nas escolas do RS” [grifos nossos]. Nesse dizer da professora 1, o imaginário de espanhol parece ser o de algo que se tenha que lutar, algo que vale a pena lutar, e que deve, sim, permanecer nos currículos das escolas do Rio Grande do Sul.

Nessa sequência discursiva, o imaginário de espanhol da professora 1 está relacionado à luta. Essa luta, como dissemos anteriormente, se refere ao movimento #FicaEspanhol, movimento encabeçado por professoras e professores de espanhol do Rio Grande do Sul e que foi aderido por docentes da língua em outros estados do Brasil, com o mesmo objetivo: a permanência do espanhol nas escolas públicas.

Como dissemos anteriormente, a FD é o lugar no qual o sujeito constitui sentidos relacionados às formações ideológicas com as quais se identifica. As FDs determinam o que “pode e deve ser dito” em uma determinada conjuntura (PÊCHEUX; FUCHS [1975] 1997). Pêcheux ([1975] 1997) postula também que

as palavras podem ser ressignificadas de acordo com os sentidos constituídos em cada FD: “as palavras, expressões, preposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 160). Assim, a palavra *lutar*, para a professora 1, inscrita em uma FD progressista, a qual produz sentidos de importância ao espanhol, é ressignificada conforme a posição ideológica na qual ela se encontra e, como dissemos anteriormente, não produz um sentido de luta física, mas de uma luta política que buscou a permanência do espanhol nas escolas públicas: uma luta da categoria docente contra a dominação da gestão neoliberal, que precariza os serviços públicos e desvaloriza a carreira docente. Além do efeito de sentido de luta pela permanência da disciplina de espanhol nas escolas, parece-nos que esse ato de *lutar* pode também produzir um efeito de sentido relacionado ao espaço profissional conferido às professoras e professores de espanhol nas condições de produção “pós-revoação” da Lei do Espanhol.

As professoras e professores precisaram *lutar* também pelo seu direito de dar aulas de espanhol. Os efeitos de sentido da palavra *lutar* poderiam ser outros para professoras e professores de inglês, nessas condições de produção, já que eles não foram afetados pelas políticas linguísticas dos últimos governos, não precisaram empreender uma luta pela permanência da língua nos currículos e, tampouco, pelo seu direito de dar aulas, pois esse direito está previsto na legislação.

Como dissemos, a luta referida pela professora 1 ocorre a partir de uma relação de tensão entre duas partes que estão inscritas em FDs antagônicas. Os dizeres da professora 1 parecem emergir de uma FD progressista e, inscrita nessa FD, em um primeiro momento, ela representa o espanhol como uma disciplina desvalorizada e “sucateada” pelos recentes governos. Além disso, há também uma representação imaginária do espanhol de algo que pelo qual vale a pena lutar.

Assim, perguntamo-nos: Qual é a representação imaginária do espanhol que emerge da FD antagônica nessa luta? O governo Temer, através da promulgação da Reforma do Ensino Médio, revogou a Lei do Espanhol e, junto a isso, instituiu uma política linguística monolíngue, uma vez que apenas o ensino da língua inglesa tem obrigatoriedade nos currículos tanto de Ensino

Fundamental⁴⁶ como de Ensino Médio. Como já dito nesse trabalho, a Reforma do Ensino Médio foi instituída por uma medida provisória, sendo um dos primeiros atos do governo ilegítimo de Michel Temer.

A Reforma foi instituída em um período pós-golpe, por um governo de viés neoliberal que, junto a essa Reforma, aprovou outras medidas impopulares, medidas que não contemplam a classe trabalhadora, como por exemplo, a Reforma Trabalhista. O governo Temer, logo em seu início, mostrou-se disposto a atender aos interesses de uma elite que não representa a maioria do povo brasileiro. A Reforma do Ensino Médio foi pensada com o intuito de “profissionalizar” os estudantes precocemente, deixando de lado a formação humanística da qual a escola e a educação também têm responsabilidade. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas da esfera das Ciências Humanas e da língua espanhola demonstra isso. A excessiva preocupação do referido governo com a profissionalização precoce dos estudantes e de um ensino com um viés mais tecnicista parece emergir de um discurso neoliberal.

O neoliberalismo, como já dito, privilegia políticas de livre mercado, a mínima intervenção do Estado na sociedade, a propriedade privada e o lucro de grandes empresas. Esse discurso neoliberal, reproduzido pelo governo Temer⁴⁷, teve efeitos na educação, através da Reforma do Ensino Médio. Segundo Marrach (1996, p. 1), “no discurso Neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. Quanto ao ensino de línguas, os efeitos da reprodução desse discurso neoliberal estão presentes na retirada do espanhol dos currículos e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, apenas.

A língua inglesa, nessas condições de produção, é representada como a língua da globalização ou língua franca, capaz de melhor preparar os estudantes para uma possível ascensão social e profissional. Nessa FD Neoliberal, o inglês é representado imaginariamente como a língua capaz de

⁴⁶ Na questão do ensino de línguas estrangeiras, a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) incide também no ensino fundamental.

⁴⁷Tal discurso foi e é reforçado pelo governo de Bolsonaro que em nenhum momento se dispôs a rever as mudanças executadas por Temer, tanto na educação quanto em outras pastas.

preparar os sujeitos para que possam atender aos interesses do mercado, o qual é a instância principal do neoliberalismo.

Dito isso, entendemos o espanhol é representado por esse governo como algo desnecessário ou dispensável, já que, mesmo sendo a segunda língua mais falada no mundo e a língua oficial da maior parte da América do Sul, não é a língua que atende aos interesses políticos e mercadológicos do governo em questão. Além disso, é válido ressaltar que o governo Temer, ao reproduzir esse discurso neoliberal e apagar o espanhol dos currículos, demonstrou pouco ou nenhum interesse em reforçar laços com os países vizinhos da América do Sul. Tal fato corrobora também o processo de distanciamento do Brasil de seus países vizinhos, os quais possuem histórias e lutas semelhantes.

Temos, então, representações imaginárias distintas que emergem das duas FDs em questão. Nessa relação de tensão, entendemos que a FD neoliberal tem dominância sobre a FD progressista, com a qual a professora 1 se identifica. O #FicaEspanhol surge, então, com um movimento de resistência nessa relação de dominância ou na *luta* referida pela professora 1.

4.2.4 Imaginário de espanhol e a globalização

Em nosso último gesto de interpretação, analisaremos outras respostas advindas também da pergunta 5 (direcionada aos alunos) “Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê?”. Entretanto, estarão em análise duas SDs produzidas por alunos de Pelotas-RS. Como dissemos anteriormente, em relação a essa pergunta, a maioria dos participantes de Pelotas-RS escolheria a língua inglesa, diferente de Jaguarão-RS, onde a maioria escolheria a língua espanhola. A seguir, procederemos à análise das SDs recortadas a partir dos questionários preenchidos pelos alunos 09 e 13, como pode ser observado em (13):

(13) Pergunta respondida pelo aluno A09/G1/SD4 e pelo aluno A13/G1/SD5.

Pergunta 5: “*Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê?*”

Respostas: “Inglês, porque é uma **língua mais utilizada no mundo.**”
(SD4)

“Inglês, pois é a **língua universal.**” (SD5)

Para esse gesto de análise, escolhemos duas sequências discursivas, as quais, parafrasticamente, estabelecem efeitos de sentido muito próximos. Os sintagmas “língua mais utilizada no mundo”, na SD4, e “língua universal”, na SD5, em referência à língua inglesa, ainda que produzidos em formulações distintas, estabelecem entre si uma relação parafrástica, pois podem e devem ser ditos pela mesma formação discursiva. Pêcheux ([1969] 2019, p. 54 [grifos do autor]) refere-se a esse fenômeno como *efeito metafórico*, que se trata do “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y”.

Começaremos, então, esse gesto de análise, buscando algumas reflexões sobre as palavras *mundo*, na SD4, e *universal*, na SD5. A palavra *mundo* é utilizada pelo aluno 09 com seu sentido mais evidente, se referindo ao planeta, ao universo todo. A palavra *universal* também é utilizada em seu sentido mais evidente, indicando uma imagem de totalidade, de algo relativo ao universo inteiro. As duas palavras, então, produzem efeitos de sentido de unidade, de algo global ou algo que abrange o mundo todo. Assim, sabendo falar inglês, os sujeitos serão capazes de se comunicar em qualquer localidade do mundo. A língua inglesa é representada imaginariamente pelos dois alunos como uma língua franca ou veicular, capaz de oferecer uma possibilidade de comunicação global.

Tal representação imaginária do inglês como língua franca está presente também na Base Nacional Comum Curricular, que, segundo sua própria textualidade, possui “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Como já dissemos em outro momento desse trabalho, a BNCC impõe em sua textualidade legal apenas o ensino de língua inglesa, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Um dos argumentos apontados no texto do documento, em relação à escolha apenas da língua inglesa é o entendimento de que ela é uma língua franca: “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território” (BRASIL, 2018, p. 242). Assim, o inglês é representado como uma língua veicular e, segundo o documento, essa representação seria capaz de “descentralizar” a língua inglesa, desvinculando-a da Europa e dos Estados Unidos. Dessa forma, o inglês é representado como a língua global e de um suposto mundo “sem fronteiras”, pois, em qualquer parte do mundo, ela pode proporcionar a interação entre falantes.

Gostaríamos de salientar ainda, em relação ao discurso sobre o inglês como língua franca presente na BNCC, que, sob a “ilusão da transparência da linguagem” (PÊCHEUX, [1975] 1997), o documento reproduz um discurso de hegemonia da língua inglesa em relação às outras, com o argumento de ser a língua franca. Essa “descentralização” ou “desvinculação” da língua inglesa do continente europeu apaga os muitos anos de colonização/exploração desse continente na América bem como o discurso dominante europeu em relação à América. Como já dissemos, a imposição apenas da língua inglesa nesse documento, além de ignorar o fato de o Brasil estar localizado em um continente majoritariamente hispanofalante, ignora também as línguas indígenas e quilombolas, oriundas de povos que já habitavam a América e o Brasil e de povos que as costas de exploração, construíram o continente.

A representação imaginária do inglês como língua franca, tanto por parte dos dois alunos quanto pelo documento da BNCC, leva-nos a pensar que os alunos e os responsáveis pela textualidade da BNCC são afetados por um discurso neoliberal, no qual o inglês é representado como a língua capaz de melhorar currículos, dar mais oportunidades profissionais, proporcionar mais interação em viagens internacionais, entre outras coisas. Afetados por esse discurso, ressoa nos dizeres, tanto do aluno 09, quanto do aluno 13, uma imagem do inglês como uma oportunidade de “adentrar” em qualquer parte do mundo.

Em relação às representações imaginárias do inglês como língua franca, língua veicular, língua instrumento/utilitária, concordamos com Folle (2014), quando diz que essas representações são produzidas por pré-construídos que, conforme Pêcheux ([1975] 1997, p. 164), correspondem “ao “sempre-já-aí” da

interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade”. Esse “sentido sob a forma de universalidade” citado pelo autor produz sentidos correspondentes ao que “todo mundo sabe”, a discursos ditos anteriormente que continuam sendo reproduzidos sobre a língua inglesa a partir de uma determinada FD.

Ainda recorrendo a Pêcheux ([1975] 1997, p. 160), salientamos que “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão”. Assim, os alunos 09 e 13, ainda que acreditem ser a origem de seus dizeres, são atravessados pela ideologia (e também pelo inconsciente) e produzem esses enunciados com efeitos de evidência relacionados à língua inglesa, representando-a, imaginariamente, em seus dizeres como a “língua mais utilizada do mundo” ou “língua universal”.

Diante do exposto, como dissemos no início de nosso gesto de análise, os dizeres dos alunos 09 e 13, são produzidos no que Orlandi (2005, p. 36) chama de processo parafrástico:

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Nas duas SDs, percebemos o funcionamento parafrástico da linguagem, pois metaforicamente produzem o mesmo efeito de sentido através de formulações distintas. Como disse a autora, os dois sujeitos ficam do lado da estabilidade em relação ao discurso dominante. Os sujeitos participantes julgam mais importante e útil o aprendizado da língua inglesa por sua representação imaginária de língua global, negando, assim, a importância do aprendizado da língua espanhola.

Mesmo não sendo a língua mais utilizada pelo maior número de pessoas (a língua utilizada pelo maior número de falantes é o mandarim⁴⁸), a língua inglesa é considerada, imaginariamente, a língua da globalização, a língua do

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.alphatrad.pt/50-linguas-mais-faladas-no-mundo>>. Acesso em 26 de outubro de 2019.

capitalismo e a língua difundida por um dos países mais poderosos do mundo, os Estados Unidos. Conforme aponta Silva, S. (2016, p. 2), o entendimento da língua inglesa como a língua mais útil para o mercado está provavelmente atrelado a processos de mercantilização e americanização da cultura

em que os Estados Unidos da América, como grandes propagadores de sua própria cultura, fazem a língua inglesa ser amplamente difundida por intermédio de seu predomínio na veiculação internacional da produção acadêmica e científica, nas publicações na mídia tipográfica e eletrônica, e nas produções cinematográficas e fonográficas que viajam por quase todas as partes do planeta, fazendo parte das vidas dos cidadãos e dos povos.

Nesse sentido, mesmo que em número de habitantes o inglês não seja a língua mais falada no mundo – entre não nativos, ou seja, falantes que utilizam o inglês como segunda língua, o inglês é a língua mais falada – a potência dos Estados Unidos, bem como de seu colonizador (a Inglaterra), traz à tona a hegemonia da língua inglesa, pois, como dissemos anteriormente, a língua é parte constitutiva de um povo, de uma nação, e demonstra assim o poder que essa nação representa. Como apontou a autora, os Estados Unidos disseminam produtos das mais diversas esferas para todas as partes do planeta e, dessa forma, passam a fazer parte da vida de pessoas do mundo inteiro, e, juntamente com o sentimento de pertencimento proporcionado pela língua franca, surge o sentimento de liberdade, de possibilidade de fazer parte de diferentes espaços, o que seria proporcionado pelo domínio dessa língua franca.

Além da propagação de produtos, a autora aponta ainda a questão do poder de grandes empresas americanas que acabam por ditar regras para o mundo inteiro, influenciando no comportamento dos sujeitos a nível global, implantando, entre outras coisas, a necessidade de aprender a língua inglesa. Essa língua se torna, então, na formação social capitalista, uma mercadoria que deve ser consumida.

Os sujeitos participantes parecem se identificar com a mesma formação discursiva. A formação discursiva com a qual os sujeitos se identificam determina que eles representem a língua inglesa como algo útil e ideal, e, portanto, pode ser uma porta de entrada para o mundo globalizado. Conforme Silva, S. (2016, p. 2), “o inglês, assim, é visto como um produto que se adquire para adquirir outro(s) produto(s)”.

Nesse sentido, as formulações parecem mobilizar sentidos vinculados ao discurso neoliberal. O Neoliberalismo, conforme aponta Netto (1993, p. 77), tem como essência: “uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia”. O discurso Neoliberal possui como instância fundamental o mercado, ruindo assim a participação do Estado na sociedade. Esse discurso privilegia a mínima intervenção do Estado na sociedade e promove, entre outros fenômenos, a competitividade entre os sujeitos.

O aprendizado da língua inglesa, nessa perspectiva, parece assumir um caráter utilitarista, sendo um instrumento capaz de levar os sujeitos a alcançar melhores vagas no mercado de trabalho, viajar, enfim, fazer parte de processos inerentes à sociedade capitalista. A meritocracia e a competitividade parecem fatores fundamentais para o aprendizado da língua inglesa. Aprender/saber inglês em uma sociedade neoliberal capacita a mão de obra dos sujeitos, para que sigam alimentando os interesses do capital. Os sujeitos participantes parecem atravessados pelo mesmo discurso de instrumentalização da educação proposto pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, reforma que retirou dos currículos a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e inseriu a obrigatoriedade do ensino apenas da língua inglesa.

O aprendizado da língua inglesa com o intuito de conhecer uma nova cultura, por exemplo, não é mencionado pelos sujeitos, o que corrobora a nossa hipótese de aprendizado da língua como instrumento de capacitação para o mercado de trabalho e inserção em um mundo globalizado.

Essa perspectiva em relação à língua inglesa aponta para uma imagem de desvalorização e desnecessidade do aprendizado da língua espanhola na escola (e fora dela, provavelmente). A questão econômica parece crucial em nosso gesto de interpretação, já que o aprendizado da língua inglesa pode levar ao sucesso profissional e pessoal, segundo a representação imaginária produzida pelos alunos.

Gostaríamos de destacar a imagem de “globalização” que parece estar relacionada aos dizeres dos alunos. Em um mundo globalizado, a língua inglesa é representada imaginariamente como a língua franca, aquela capaz de oferecer a oportunidade de comunicação em qualquer parte do mundo. Os

alunos 09 e 13 optam pela língua inglesa ao invés da espanhola por a considerarem a “língua mais utilizada no mundo” (SD4) ou a “língua universal” (SD5). Parece-nos que essa imagem de um “mundo globalizado”, cuja língua é a inglesa, está atrelada principalmente aos países do norte do globo, como, por exemplo, os países da América do Norte, Europa e Ásia. Parece-nos que, nessa imagem de mundo globalizado, não há espaço para os países da América Latina e, assim, o aprendizado do espanhol torna-se dispensável.

Os dois alunos escolhem a língua inglesa por representá-la como “língua mais utilizada no mundo” (SD4) ou a “língua universal” (SD5). Parece haver uma pretensão de utilização dessa língua nesse mundo globalizado, onde a América Latina não está presente. A representação imaginária de *globalização* afeta as representações imaginárias das duas línguas em questão (o inglês e o espanhol). Em um mundo globalizado, portanto, segundo os dois alunos, a língua inglesa é útil e pode levá-los a qualquer parte do mundo, porém, a língua espanhola não é útil nesse mundo “sem fronteiras”, da “liberdade”, e saber espanhol não trará benefícios nesse contexto.

Parece haver uma representação imaginária de “um mundo globalizado” como algo dinâmico e fluido não só em relação às mercadorias, mas também às pessoas, culturas e línguas, no qual uma única língua (o inglês) tem dominância sobre as outras. Segundo Miglioli (1996, p.1), “o significado mais usual de globalização é o de uma crescente integração entre os países de todo o mundo ou pelo menos da maior parte”. Em um primeiro momento, o imaginário de globalização, o qual parece afetar os alunos em relação à escolha pela língua inglesa, aparenta ser esse, no qual há uma integração entre os países junto a um suposto “apagamento” de fronteiras, no qual haveria integração não só econômica, mas também cultural, política e linguística. Silva, S. (2016, p. 01) tece algumas considerações a respeito da expansão do capitalismo, processo diretamente relacionado à globalização:

Após o término da Guerra Fria, com a derrubada do chamado Segundo Mundo, o mundo vem presenciando um ciclo novo na história da humanidade: a expansão do capitalismo e seu avanço a passos largos por todo o globo terrestre, passando a ser a forma preponderante de economia entre as Nações. Hoje, a maioria dos povos utiliza as mesmas formas de produzir, de administrar e de comercializar bens materiais e simbólicos; observa-se que quase já não há sociedades isoladas com suas idiossincrasias econômicas, políticas e culturais. Criou-se a sociedade global, de fronteiras político-econômicas cada vez mais frágeis.

Essas fronteiras “fluidas” na economia, na política, na cultura e, conseqüentemente, nas línguas caracterizam essa sociedade global. Apesar dessa imagem de homogeneidade quanto à produção e comercialização de bens materiais e simbólicos entre todas as nações que vivem o capitalismo, ainda é forte a hegemonia de alguns países sobre outros, o que se reflete também nas línguas. Na globalização, há um suposto mundo “sem fronteiras”, principalmente para a circulação do capital; entretanto, nessa sociedade global, o inglês é representado como a língua franca, língua que deve ser falada em todas as partes do mundo. Por isso, retomamos a hipótese de que o imaginário de “globalização” relacionado ao imaginário de língua inglesa dos alunos 09 e 13 se relaciona a um mundo globalizado localizado no eixo norte do globo.

Ainda em relação à globalização, conforme Ianni (1998, p. 27-28), surge um discurso neoliberal: “o que predomina, na época que se dá a globalização, é a visão neoliberal do mundo. Em todos os países, as práticas e as ideias neoliberais estão presentes e ativas”. Há, conforme o autor, uma relação entre o processo de globalização e um discurso neoliberal. Essas relações se estabelecem em favor do capitalismo. No que diz respeito ao Brasil, referindo-nos a um passado recente e também ao nosso presente, o discurso neoliberal tomou força, especialmente com o governo de Michel Temer, em 2016. Como já dissemos nesse trabalho, várias medidas que emergem desse discurso foram tomadas no referido governo. Tal discurso segue em voga no Brasil, no governo de Jair Bolsonaro.

Ainda sobre o neoliberalismo, Ianni (1998, p. 28), tece mais considerações:

O Neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais.

Apesar de parecer apenas uma “doutrina econômica”, o neoliberalismo acaba incidindo sobre outros setores da sociedade, inclusive em decisões políticas relacionadas a diversos campos. Ainda que o Neoliberalismo pregue a mínima intervenção do Estado nas atividades econômicas e também em outros setores, como a saúde e a educação, ressoam nas decisões políticas de

nossos recentes governos diversas práticas que emergem de um discurso Neoliberal.

A educação pública, e, em especial, o ensino de línguas estrangeiras, foi afetada por esse discurso com a implementação da Reforma do Ensino Médio. Atravessado por esse discurso neoliberal, o governo Temer manteve como língua obrigatória apenas o inglês. Trata-se da língua representada como “franca”, que o mundo globalizado e tomado por uma forte onda neoliberal, espera que os sujeitos falem. A língua capaz de qualificar a mão-de-obra e atender aos interesses do mercado. Assim como os alunos 09 e 13, o governo Temer representa a língua inglesa como língua franca, capaz de atender aos interesses do capital, apagando, assim, o espanhol dos currículos e, como já dito, corroborando com um distanciamento do Brasil dos demais países da América Latina, que majoritariamente falam espanhol como primeira língua.

O inglês, representado imaginariamente como a língua franca, pressupõe um imaginário de mundo globalizado, no qual, sabendo falar inglês, os sujeitos podem viajar ou, até mesmo trabalhar, em qualquer parte do mundo. Parece-nos que, produzindo essa representação imaginária do inglês, esses alunos não ambicionam conhecer ou trabalhar em países hispanofalantes, que são maioria na América Central e do Sul, além de ser língua oficial na Espanha.

É importante ressaltar também que os alunos estão inseridos no sul do Brasil, na cidade de Pelotas, que, mesmo sem ser uma cidade fronteiriça, fica a poucos quilômetros do Uruguai, país vizinho e hispanofalante. As condições de produção em nível estrito, portanto, afetam também as escolhas dos alunos. Ainda que estejam na região sul do Rio Grande do Sul, no Brasil e na América Latina, esses alunos produziram seus enunciados na cidade de Pelotas (cidade não-fronteiriça) e uma das maiores do estado.

A cidade, apesar de ter suas atividades econômicas em torno do comércio, é um dos grandes polos universitários do estado e, geograficamente, está mais próxima da capital do estado e de outros grandes centros, onde a demanda por currículos bilíngues pode ser maior. Essas condições de produção, provavelmente, afetam o imaginário dos alunos sobre as duas línguas em questão; além disso, também podem levá-los a identificar-se com essa FD Neoliberal, relacionada ao um contexto mais global e menos local,

representando imaginariamente o inglês como uma língua mais útil que o espanhol.

Assim, entendemos a escolha pelo inglês como um apagamento do espanhol. Voltemos às SDs, para buscarmos algumas possibilidades parafrásticas dos dizeres dos dois alunos e, assim, refletir sobre possíveis imagens do espanhol. Os dois alunos, quando questionados se escolheriam o inglês ou espanhol para estudar em sua escola, respondem o seguinte: “Inglês, porque é uma língua mais utilizada no mundo” (SD4) e “Inglês, pois é a língua universal” (SD5).

Parafrasticamente, os alunos poderiam ter respondido o seguinte: “Não escolheria o espanhol, porque não é a língua mais utilizada no mundo” ou “não escolheria o espanhol, pois não é a língua universal”. Trazemos essas possibilidades parafrásticas para lembrar que, em nosso gesto de análise, buscamos interpretar o dito e não-dito. Quando os alunos optam pelo inglês, negam o espanhol. Assim, a representação imaginária do espanhol é de algo desnecessário, algo dispensável em um mundo globalizado cuja maioria dos países vive em uma formação social capitalista.

O aprendizado de língua espanhola, nessa perspectiva, parece não levar os sujeitos a “alcançar” o mundo através da língua e, por isso, parece pouco benéfico. A língua espanhola não é a língua do Neoliberalismo, pois o aprendizado dela não capacita a mão de obra dos sujeitos para o trabalho, tampouco atende aos interesses do mercado. Os sujeitos participantes identificados com uma FD Neoliberal, via formações imaginárias, consideram a língua Inglesa superior à língua espanhola. Ao identificarem-se com essa FD Neoliberal, os alunos não se identificam com uma FD da qual emergem sentidos sobre a valorização do espanhol.

Além disso, as imagens sobre a língua espanhola podem remeter-nos à “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002), como já mencionamos anteriormente. Os alunos participantes podem subentender que é fácil aprender espanhol, por ser uma língua parecida com o português e assim a necessidade do aprendizado torna-se pouca ou nenhuma.

4.3 Breve reflexão sobre as análises

Nesta seção, traremos uma breve retomada de nosso gesto de interpretação das SDs em questão. O imaginário de espanhol produzido pelo aluno 7, na SD1, em um primeiro momento, é de uma disciplina com “ensino fraco”, mas que, ainda assim, não deve ser retirada do currículo de sua escola por ser importante. O aluno 7 refere-se ao espanhol como “disciplina de língua estrangeira” não se referindo ao espanhol, especificamente. Essa não referência pode ser efeito da inscrição desse aluno em uma FD Neoliberal, de onde emergem sentidos de distanciamento ou apagamento da língua espanhola.

Na SD2, o aluno 1, que enuncia da cidade de Jaguarão-RS/BR, ao ser questionado sobre uma possível escolha entre espanhol e inglês, optaria pelo espanhol. O aluno 1 justifica sua escolha por julgar “importante o convívio com os irmãos da fronteira”. Assim, o aluno 1 representa imaginariamente o espanhol como um elo entre brasileiros e uruguaios. Ele parece inscrito em uma FD Progressista, na qual o espanhol é representado com algo importante no espaço fronteiro e de onde emergem saberes relacionados à integração entre os dois povos.

A SD3 foi produzida por uma professora, a qual destaca, em seu dizer, o fato de os professores de espanhol serem cada vez mais “achatados” e também por terem que lutar para que o espanhol fosse mantido nas escolas gaúchas. Em um primeiro momento, o imaginário de espanhol produzido pela professora 1 é de algo desvalorizado, “sucateado”. Entretanto, quando a professora 1 se refere à luta empreendida pelo movimento #FicaEspanhol, o espanhol é representado imaginariamente como algo que vale a pena lutar e cuja permanência nas escolas é fundamental. A professora 1 parece estar inscrita em uma FD Progressista, da qual emergem saberes relacionados à valorização e importância da língua espanhola.

Nas SDs 4 e 5, os alunos 09 e 13, quando questionados sobre uma possível escolha entre o inglês e o espanhol, optam pela língua inglesa, representando-a como uma língua franca, capaz de oferecer oportunidade de comunicação em qualquer parte do mundo. Assim, esses alunos, representam, imaginariamente, a língua espanhola como algo desnecessário. Os alunos 09 e

13 parecem se identificar com uma FD Neoliberal, na qual a língua inglesa é representada como superior à língua espanhola.

No presente capítulo, buscamos refletir acerca das formações imaginárias de espanhol produzidas nos discursos de alunos e professores de Pelotas-RS e Jaguarão-RS. Observamos, a partir de nossas análises, o funcionamento de duas formações discursivas onde os sentidos sobre o espanhol são significados de diferentes formas. A primeira FD identificada se trata de uma FD Neoliberal, onde emergem sentidos de apagamento da língua espanhola. Além disso, nessa FD, o espanhol é representado como uma língua desnecessária. Dessa FD, emergem sentidos que apontam para o apagamento e para a desvalorização do espanhol. Na segunda FD, a qual designamos com FD Progressista, o espanhol é significado com uma língua importante e necessária. Além disso, nessa FD, em relação à cidade fronteiriça de Jaguarão-RS, emergem saberes que relacionam a língua à integração entre brasileiros e uruguaios.

Gostaríamos de ressaltar que nossa pesquisa é do tipo qualitativa, não tendo por objetivo trazer resultados quantificados ou estatísticas. Nossa pesquisa é situada, tem conclusões parciais e não tem por objetivo universalizar os resultados. Tal funcionamento é próprio das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Análise de Discurso.

Reflexões finais

Nossa pesquisa se motivou, principalmente, pelas mudanças na legislação sobre o ensino de língua espanhola na educação básica e pública, ocorridas a partir da promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio em 2017. Diante dessas mudanças, julgamos pertinente refletir sobre o(s) imaginário(s) de língua espanhola produzido pelos sujeitos diretamente envolvidos no ensino e aprendizagem da língua: alunos e professores.

Assim, o trabalho teve como objetivo principal analisar o(s) imaginário(s) produzido(s) por alunos e professores em relação à língua espanhola nas cidades de Pelotas-RS/BR e Jaguarão-RS/BR. A cidade de Jaguarão-RS/BR foi escolhida como um dos locais de coleta de dados da pesquisa por fazer fronteira com a cidade de Rio-Branco, no Uruguai (país hispanofalante) e a cidade de Pelotas, por ser uma das maiores e mais importantes cidades do estado. A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas (municipais e estaduais), por entendermos que o impacto da revogação da Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) foi maior nessas escolas.

A revogação da Lei do Espanhol ocorreu no ano de 2017, com a sanção da Lei nº 13.415/2017, no governo de Michel Temer. No ano de 2017, após o encontro de uma integrante de um grupo de professores de espanhol de universidades públicas gaúchas com a deputada estadual Juliana Brizola (Partido Democrático Trabalhista), surgiu a ideia de uma Proposta de Emenda à Constituição do Estado, na qual haveria a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas públicas em nível estadual.

No ano de 2018, ocorreram os trâmites legais em torno da PEC nº 270 na Assembleia Legislativa do Estado, junto a uma intensa campanha do movimento #FicaEspanhol em mídias sociais virtuais como o *Facebook*. Tal movimento lutou (e ainda luta) pela valorização e permanência do espanhol não só no Rio Grande do Sul, mas também em outras partes do Brasil. Ao final de 2018, no mês de dezembro, a PEC nº 270 foi aprovada com unanimidade por parte dos deputados estaduais.

Após a aprovação da PEC nº 270, a oferta de língua espanhola nas escolas do estado do Rio Grande do Sul passou a ser cláusula contida no artigo 209, parágrafo 3º, da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul. No início do desenvolvimento de nossa pesquisa, em meados de 2018, ainda não

tínhamos a oferta do espanhol como uma política linguística de Estado no Rio Grande do Sul. Tínhamos, naquele momento, a revogação da Lei do Espanhol junto da desobrigação do Estado de ofertar essa língua nas escolas. Entretanto, quando procedemos à coleta dos dados de nossa pesquisa, no ano de 2019, a PEC nº 270 já havia sido aprovada como cláusula da Constituição Estadual.

Nessas condições de produção, então, coletamos nossos dados em escolas municipais e estaduais em Pelotas-RS/BR e Jaguarão-RS/BR. Antes de passarmos às reflexões finais sobre nosso gesto de análise dos enunciados de alunos e professores, gostaríamos de pontuar algumas questões sobre a língua espanhola na legislação brasileira sobre ensino de línguas.

Essa legislação, em relação ao espanhol, é marcada pela falta (ERNST, 2009), já que não há menção da obrigatoriedade de seu ensino em nenhuma legislação oficial, exceto a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. Como já dissemos, tal cenário mudou somente no ano de 2005, com a promulgação da Lei do Espanhol. Essa falta ou apagamento aponta para o que Rodrigues (2010) chamou de “processo de desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, nas textualidades legais.

A presença da língua espanhola nas legislações oficiais é também marcada por uma política do “tira e bota”, segundo Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019). Para as autoras, a rapidez com que se eliminou o espanhol dos currículos através da Reforma do Ensino Médio acaba refletindo a forma com que o ensino de línguas estrangeiras é visto pelo Estado.

Ademais dos aspectos legais sobre o ensino de espanhol, gostaríamos de ressaltar também a questão das fronteiras. O Brasil faz fronteira com 10 países da América do Sul, dos quais 7 são hispanofalantes. Tal fato também foi relevante em nossa pesquisa, visto que a retirada do espanhol dos currículos em um país rodeado de nativos falantes de espanhol não pode passar despercebida.

Depois de feitas essas breves retomadas sobre alguns pontos importantes de nossa pesquisa, passamos agora às reflexões acerca das representações imaginárias da língua espanhola produzidas pelos alunos e professores participantes da pesquisa.

Entendemos que, a partir da análise dos dizeres de sujeitos (alunos e professores) envolvidos no ensino e aprendizagem de língua espanhola, foi possível refletir sobre as diferentes representações imaginárias da língua. Tais representações mudam conforme a FD em que os sujeitos estão inscritos. No caso de nossa pesquisa, de acordo com as SDs analisadas, identificamos duas FDs das quais, provavelmente, emergem os diferentes sentidos sobre o espanhol.

A primeira delas se trata de uma FD Progressista. Os sentidos que emergem dessa FD apontam para a importância e valorização da língua espanhola, não apenas na cidade fronteira de Jaguarão-RS/BR, mas também em Pelotas-RS/BR, cidade não fronteira. Dessa FD, em relação aos grupos de Pelotas, emergem sentidos que apontam para a importância do espanhol como outra língua estrangeira que deve estar presente na escola, além do inglês. No caso de cidade de Jaguarão, essa importância se relaciona com a representação do espanhol como um elo de integração com os uruguaios.

É importante ressaltar, em relação à FD Progressista, da qual emerge a representação imaginária do espanhol como um elo de integração com os uruguaios, a questão das condições de produção do discurso. A fronteira, enquanto território físico e espaço enunciativo, ao que parece, afeta a representação imaginária dos sujeitos fronteiriços sobre a língua espanhola.

Da segunda FD, a qual vamos designar como uma FD Neoliberal, emergem dizeres que representam a língua inglesa como superior à língua espanhola. Os sentidos produzidos nessa FD parecem relacionados à globalização e a um suposto mundo sem fronteiras, no qual o inglês é representado como língua franca. Além disso, nessa FD, conforme aponta Folle (2014), a língua inglesa conforma sentidos de universalização ou da língua que “abre caminhos”.

A partir disso, entendemos que o espanhol é representado imaginariamente como uma língua desnecessária em um mundo globalizado cuja maior parte dos países vive em uma formação social capitalista. A língua espanhola, nessa FD, é representada como a língua que não é universal e que não levará os sujeitos a alcançar seus objetivos nesse mundo globalizado.

Diante disso, entendemos que as reflexões sobre a língua espanhola no Brasil, país localizado em um continente onde a maioria dos países é

hispanofalante e cujo ensino escolar sofre um processo de desoficialização (RODRIGUES, 2010) e é afetado por políticas de “tira e botá” (LA-BELLA SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019), são fundamentais, especialmente, após a revogação da Lei do Espanhol, a qual garantia a presença da língua no ambiente escolar.

Ademais das reflexões sobre a língua espanhola em um contexto pós-revogação da Lei nº 11.161/2005 e da luta empreendida pelo movimento #FicaEspanhol pela permanência da língua nas escolas públicas, entendemos que as pesquisas sobre o espanhol no ensino público, bem como a implementação da política de estado que hoje, graças ao movimento #FicaEspanhol, determina seu ensino, não podem cessar nesta pesquisa.

Em relação à resistência de algumas escolas para receber pesquisadores das universidades, a qual apresentamos na seção 4.1, gostaríamos de ponderar que esse fechamento pode se justificar pelo fato de as escolas se sentirem “usadas” pela academia, quando, em muitas ocasiões, alguns pesquisadores, em seus trabalhos, trazem apenas críticas às escolas e não retornam para apresentar os resultados obtidos. Assim, tão logo for possível, pretendemos retornar às escolas participantes para apresentar os resultados de nossa pesquisa, com o intuito de contribuir nas reflexões sobre a língua espanhola no âmbito escolar, bem como estreitar laços entre a academia e a escola.

A realização desta pesquisa ao longo dos dois anos de mestrado me⁴⁹ possibilitou refletir acerca da temática do ensino de espanhol, que me é tão cara, através das representações e (re)significações advindas de outros sujeitos, o que ampliou minhas percepções sobre o tema. Acredito que as pesquisas e reflexões sobre políticas linguísticas devem ter a contribuição daqueles sujeitos que serão os mais afetados por toda e qualquer mudança nesse âmbito: professores e alunos.

Por fim, espero ter contribuído de alguma forma nas discussões sobre o ensino e valorização da língua espanhola, na esperança de que o Brasil não seja uma ilha na América Latina.

⁴⁹ Os dois últimos parágrafos foram escritos na primeira pessoa do singular, por se tratarem de uma reflexão pessoal da mestranda.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. [trad.] Walter José Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BÄR, E.C.R.; STURZA, E. R. A memória discursiva e a historicidade das línguas de fronteira nas condições de produção sul-riograndenses. **Revista Língua e Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, p. 256-271, 2015.

BORGES, E. F. V. do. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: a mesma abordagem, nomes diferentes? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.11, n. 4, p. 815-835, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976**. Regulamento o ensino de língua estrangeira. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4004/1993**. Dispõe sobre a Obrigatoriedade do Ensino de Língua Espanhola. Brasília: Câmara dos Deputados, 1993. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2059>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.897/2000**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7A7FE2CD2157BC3E53CC5041FA612F59.proposicoesWebExterno2?codteor=1118898&filename=Dossie+-PL+3987/2000. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o Ensino de Língua Espanhola. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 01 de jun. 2020.

BRASIL. **Documento Final 1ª Conferência Nacional da Educação**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Dispõe sobre Alterações no Ensino Médio. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. **Documento Final 2ª Conferência Nacional da Educação, 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular 1ª versão**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 05 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Institui Novo Regime Fiscal. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular 2ª versão**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 05 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre Alterações no Ensino Médio. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 04 mar. 2020.

CAMPANI, D. Reflexões sobre o ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.9, p. 201-221, 2006.

CARVALHO, F.P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

_____. Lei do espanhol: discursividade e representações acerca da lei das metades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 539-565, 2017.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

COLÉGIO PEDRO II. **Estatutos Internos.** Rio de Janeiro, 1838. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_011.html. Acesso em 03 jun. 2020.

COSTA, E. G. M. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 61-70, 2005.

COTRIM, G. **História Global - Brasil e Geral.** São Paulo, SP: Editora Saraiva. 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DOMINGO, L. C. Os (des) caminhos do ensino de espanhol no Brasil. **Conexões Culturais**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 66-78, 2015.

ERNST, A. A falta, o excesso e o estranhamento. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 4., 2009. Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

FAGUNDES, A.; NUNES, E.V.; FONTANA, M.V.L. O sul resiste: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. *In*: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p.57-76.

FERNANDES, C. **O imaginário de VEJA sobre “os Lulas presidenciaíveis”**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16226/000695048.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FERREIRA, M. C. L. O estatuto de equivocidade da língua. *In*: LIMA, M. S.; GUEDES, P. (Org.). **Estudos da linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996, v. 10, p. 39-50.

FERRETI, C.J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 93, p. 25-42, USP, São Paulo, 2018.

FOLLE, T. A. **Fios da trama: formações imaginárias sobre língua inglesa em narrativas de sujeitos-professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/775/1/FOLLE.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

GADET, F. *et al.* Apresentação da conjuntura em Linguística, em Psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. [trad.] Eni Puccinelli Orlandi. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp [1975] 1997.

GRIGOLETTO, M. O inglês na atualidade: uma língua global. **Enciclopédia das línguas do Brasil**. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em: 28 nov. 2019.

GUIMARÃES, A. História do ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011.

HENRY, P. O discurso não funciona de modo isolado. **Jornal da Unicamp**, Campinas, n. 587, 16 a 31 dez. 2013. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n.2, p. 27-32, abr./jun. 1998.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.). **Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

_____. AAD-69 – O marco histórico de um discurso fundador. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 155-171, 2019.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. [trad.] Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LA-BELLA-SÁNCHEZ, N.; BEVILACQUA, C.R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2019. p. 253-274.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V.B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1.ed. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LUFT, C.P. **Minidicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso – (Re) ler Michel Pêcheux hoje**. [trad.] Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. Para que(m) serve a psicanálise na imprensa? In: **CONGRESSO DA ABRALIN**. Recife: 2003.

_____. **Colonização linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI e XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MARQUES, T. R. **O *portuñol* no ir e vir dos sujeitos *fronterizos* de Aceguá BR/UY: línguas e identidades sob o viés de uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4075/1/Dissertacao_Thais_Rejes_Marques.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

MARRACH, S.A.A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, C.; BUENO, M.S.; GHIRALDELLI, P.; MARRACH, S.A.A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 42-56.

MARTINS, A. A. **A representação discursiva da irmandade na fronteira Jaguarão/Rio Branco: um (des)encontro de vozes**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/A-Representa%C3%A7%C3%A3o-Discursiva-da-Irmandade-na-Fronteira-Jaguar%C3%A3o-Rio-Branco-Um-DESEncontro-de-Vozes-Alessandra-Avila-Martins.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MIGLIOLI, J. Globalização: uma nova fase do capitalismo?. **Crítica Marxista**, Campinas, v.1, n.3, p.140-142, 1996.

MOTA, S. S. **Portunhol e sua (re) territorialização na/pela escrit(ur)a literária: os sentidos de um gesto político**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3991/MOTA%2C%20SARA%20DOSANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746 (Lei 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1993.

NUNES, A. E. C. **“Fronteira” e “Nação” no espaço escolar: em direção a uma proposta de autoria docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/handle/rii/483>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, J. A. B. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2711>. Acesso em: 21 mar. 2020.

ORLANDI, E. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 3.ed. [trad.] Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 1997.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 3.ed. [trad.] Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, [1978] 1995. p. 293-304.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [trad. Bethânia Mariani et al.] In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp [1975] 1997.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. [trad.] Eni P. Orlandi. 7ª.ed.Campinas: Pontes, 2015.

_____. **Análise Automática do Discurso**. [trad.] Eni Puccinelli Orlandi e Greicyly Costa. Campinas, SP: Pontes, 2019.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Investigações**, Recife, v. 31, p. 7-25, 2018.

PINCERATTI, W. D. **Lengua castellana o lengua espanhola: um movimento de producción del efecto homogenizador – lengua de los españoles!** Campinas: Publicações de alunos de Graduação e Pós-Graduação de Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 2004. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/l00005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RICHTER, M.G.; BALBINOT, M. A abordagem comunicativa na aquisição da linguagem escrita. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v.6, p. 1-4, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Emenda Constitucional nº 74/2018**. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>. Acesso em 25 fev. 2019.

RODRIGUES, F. S. C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005**. In: Barros, C. S. & Costa, E. G. de M. (Org.). *Se hace camino al andar. Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. 1ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, v. 1, p. 23-35.

_____. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342 p. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2010.

SILVA, F.S.; FERNANDES, C. Hablamos y 'ensenamos' un 'puoco' de español: um olhar sobre o imaginário discursivo veiculado na mídia brasileira. **Tabuleiro da Letras**, Salvador, v.08, n. 02, p. 116-137, 2014.

SILVA, M. R.; FERRETTI, C. J. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 385-404, 2017.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Pesquisadoras conversam com o PL 6.840 de Reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, Curitiba, 29 jul. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 22 set. 2019.

SILVA, R. S. da. **Tempo na Análise de Discurso**: implicações no imaginário de trabalhador no discurso sindical da CUT. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. **SEDA**, Rio de Janeiro, v. 01, p. 8-129, 2016.

SOUZA, H.D.L.; RODRÍGUEZ, M.N. Estrategias de comunicación aplicadas a las redes sociales: el éxito de #FicaEspanhol. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 195-206.

STURZA, E.R. Política linguística em movimentos: #Fica Espanhol RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p.119-129.

STURZA, E. R. Línguas de Fronteira: O desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura** (SBPC), São Paulo, p. 47-50, 2005.

STURZA, E. R. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 24, n. 48, p.95-116, 2019.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza_ElianaRosa_D.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNILA. **História da UNILA**. Disponível em:
<https://www.unila.edu.br/conteudo/hist%C3%B3ria-da-unila-0>. Acesso em: 10 out. 2018

VINHAS, L. I. **Discurso, Corpo e Linguagem: Processos de subjetivação no cárcere feminino**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/114410/000953235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2020.

ZANELLA, C. A fronteira como espaço de partida: processos discursivos entrelaçados. In: PINTO, A.C.T.; SILVA, M. R. da. (Orgs.). **De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014, p. 95-107.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. **Discursos em análise IV**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009. p. 10-32.

Anexos

Anexo A – Perguntas destinadas aos alunos

1. Há quanto tempo você tem aulas de espanhol na sua escola?
2. Você tem contato com a língua espanhola fora da escola através de músicas, livros ou pessoas próximas?
3. Você utiliza a língua espanhola em situações reais, seja dentro ou fora da escola?
4. Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê?
5. Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê?
6. Para você aprender espanhol é...

Anexo B – Perguntas destinadas aos professores

- 1) Você pode relatar fatos do início da sua relação com a língua espanhola? Conte-nos alguns destes fatos.

- 2) Quais motivos o (a) levaram a escolher a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol?

- 3) Há quanto tempo você leciona a língua espanhola? O que significa para você dar aulas de espanhol?

- 4) Para você as políticas educacionais/linguísticas adotadas pelos recentes governos contemplam o ensino da língua espanhola de forma adequada?

- 5) Considerando que o Brasil é um país localizado em um continente onde a língua predominante é o espanhol, na sua opinião, qual é a importância do ensino de espanhol no Brasil?

Anexo C – Respostas completas dos alunos e dos professores com SDs analisadas

Grupo 1 - Aluno 7 - SD1

 PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS



Universidade Federal de Pelotas

Pesquisa de dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Letras

Mestranda responsável: Luisa da Silva Hidalgo - Matrícula: 18202085

Responda as seguintes questões:

1. Há quanto tempo você tem aulas de espanhol na sua escola?

Tenho desde o primeiro ano do ensino médio, três anos.

2. Você tem contato com a língua espanhola fora da escola através de músicas, livros ou pessoas próximas?

Tenho contato ao ouvir músicas espanholas e algumas notícias e reportagens que lido nesta língua.

3. Você utiliza a língua espanhola em situações reais, seja dentro ou fora da escola?

Não utilizo ainda.

4. Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê?

Não concordaria, pois a disciplina de língua estrangeira é muito importante, mesmo que o ensino seja fraco, esse primeiro contato com outra língua é válido e curioso para novos interesses, como a vontade de se aprofundar mais em línguas.

5. Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê?

Escolheria o espanhol, pois sou brasileira e os países vizinhos dominam o espanhol, além de muitas outras ao redor do mundo. Logo, é de suma importância para se começar em alguma viagem próxima, além de ser uma língua muito bonita.

6. Para você aprender espanhol é...

É necessária para o conhecimento do mundo.

Grupo 3 - Aluno 1 - SD2



Universidade Federal de Pelotas

Pesquisa de dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Letras

Mestranda responsável: Luisa da Silva Hidalgo - Matrícula: 18202085

Responda as seguintes questões:

1. Há quanto tempo você tem aulas de espanhol na sua escola?

Há 5 anos, eu mãe estudava no Espírito Santo.

2. Você tem contato com a língua espanhola fora da escola através de músicas, livros ou pessoas próximas?

Sim, gosto muito das músicas, como a cumbia. Tenho amigas com parentes no Uruguai e costumo ter contato. Também gosto muito de ir nos free shops, comer panche e tomar sorvete no Grúder (sorveteria famosa no UY).

3. Você utiliza a língua espanhola em situações reais, seja dentro ou fora da escola?

Não costumo falar, porém tenho bastante contato, principalmente quando vou ao Uruguai.

4. Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê?

Não, acho uma importante disciplina, ainda mais morando em fronteira.

5. Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria?

Por quê? Espanhol, acho importante e convívio com os irmãos da fronteira e, também, acho uma disciplina que seria mais usada.

6. Para você aprender espanhol é... uma ótima oportunidade para quem quer trabalhar ou conviver com pessoas do Uruguay.

Grupo 5 - Professora 1 - 503

Universidade Federal de Pelotas

Pesquisa de dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Letras

Mestranda responsável: Luisa da Silva Hidalgo - Matrícula: 18202085

Responda as seguintes questões:

1) Você pode relatar fatos do início da sua relação com a língua espanhola? Conte-nos alguns destes fatos. Desde pequena, gostava de ouvir os sons da língua espanhola. Meu pai tinha um amigo uruguaio e eu adorava ouvi-lo. Cresci gostando das novelas mexicanas que passavam em um canal de TV aberto. Esses são alguns dos fatos que me levaram ao encontro da língua espanhola como segunda língua.

2) Quais motivos o (a) levaram a escolher a licenciatura em Letras com habilitação em espanhol?

Inicialmente, por ser o único curso superior que continha algo que eu gostasse na área de humanas: a língua espanhola. Posteriormente, a paixão pela linguística e pela sala de aula, quando pude atuar como bolsista em projeto de extensão, ministrando aulas de espanhol para a comunidade.

- 3) Há quanto tempo você leciona a língua espanhola? O que significa para você dar aulas de espanhol? Leciono há quatro anos. Para mim significa muito, pois penso estar contribuindo, mesmo que minimamente, para o crescimento cultural e social de meus alunos.
- 4) Para você as políticas educacionais/linguísticas adotadas pelos recentes governos contemplam o ensino da língua espanhola de forma adequada? Infelizmente, não. Cada vez somos mais "achataados" pelas políticas de governos. Há pouco fomos obrigados a lutar para que o ensino de espanhol fosse mantido nas escolas do RS.
- 5) Considerando que o Brasil é um país localizado em um continente onde a língua predominante é o espanhol, na sua opinião, qual é a importância do ensino de espanhol no Brasil? É de suma importância que nossas escolas possam ofertar a língua espanhola em seus currículos por conta da proximidade com todos os demais países de língua hispânica. Somos uma "ilha" no meio do "oceano".

Grupo 1 - Aluno 9 - SD4

POS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS



Universidade Federal de Pelotas

Pesquisa de dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Letras

Mestranda responsável: Luisa da Silva Hidalgo - Matrícula: 18202085

Responda as seguintes questões:

1. Há quanto tempo você tem aulas de espanhol na sua escola?

há 3 anos, desde o 1º ano de ensino médio

2. Você tem contato com a língua espanhola fora da escola através de músicas, livros ou pessoas próximas? Sim, através de músicas

3. Você utiliza a língua espanhola em situações reais, seja dentro ou fora da escola?

Sim, fora da escola

4. Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê? Não, porque através da língua espanhola é possível conhecer mais culturas, e é fundamental que saibamos mais de uma língua.

5. Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria? Por quê? Inglês, porque é uma língua mais utilizada no mundo.

6. Para você aprender espanhol é... Fundamental, pois nesse país é ~~na~~ rodeado de outros países que falam o espanhol. Além de terras ancestrais de origem espanhola.

Grupo 1 - 4 Junho 13 - SD 5

PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS



Universidade Federal de Pelotas

Pesquisa de dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Letras

Mestranda responsável: Luisa da Silva Hidalgo - Matrícula: 18202085

Responda as seguintes questões:

1. Há quanto tempo você tem aulas de espanhol na sua escola?

Há 3 anos. Desde o 3º ano do ensino médio.

2. Você tem contato com a língua espanhola fora da escola através de músicas, livros ou pessoas próximas?

Sim, em músicas e viagens.

3. Você utiliza a língua espanhola em situações reais, seja dentro ou fora da escola?

Sim, quando viajo

4. Se a disciplina de língua espanhola fosse retirada do currículo da sua escola, você concordaria? Por quê?

Não, pois hoje é fundamental que saibamos mais de uma língua.

5. Se você pudesse escolher entre aulas de espanhol ou inglês qual delas escolheria?

Por quê?

Inglês, pois é a língua universal.

6. Para você aprender espanhol é...

Fundamental, pois vivemos em um país rodeado por outros de língua espanhola, assim não nos vemos perdidos quando atravessamos a fronteira.

Anexo D – Termos de Responsabilidade do Pesquisador

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, Luisa da Silva Hidalgo, aluna do curso de Pós-Graduação em Letras/Mestrado, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da Análise de Discurso", na categoria de Mestrado, vinculado à Instituição de Ensino Universidade Federal de Pelotas, sob orientação acadêmica da Profa. Dra. Luciana Iost Vinhas, me comprometo a:

- zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas no desenvolvimento da presente pesquisa;
- utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho apenas para fins de pesquisa;
- tornar público os resultados da pesquisa em periódicos científicos e/ou em encontros, respeitando sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, previsto ou não no termo de consentimento livre e esclarecido, decorrente à mesma ou a qualquer um dos sujeitos participantes;

Para todos os efeitos, a não observância de qualquer um dos itens acima acarretará possíveis sanções previstas ou estabelecidas na legislação vigente.

Pelotas, ____ de _____ de 2019

Luisa da Silva Hidalgo
Pesquisadora

Luciana Iost Vinhas
Orientadora

Anexo E – Termo de Consentimento para Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELOS MENORES DE IDADE

TÍTULO DA PESQUISA: Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da análise de discurso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^a Luisa Hidalgo

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal de Pelotas / Programa de Pós-Graduação em Letras.

TELEFONES PARA CONTATO:

(53)32844000 - UFPEL – Campus Anglo – Pelotas/RS

(53)32843812 - Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPEL – Pelotas/RS

(53)3284-4960 FAMED – UFPEL: CEP: 96.030-001 – Pelotas/RS

LOCAL DA COLETA DE DADOS: _____

Prezado (a) responsável / representante legal:

O (a) estudante _____ está sendo convidado (a) para participar, de forma totalmente voluntária, da minha pesquisa de mestrado. Nela ele/ela deverá responder algumas perguntas por meio de um questionário escrito.

Antes de autorizar o (a) menor a participar desta pesquisa, é muito importante que o (a) senhor (a) compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Além disso, coloco-me à sua disposição para esclarecer suas dúvidas com relação ao desenvolvimento da pesquisa.

O (a) menor terá direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Leia, por gentileza, as informações abaixo e fique à vontade para pedir esclarecimentos. Uma cópia deste termo de consentimento ficará com você e outra ficará retida por mim.

Objetivo do estudo: Refletir sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica de ensino em duas escolas da região sul do Brasil (Pelotas e Jaguarão). Tal reflexão se dará sob a luz da análise de discurso.

Procedimentos: A participação do (a) menor nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário escrito.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema em questão, contribuindo com a comunidade acadêmica e com as comunidades escolares participantes. Ao ser feita uma reflexão sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica, pretende-se problematizar questões acerca da valorização e ensino da língua no cenário político e econômico atual do Brasil. Além disso, pretende-se despertar nos sujeitos participantes maiores reflexões a respeito de possíveis impactos que a não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico podem causar.

Riscos: Conforme consta na Resolução 466,12, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados”⁵⁰. Diante disso, caberá à pesquisadora proporcionar assistência imediata, responsabilizando-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa que por ventura se sintam constrangidos ou desconfortáveis. Ressalto que nenhum sujeito participará da pesquisa sem o prévio consentimento no presente termo, tão pouco contra a sua vontade.

Sigilo: As informações fornecidas pelo (a) menor serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Isso significa que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Atenciosamente.

Luisa da Silva Hidalgo

Mestranda em Letras da Universidade Federal de Pelotas

Matrícula: 18202085

Assinatura do (a) responsável: _____ Data: _____

⁵⁰ Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html > acesso em 20 de mar. 2019

Anexo F – Termo de Consentimento para Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da Análise de Discurso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^ª Luisa da Silva Hidalgo

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal de Pelotas / Programa de Pós-Graduação em Letras.

TELEFONES PARA CONTATO:

(53)32844000 - UFPEL – Campus Anglo – Pelotas/RS

(53)32843812 - Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPEL – Pelotas/RS

(53)3284-4960 FAMED – UFPEL: CEP: 96.030-001 – Pelotas/RS

LOCAL DA COLETA DE DADOS: _____

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, de forma totalmente voluntária, da minha pesquisa de mestrado. Nela você deverá responder algumas perguntas por meio de um questionário escrito.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Além disso, coloco-me à sua disposição para esclarecer suas dúvidas com relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Leia, por gentileza, as informações abaixo e fique à vontade para pedir esclarecimentos. Uma cópia deste termo de consentimento ficará com você e outra ficará retida por mim.

Objetivo do estudo: Refletir sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica de ensino em duas escolas da região sul do Brasil (Pelotas e Jaguarão). Tal reflexão se dará sob a luz da análise de discurso.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário escrito.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema em questão, contribuindo com a comunidade acadêmica e com as comunidades escolares participantes. Ao ser feita uma reflexão sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica, pretende-se problematizar questões acerca da valorização e ensino da língua no cenário político e econômico atual do Brasil. Além disso, pretende-se despertar nos sujeitos participantes maiores reflexões a respeito de possíveis impactos que a não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico podem causar.

Riscos: Conforme consta na Resolução 466,12, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados”⁵¹. Diante disso, caberá à pesquisadora proporcionar assistência imediata, responsabilizando-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa que por ventura se sintam constrangidos ou desconfortáveis. Ressalto que nenhum sujeito participará da pesquisa sem o prévio consentimento no presente termo, tão pouco contra a sua vontade.

Sigilo: As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Isso significa que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Atenciosamente.

Luisa da Silva Hidalgo

Mestranda em Letras da Universidade Federal de Pelotas

Matrícula: 18202085

Assinatura do professor/professora: _____ Data: _____

⁵¹ Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html > acesso em 20 de mar. 2019

Anexo G – Termo de Consentimento para Alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da Análise de Discurso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^ª Luisa da Silva Hidalgo

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal de Pelotas / Programa de Pós-Graduação em Letras.

TELEFONES PARA CONTATO:

(53)32844000 - UFPEL – Campus Anglo – Pelotas/RS

(53)32843812 - Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPEL – Pelotas/RS

(53)3284-4960 FAMED – UFPEL: CEP: 96.030-001 – Pelotas/RS

LOCAL DA COLETA DE DADOS: _____

Prezado estudante:

Você está sendo convidado (a) para participar, de forma totalmente voluntária, da minha pesquisa de mestrado. Nela você deverá responder algumas perguntas por meio de um questionário escrito.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Além disso, coloco-me à sua disposição para esclarecer suas dúvidas com relação ao desenvolvimento da pesquisa.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Leia, por gentileza, as informações abaixo e fique à vontade para pedir esclarecimentos. Uma cópia deste termo de consentimento ficará com você e outra ficará retida por mim.

Objetivo do estudo: Refletir sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica de ensino em duas escolas da região sul do Brasil (Pelotas e Jaguarão). Tal reflexão se dará sob a luz da análise de discurso.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário escrito.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema em questão, contribuindo com a comunidade acadêmica e com as comunidades escolares participantes. Ao ser feita uma reflexão sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica, pretende-se problematizar questões acerca da valorização e ensino da língua no cenário político e econômico atual do Brasil. Além disso, pretende-se despertar nos sujeitos participantes maiores reflexões a respeito de possíveis impactos que a não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico podem causar.

Riscos: Conforme consta na Resolução 466,12, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados”⁵². Diante disso, caberá à pesquisadora proporcionar assistência imediata, responsabilizando-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa que por ventura se sintam constrangidos ou desconfortáveis. Ressalto que nenhum sujeito participará da pesquisa sem o prévio consentimento no presente termo, tão pouco contra a sua vontade.

Sigilo: As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Isso significa que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Atenciosamente.

Luisa da Silva Hidalgo

Mestranda em Letras da Universidade Federal de Pelotas

Matrícula: 18202085

Assinatura do estudante: _____ Data: _____

⁵² Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html > acesso em 20 de mar. 2019

Anexo H – Cartas de Anuência

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPÍRITO SANTO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Luisa da Silva Hidalgo**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da análise de discurso”, que está sob a coordenação/orientação da Prof^a Luciana Iost Vinhas, cujo objetivo é refletir sobre o imaginário de língua espanhola em algumas cidades da região sul do Brasil, incluindo a cidade de Jaguarão, onde a referida escola está situada.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma, a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

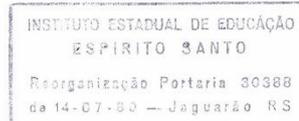
Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Jaguarão, em 10 / Abril / 2019.



Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Clar^a Rosane Velasques da Rosa
Diretora
Ident. Func. 1613014



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JEREMIAS
FROES**

CARTA DE ANUÊNCIA

E.M.E.F. JEREMIAS FRÖES
Decreto de Criação nº 70/42
Rua João Manoel, 107 - Centro
(53) 3225-0335 - Pelotas/RS

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Luisa da Silva Hidalgo**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da análise de discurso", que está sob a coordenação/orientação da Profª **Luciana Iost Vinhas**, cujo objetivo é refletir sobre o imaginário de língua espanhola em algumas cidades da região sul do Brasil, incluindo a cidade de Pelotas, onde a referida escola está situada.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma, a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.



Local, em 11/04/19.

Patrícia Duarte Nunes da Silva
Diretora
Matrícula 25182-3
SMED - Pelotas/RS

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Luisa da Silva Hidalgo**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da análise de discurso", que está sob a coordenação/orientação da Prof^a Luciana Iost Vinhas, cujo objetivo é refletir sobre o imaginário de língua espanhola em algumas cidades da região sul do Brasil, incluindo a cidade de Pelotas, onde a referida escola está situada.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma, a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 25 / 04 / 13.



Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Arthur da Silva Katrein
DIRETOR GERAL
MAT 7960
Colégio Municipal Pelotense

Anexo I - Autorizações



PREFEITURA
DE PELOTAS

Educação e Desporto

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto autoriza a realização da pesquisa intitulada "POR QUE ESPANHOL? O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA PELO VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO" – a ser desenvolvida pela acadêmica LUISA DA SILVA HIDALGO, matrícula nº 18202085 mestranda do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa será desenvolvida na EMEF Jeremias Fróes e Colégio Municipal Pelotense, no corrente ano.

Pelotas, 08 de abril de 2019.

Lucélia Gonzales Seus
Supervisora de Ensino
Matr. 26230

Lucélia Gonzales Seus
Loreni Peverada de Freitas Silva
Diretora de Ensino



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

À DIREÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS / 5º CRE
ASSUNTO: APRESENTAÇÃO

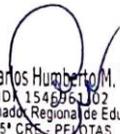
Pelotas, 01 de abril de 2019

Senhores Diretores,

Apresentamos a Sra. LUISA DA SILVA HIDALGO, inscrito no CPF **008.987.090-59** e RG **7086297598**, Estudante, da empresa **Universidade Federal de Pelotas**.

Salientamos que ficará a cargo da Direção, a realização ou não dos serviços oferecidos por este profissional.

Atenciosamente,


Prof. Carlos Humberto M. Vieira
ID 154696102
Coordenador Regional de Educação
5º CRE - PELOTAS

Rua: Barão de Butuí, nº396 – Centro – Pelotas/RS CEP:96010-330
Telefone: (53)32844800 /4809
Email: gab05cre@seduc.rs.gov.br

Anexo J – Parecer Consubstanciado do CEP

UFPEL - FACULDADE DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por que espanhol? O imaginário de língua espanhola pelo viés da Análise de Discurso

Pesquisador: Luciana Iost Vinhas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05669118.1.0000.5317

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pelotas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.332.366

Apresentação do Projeto:

A legislação referente ao ensino de língua espanhola sofreu algumas mudanças nos últimos anos(2005/2018). A lei 11.161/2005, também chamada Lei do Espanhol, determinava a obrigatoriedade da oferta da língua no ensino médio e facultativa no ensino fundamental. Uma das medidas advindas do período pós impeachment foi a "Reforma do Ensino Médio", a qual revogou a Lei do Espanhol. Esta revogação trouxe instabilidade aos professores de espanhol no Brasil. Diante do cenário de incertezas sobre o ensino de espanhol, o presente estudo buscará reflexões acerca do imaginário de língua espanhola de sujeitos diretamente envolvidos neste contexto: professores e alunos da rede básica de ensino. A pesquisa estará alicerçada na perspectiva da Análise de Discurso. Seguindo essa perspectiva, serão feitas análises em enunciados de sujeitos-professores e sujeitos-alunos de espanhol. Espera-se, através destes enunciados, compreender qual o imaginário destes sujeitos sobre a língua espanhola no atual contexto sócio histórico e político e quais representações podem emergir nestes enunciados. O fato do Rio Grande do Sul fazer fronteira com o Uruguai, país onde o espanhol é língua oficial, torna-se importante para o desenvolvimento

da pesquisa. A participação de sujeitos que vivem em cidades fronteiriças pode trazer diferentes representações acerca da língua espanhola.

Endereço: Av Duque de Caxias 250

Bairro: Fragata

CEP: 96.030-001

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-4960

Fax: (53)3221-3554

E-mail: cep.famed@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.332.366

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

Refletir sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica de ensino em duas escolas da região sul do Brasil.

Objetivo secundário

Identificar quais efeitos de sentido emergem nas narrativas dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos de língua espanhola pós-revogação da lei 11.161/2005 no que tange ao ensino e valorização da disciplina

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme consta na Resolução 466,12, "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados". Diante disso, caberá à pesquisadora proporcionar assistência imediata, responsabilizando-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa que por ventura se sintam constrangidos ou desconfortáveis. Ressalto que nenhum sujeito participará da pesquisa sem o prévio consentimento no presente termo, tão pouco contra a sua vontade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema em questão, contribuindo com a comunidade acadêmica e com as comunidades escolares participantes. Ao ser feita uma reflexão sobre o imaginário de língua espanhola por professores e alunos da rede básica, pretende-se problematizar questões acerca da valorização e ensino da língua no cenário político e econômico atual do Brasil. Além disso, pretende-se despertar nos sujeitos participantes maiores reflexões a respeito de possíveis impactos que a não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico podem causar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a obtenção dos dados da presente pesquisa, serão aplicados questionários em algumas escolas da rede municipal de ensino. Os questionamentos serão direcionados para quatro diferentes grupos de professores e alunos. Os dois primeiros grupos serão de professores e alunos de uma cidade não-fronteiriça: Pelotas-RS. Os outros dois grupos serão de professores e alunos de uma cidade fronteiriça: Jaguarão-RS. Devem ocorrer em torno de três a quatro visitas em cada escola participante da pesquisa. Para a coleta de dados dos professores, possivelmente haja a necessidade de visitar duas ou mais escolas, pois a carga horária da disciplina de espanhol

Endereço: Av Duque de Caxias 250

Bairro: Fragata

CEP: 96.030-001

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-4960

Fax: (53)3221-3554

E-mail: cep.famed@gmail.com

UFPEL - FACULDADE DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS



Continuação do Parecer: 3.332.366

é pequena e em muitos casos, cada escola conta com apenas um (a) professor (a). Os questionários serão aplicados a turmas de 8º ano do ensino fundamental, uma turma em cada cidade (Pelotas e Jaguarão). Para esta etapa da coleta, será solicitada a cedência de 1h/aula da disciplina de espanhol aos professores (as) envolvidos (as) na pesquisa. Alunos e professores responderão aos questionamentos via escrita apresentados em anexo ao protocolo. Serão entrevistados 20 alunos e 4 professores de escola Jaguarão e 20 alunos e 4 professores de escola em Pelotas. Para tanto, serão visitadas duas ou mais escolas públicas, Para descrição e interpretação do corpus da presente pesquisa serão utilizados os pressupostos da Análise de Discurso. O analista de discurso buscará em sua pesquisa a compreensão de determinado objeto simbólico, ou seja, como este objeto produz sentidos. A partir dos enunciados obtidos através dos questionários, será possível buscar a reflexão/compreensão do problema de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

OK

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Outros | CartaSylviaMello.pdf | 17/05/2019 16:45:17 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | CartaPelotense.pdf | 17/05/2019 16:45:06 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | CartaJeremias.pdf | 17/05/2019 16:44:56 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | CartaIES.jpg | 17/05/2019 16:44:45 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | TCLE_RESPONSIVEIS_OK.docx | 17/05/2019 16:43:52 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | TCLE_PROFESSORES_OK.docx | 17/05/2019 16:43:42 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Outros | TCLE_ALUNOS_OK.docx | 17/05/2019 16:43:27 | Patricia Abrantes Duval | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1270331.pdf | 15/05/2019 20:06:24 | | Aceito |

Endereço: Av Duque de Caxias 250

Bairro: Fragata

CEP: 96.030-001

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-4960

Fax: (53)3221-3554

E-mail: cep.famed@gmail.com

UFPEL - FACULDADE DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS



Continuação do Parecer: 3.332.366

| | | | | |
|---|-------------|------------------------|---------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO3.pdf | 07/12/2018 15:30:26 | Luciana lost Vinhas | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO2.pdf | 07/12/2018 15:30:10 | Luciana lost Vinhas | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO1.pdf | 07/12/2018 15:29:54 | Luciana lost Vinhas | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 07/12/2018 15:29:36 | Luciana lost Vinhas | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA.pdf | 07/12/2018 15:29:11 | Luciana lost Vinhas | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 17 de Maio de 2019

Assinado por:
Patricia Abrantes Duval
(Coordenador(a))

Endereço: Av Duque de Caxias 250

Bairro: Fragata

CEP: 96.030-001

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-4960

Fax: (53)3221-3554

E-mail: cep.famed@gmail.com