



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS ESPANHOL LICENCIATURA

ELLEN CRISTINE SANTOS LISBOA

**O LUGAR DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO  
NUMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BRASÍLIA  
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS ESPANHOL LICENCIATURA

ELLEN CRISTINE SANTOS LISBOA

**O LUGAR DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO  
NUMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

Qualificação do Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA  
2019

**Banca examinadora**

---

**Prof<sup>a</sup>. Yamilka Rabasa Fernández (LET/UnB)**  
**(Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Álvarez (LET/UnB)**  
**(Membro)**

---

**Prof. Luis Carlos Ramos Nogueira (LET/UnB)**  
**(Membro)**

Dedico este trabalho a todos os professores que lutam por uma educação igualitária, livre de preconceitos e estereótipos, formadora de indivíduos críticos.

*Quando a educação não é libertadora o sonho do  
oprimido é ser o opressor (Paulo Freire)*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que me amparou e me deu forças durante a minha caminhada.

Aos meus pais Rosivânia e José Wilton que me apoiaram e me proveram em todos os momentos da minha vida para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos meus estudos.

A minha orientadora Yamilka Rabasa Fernández, pelo auxílio imensurável.

A todos os meus professores que contribuíram para a minha formação e me inspiraram a enxergar além.

A instituição que me proporcionou vivências fundamentais para a construção do meu senso crítico.

Ao diretor, aos professores e alunos da escola que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente estiveram comigo durante a minha trajetória acadêmica.

## **RESUMO**

O espanhol conquistou seu espaço legalmente em 2005 por meio da Lei 11.161; porém, em 2016, com a reforma curricular do ensino médio, prevista na Lei nº 13.415, foi retirada a sua oferta obrigatória. Apoiada em autores como Orlandi (1988), Celada (2002), Rodrigues (2010), Savedra e Lagares (2012), Lessa (2013) e Carvalho (2014), procuro refletir sobre a relevância do espanhol no sistema de ensino público brasileiro nessa nova conjuntura política e sobre os efeitos das políticas linguísticas que intervêm e definem seus rumos. Interessa-me também, neste trabalho, apontar os imaginários existentes que influenciam a relação dos brasileiros com as línguas espanhola e inglesa e, por fim, contribuir com problematizações e reflexões em torno do papel do espanhol na nossa sociedade. Para isso pretendo realizar um levantamento bibliográfico em torno de questões de política(s) linguística(s) e de como estão afetadas por fatores extralinguísticos (políticos, econômicos, culturais), assim como trazer um panorama legislativo que me permita situar a presença do espanhol no currículo educacional. Objetivo ainda apresentar e discutir dados resultantes da aplicação de um questionário que teve o propósito de levantar as percepções e imaginários de estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF no tocante à língua espanhola no currículo e sua relação com outras línguas estrangeiras. É precisamente este nível de ensino que se vê afetado pelas alterações curriculares propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política linguística. Espanhol. Ensino Médio

## **RESUMEN**

El español conquistó su espacio legalmente en 2005 gracias a la Ley 11.161; sin embargo, en 2016, la propuesta de reforma curricular de la Enseñanza Media, prevista en la Ley nº 13.415, retiró su oferta obligatoria. Apoyada en autores como Orlandi (1988), Celada (2002), Rodrigues (2010), Savedra y Lagares (2012), Lessa (2013) y Carvalho (2014), me propongo reflexionar sobre la relevancia del español en el sistema de enseñanza público brasilero en esa nueva coyuntura política y sobre los efectos de las políticas lingüísticas que intervienen y definen los rumbos de esa lengua. Me interesa también en este trabajo apuntar los imaginarios existentes que influyen en la relación de los brasileños con las lenguas española e inglesa y, finalmente, contribuir con problemáticas y reflexiones acerca del papel del español en nuestra sociedad. Para eso pretendo realizar un levantamiento bibliográfico en torno a cuestiones de política(s) lingüística(s) y de cómo están afectadas por factores extralingüísticos (políticos, económicos, culturales), así como diseñar un panorama legislativo que me permita situar la presencia del español en el currículo educacional. Tengo como finalidad también presentar y discutir datos surgidos de la aplicación de un cuestionario que tuvo como propósito conocer las percepciones e imaginarios de estudiantes de una escuela pública de enseñanza media del DF en relación a la lengua española en el currículo y su relación con otras lenguas extranjeras. Es precisamente este nivel de enseñanza el que se ve afectado por las alteraciones curriculares propuestas.

**PALABRAS-CLAVE:** Política lingüística. Español. Enseñanza Media



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ENTRE POLÍTICAS E LÍNGUAS.....</b>	<b>13</b>
1.1 Política(s) Linguística(s).....	13
1.2 Situações políticas e linguísticas: conflitos e reacomodos.....	15
<b>CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO E LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.1 Políticas linguísticas e espanhol.....	19
2.2 O espanhol sob a ótica dos imaginários .....	24
2.3 Onde fica o espanhol? Movimentos políticos recentes: ataques e resistência.....	27
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
3.1 Natureza da pesquisa.....	31
3.2 Contexto e participantes.....	32
3.3 Instrumento de pesquisa.....	32
3.3.1 O questionário.....	33
3.4 Percurso da pesquisa.....	34
3.5 Técnica de análise dos dados.....	35
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>52</b>
Apêndice A Termo de consentimento livre e esclarecido.....	52
Apêndice B Questionário.....	53

## INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem ocupado sempre uma posição de prestígio na sociedade, fato que está relacionado com o poderio e a força econômica que caracterizam as nações que a falam como língua materna. Como oportunamente nos alerta Milroy (2011, p. 53), não são as línguas ou variedades as que têm prestígio, mas os grupos sociais que as falam. E é precisamente por um gesto político que o inglês tornou-se prioridade no âmbito educacional. Considerada como língua universal, necessária para pertencer ao mundo globalizado (SOUSA, 2007, p. 54), o inglês é visto como língua veicular, de negócios, associada sempre ao progresso. Essa relação com a língua inglesa nos toca de perto, ela se manifesta inclusive no curso de Letras-Espanhol da Universidade de Brasília onde estudo, no qual tenho escutado comentários espontâneos de professores em formação que admitem terem escolhido o Espanhol por não haverem conseguido o curso de Inglês. Ou seja, para muitos, nas suas escolhas profissionais, o inglês é considerado como uma opção mais vantajosa do que o espanhol.

No entanto, a importância da língua espanhola no Brasil é incontestável. Ela envolve aspectos linguísticos, sociais e culturais, o que decorre do fato de o Brasil dividir fronteiras com vários países hispanofalantes do Cone Sul (Argentina, Uruguai, Paraguai, Colômbia, Venezuela, Bolívia e Peru), com os quais mantém relações em diversos âmbitos. A aprovação da Lei nº 11.161 (conhecida como *A Lei do espanhol*) em agosto de 2005 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, responsável por determinar a oferta de ensino obrigatório do espanhol nas escolas de ensino médio, teve efeitos decisivos nessa língua: dentre eles podem destacar-se uma mudança na percepção do idioma por parte dos brasileiros bem como a conquista de um novo status, que outrora não existia. Porém, durante o governo de Michel Temer em 2017, essa lei foi revogada pela Medida Provisória nº 746 de 2016, que viria a se tornar a lei de nº 13.415<sup>1</sup>, e que propôs a reformulação do currículo do ensino médio. A repercussão negativa de tal medida se deu por vários motivos, dentre eles, a perda do espaço conquistado pela língua espanhola na esfera educacional e sua consequente desvalorização, bem como a dos profissionais voltados para o seu ensino e pesquisa no país.

---

<sup>1</sup> Disponível para consulta em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>

Durante a minha experiência como estudante de ensino médio na rede pública, tive a oportunidade de estudar a língua espanhola (naquela época foi-me ofertada como obrigatória), estudos que continuei no Ensino Superior, especificamente no curso de Letras-Espanhol numa universidade pública federal. Neste espaço, pude vivenciar os imaginários que existem em torno da língua espanhola em nosso país, imaginários atravessados também por preconceitos sobre as variedades e culturas. A partir da minha identificação com a língua, na posição de estudante e futura professora de língua espanhola, me coloco como sujeito afetado pelas políticas recentes, que têm contribuído para alterar o status do espanhol e seu papel na sociedade brasileira.

Levando em consideração o panorama apontado até aqui, considero necessário discutirmos a continuidade do ensino de espanhol gratuito e obrigatório no sistema público de ensino no Brasil. Para inserir-me nessa discussão, proponho como objetivo geral, nesta pesquisa, indagar sobre o papel e a relevância da língua espanhola nas percepções e imaginários de estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF. Para a consecução desse grande objetivo, pretendo, como objetivos específicos:

- Realizar um levantamento bibliográfico acerca de noções da área de Política Linguística relevantes para dar sustentação a este trabalho, bem como esboçar um panorama das políticas linguísticas referentes ao espanhol no Brasil;
- Indagar sobre os imaginários que atravessam a relação do brasileiro com a língua espanhola;
- Aplicar um questionário numa escola pública de ensino médio do DF com o intuito de conhecer as percepções e imaginários de estudantes a respeito da língua espanhola.

Assim, as perguntas que nortearam a pesquisa foram as seguintes:

- Que lugar ocupa a língua espanhola no sistema de ensino brasileiro em decorrência de políticas linguísticas?
- Que imaginários permeiam a relação do brasileiro com a língua espanhola?

- Quais percepções e imaginários estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF têm a respeito da língua espanhola e seu papel na sua formação?

O que procuro com este estudo é inserir-me nas discussões de linguistas e linguistas aplicados em torno das políticas linguísticas que legislam e definem os rumos da língua espanhola no Brasil, especificamente no ensino médio, e contribuir com problematizações e reflexões em torno do papel da língua espanhola na nossa sociedade. Espero investigar sobre o papel que essa língua ocupa e se a desvalorização que tem acompanhado seu percurso no Brasil ainda permanece.

No primeiro capítulo trato sobre o conceito de política linguística e também acerca da relação entre questões de prestígio e poder e aspectos linguísticos. No segundo capítulo, abordo as políticas linguísticas voltadas para a língua espanhola existentes no Brasil e me detenho nos imaginários que permeiam a relação do brasileiro com o espanhol. No terceiro capítulo apresento a metodologia de pesquisa escolhida, bem como o instrumento e o contexto. No último capítulo discuto uma proposta de análise dos dados coletados; para tanto lanço mão da triangulação como estratégia de análise. Por fim, concluo com considerações finais acerca da pesquisa aqui apresentada.

## CAPITULO 1 ENTRE POLÍTICAS E LÍNGUAS

### 1.1 Política(s) linguística(s)

A língua está sempre afetada pelo político, pois como nos diz Carvalho (2014, p. 33), a escolha pelo ensino de uma língua é influenciada por fatores econômicos e sociais, por isso tanto no processo de ensinar como de “falar uma língua, já nos envolvemos em uma atividade eminentemente política”.

A expressão política(s) linguística(s) vem despertando crescente interesse entre especialistas da linguagem, como atestam as publicações e eventos realizados sobre essa área<sup>2</sup>. Para Orlandi (1988, p. 7), diversos sentidos atravessam o termo política linguística:

E esses sentidos vão desde a tematização mais formal do planejamento de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais, menos evidentes, inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e diferenciadores) da linguagem.

Calvet, citado pelos pesquisadores Savedra e Lagares (2012, p. 15), define essa noção como:

Um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão.

A política linguística, surgida na segunda metade do século XX, seria tudo o que diz respeito às escolhas sociais pelas quais passa uma língua para cumprir determinados objetivos, do que se pode depreender que define também seu status e organização.

As políticas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas à Glotopolítica, que é uma área da sociolinguística que abarca todas as ações, especialmente as políticas, que interferem em uma língua, seja ou não de forma consciente. Ela abrange, dentre alguns elementos, o ato de legislar sobre as línguas, “as desigualdades e diferenças linguísticas bem como as intervenções políticas sobre o status, uso e práticas linguísticas” (CARVALHAL, 2016, p. 35). Portanto, é possível

---

<sup>2</sup> Um exemplo constitui o 4º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GLOTOPOLÍTICA, realizado na USP nos dias 2 a 4 de setembro de 2019. Disponível em: < <https://4claglo.wordpress.com/>>.

inferir que as consequências dessas ações também façam parte dos interesses da Glotopolítica.

Entretanto, para que ocorra de fato a efetivação dessas políticas é necessário que haja também o planejamento linguístico, o qual diz respeito às ações que colocam em prática as políticas linguísticas. É importante destacar com Torquato que, devido ao seu caráter público, tais ações são “empreendidas especialmente pelo poder institucionalizado do Estado” (2014, p. 6). Essa distinção entre política e planejamento, abordada por autores como Calvet (2007), é importante se pensarmos que não pode existir política linguística sem implementação, sem a concretização das ações, ou seja, sem o planejamento linguístico. Compreendo que algumas vezes as diversas políticas linguísticas previstas em lei podem não ser cumpridas plenamente na prática, pois é necessário que, além das decisões, haja a garantia de seu cumprimento por parte do poder público.

As políticas e o planejamento são responsabilidade de agentes que têm o poder para legislar sobre as questões linguísticas com exclusividade, um gesto institucionalizado na figura do Estado. Como aponta Rodrigues (2010, p. 15), trata-se de “uma engrenagem que articula diferentes dimensões, mas que, em todos os casos, se configura como uma ação que se vincula diretamente ao poder do Estado”. Mas o que se vê muitas vezes é que falta um diálogo entre esses agentes, os linguistas e a sociedade, assim algumas dessas decisões não são tomadas baseadas em estudos e análises realizados por estudiosos da área, mas em questões puramente políticas. Entretanto, o ideal seria o modelo proposto por Calvet (2007, p. 70):

Em seus laboratórios os linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam.

Por outro lado, essas decisões políticas, que afetam o modo como uma língua alcança um status na sociedade e em instituições escolares, são atravessadas por ideologias e interesses que nem sempre representam os anseios reais da população. Sobre as questões ideológicas e as relações de poder que se associam às políticas linguísticas aprofundarei na próxima seção.

## 1.2 Situações políticas e linguísticas: conflitos e reacomodos

Os valores atribuídos a cada língua são subjetivos e, por isso, ideologicamente determinados. Para entender os conflitos que envolvem as políticas linguísticas é necessário compreender as relações de poder existentes e quem são os atores sociais envolvidos nesse processo. Para elucidar o que está sendo tratado, existe o conceito de diglossia definido por Calvet (2007, p. 33); uma noção que marca o conflito entre duas línguas que ocupam diferentes espaços de poder e, conseqüentemente, a elas são atribuídas diferentes funções em uma sociedade. Para Torquato, essa relação hierárquica está presente desde a colonização: “essas relações de poder e os conflitos sociais presentes na linguagem caracterizam os contextos estudados pelos autores, contextos marcados por forte assimetria social, decorrente das heranças do colonialismo” (2010, p. 2).

No âmbito educacional, o ensino de línguas, muito além de critérios linguísticos, está determinado por fatores econômicos e relações de poder. Oliveira (2010, p. 21-22) afirma que as políticas linguísticas, que têm impacto nas políticas educacionais, são formuladas levando em conta o lugar que ocupa uma língua no mercado, ou seja, sua rentabilidade. Essa concepção de língua enquanto mercadoria está diretamente relacionada ao capitalismo, sistema de produção em que a comunicação ocupa papel muito importante. Para entender as relações aqui apresentadas é fundamental pensar-se em como o emprego de determinadas línguas está afetado por questões de prestígio.

O prestígio de uma língua, como já foi apontado antes neste trabalho, não está nela mesma, mas no grupo social que a utiliza, já que os bens culturais das classes dominantes se sobressaem e dessa maneira se excluem e negam às línguas de grupos que socialmente têm menos prestígio integrar posições e funções significativas. Para compreender melhor a dinâmica dos espaços e posições ocupados pelas línguas bem como as relações entre elas, trago o conceito de Abraam de Swaan (2001), citado por Lagares. Nele o autor apresenta as línguas como se estivessem orbitando num sistema gravitacional:

Nessa galáxia, o inglês, ocupando o centro da constelação, seria a língua hipercentral, existiria uma dezena de línguas supercentrais (árabe, russo, suaíli, francês, hindi, espanhol, português, chinês...), uma ou duas centenas

de línguas centrais (wolof, bambara, quíchua, checo, armênio...) e por volta de quatro ou cinco mil línguas periféricas. (LAGARES, 2013, p. 386).

É preciso destacar que no valor a elas associado bem como na posição que elas ocupam, intervêm representações sociais, que de acordo com Irineu (2014, p. 25-26), são as crenças, padrões e imagens que os indivíduos têm, as quais são motivadas pelos discursos e ideologias.

A partir da minha leitura de Orlandi, concordo com a autora em que os sentidos não estão meramente nas palavras, mas eles são atribuídos pelos sujeitos a partir dos conhecimentos de mundo que eles têm, dos pré-construídos, das posições ideológicas e a partir da relação com o que já foi dito em outros momentos: “[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2013, p. 42). Nesse processo de constituição dos sentidos intervêm também relações de força, isto é, quando o sujeito fala, o lugar que ocupa está investido de algum poder e esse poder se manifesta na comunicação (*ibid.*, p. 39-40).

A partir disso pode se perceber que as políticas linguísticas não são desinteressadas ou livres de influências ideológicas, pelo contrário:

*Las intervenciones (políticas, decisiones) sobre el lenguaje buscan modificar (o legitimar) ciertas prácticas lingüísticas, que son en parte moldeadas por representaciones (ideas, prejuicios, creencias, valoraciones) que los sujetos tienen de ellas. Las decisiones también son orientadas por determinadas ideologías o representaciones sobre las lenguas que tienen alguna forma de apoyo en experiencias lingüísticas concretas. (VARELA, 2018, p. 89).*

Para Barcelos e Zolin-Vesz (2014, p. 42), “toda prática educacional é intrinsecamente político-ideológica”, portanto, “não há como educar sem fazer opção por intenções e valores”. As crenças estão relacionadas às condições de poder de uma sociedade e ao(s) discurso(s) ideológico(s) presente(s) nela, as quais se associam tanto ao uso das línguas como à forma de ensiná-las. Dessa maneira, de acordo com a ideologia defendida podem se exaltar determinadas línguas e excluir-se outras. Ensinar uma língua, como apontam Barcelos e Zolin-Vesz (*ibid.*, p. 51), consiste em “reconhecer os processos político-ideológicos inerentes” a ela. Isso nos leva a pensar na possível determinação das representações sobre a língua espanhola (por efeito de ideologias, dentre outros fatores) que operam nas decisões



e escolhas no âmbito político. É bom lembrar com Lagares (2013, p.386) que os idiomas,

Enquanto objetos de estudo, ou mesmo como matéria de discussão, eles são construídos discursivamente em condições históricas concretas, por meio de complexas representações sociais inseridas nas mais diversas relações de poder.

Com isso, apesar da influência de fatores históricos, a supremacia do inglês a nível mundial está relacionada “principalmente ao fato de outros países se situarem na sua órbita” (LAGARES, 2013, p. 389), mantendo certa dependência dele para se comunicar internacionalmente. Outro motivo pode atribuir-se ao extenso interesse de consumo de bens materiais produzidos nessa língua, tida como língua de progresso, riqueza e inovação. A respeito dessa superioridade da língua inglesa são válidas as contribuições de Arnoux (2018, p. 29):

*En el espacio global, a la vez que se defiende el multilingüismo ligado a los nuevos mercados transnacionales, se insiste en la posición dominante del inglés al que se lo ubica como lengua mundial, lengua científica, lengua de las tecnologías de punta, lengua de las transacciones financieras, lengua de los organismos internacionales. [...] La ideología lingüística del globalismo también atribuye al inglés la función de garantizar posicionamientos de mayor estatus y poder en redes sociales transnacionales y cosmopolitas a través del acceso a la información y al conocimiento.*

Para a pesquisadora, a predominância do inglês se deve à necessidade de “un código compartido, para hacer avanzar el conocimiento global” (ibid., p. 31). Contudo, o que se pode perceber é que isso marca uma situação de conflito entre as línguas, o que gera também uma possível desvalorização. A língua inglesa seria então o que Silva (2000, p. 83 apud LESSA 2013, p. 24) define como o conceito de “identidade normal [...] natural, desejável, única”. A naturalização do inglês se consolida, então, pela sua relação com espaços e grupos de maior prestígio político-social.

Ao tempo que o inglês se constituiu como uma língua veicular com função relacionada diretamente ao caráter econômico, que era a necessidade de preparação para o mundo do trabalho, a língua espanhola tinha função referencial: era utilizada como instrumento para a leitura de literaturas produzidas na língua e não constituía objeto de interesse. Uma explicação para esse fenômeno a encontramos em Celada. Na opinião da professora e pesquisadora brasileira:

O foco passa a estar na língua veicular e as outras línguas ficam excluídas de atenção ou desfocadas. [privilegia-se] fundamentalmente uma língua de comunicação, uma língua que "está em toda parte", que tem a ver com a ação, a transmissão burocrática, a troca comercial. E seu paradigma toma-se, como já foi observado, o inglês. (CELADA, 2002, p. 86-87) (o destaque é da autora).

Na relação dos brasileiros com a língua inglesa se formaram determinados imaginários, decorrentes de o fato dessa língua estar sempre associada ao mundo dos negócios e de o sucesso profissional ser dependente de dominá-la. Para Sousa (2007, p. 51), o inglês enquanto língua veicular garante o acesso ao mundo globalizado:

[...] a LI [língua inglesa] sustenta uma promessa (cf. CELADA, 2002) que se refere à inclusão em um mundo que convoca o sujeito a ocupar uma posição de prestígio (cujo grau mais alto é a do executivo). E, de fato, ao se apresentar como um passaporte para o mundo dos negócios guarda/oferece uma espécie de garantia para quem a 'possui'.

A legislação educacional brasileira é implementada por pessoas que, em ocasiões, desconhecem a realidade do ensino e que colocam outras razões, sobretudo econômicas, acima das educacionais, o que pode contribuir para que o ensino de línguas se torne, como afirma Viñal Júnior (2012, p. 2): "*un objeto de la inclusión o exclusión, una manera de ejercer el poder y la opresión*". Assim, a hegemonia do inglês no espaço escolar se deve ao status que essa língua ocupa em diferentes âmbitos, status esse resultado, como já mencionado em outros momentos deste trabalho, de relações político-sociais e de imaginários socialmente compartilhados.

Depois de tecer algumas considerações sobre o panorama do inglês, interessa agora aprofundar na situação da língua espanhola em específico. É o que farei no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – LEGISLAÇÃO E LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

### 2.1 Políticas linguísticas e espanhol

Com o intuito de compreender o papel ocupado pelo espanhol na nossa sociedade brasileira, convém situar essa língua no cenário legislativo-educacional. As línguas estrangeiras sempre tiveram espaço no currículo. A esse respeito, Rodrigues (2012, p. 24), em sua tese de doutorado, afirma que:

Até 1942, as línguas que compunham os currículos escolares apareciam “designadas” na legislação educacional. Portanto, pode-se dizer que havia, no arquivo jurídico acerca do ensino de línguas no ambiente escolar, uma memória discursiva de “determinação” das línguas a serem ensinadas nesse espaço. (destaque da autora).

Como nos informa Celada (2002, p. 7), as línguas estrangeiras estão presentes no currículo desde a criação do Colégio Pedro II em 1837, porém o espanhol entra no ensino brasileiro (no curso clássico e científico do ensino secundário) somente em 1942, a partir da Reforma Capanema. Entretanto, com uma carga horária inferior às demais línguas estrangeiras, o que aponta para a desvalorização dessa língua.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 há “uma ruptura nessa memória discursiva” (RODRIGUES, 2012, p. 24), pois as línguas estrangeiras não são mais mencionadas e ocorre, portanto, o que a autora chama de “desoficialização” das disciplinas de língua estrangeira nos currículos, ou seja, seu apagamento. Na LDB seguinte (1971), a indeterminação segue, pois apesar de o termo ‘línguas estrangeiras’ ser mencionado, não há especificação alguma sobre as línguas que deveriam ser ensinadas. Já na apresentada em 1976, se determina que sejam “línguas estrangeiras modernas”, porém se limitou ao inglês e ao francês. Na LDB de 1996 se estabelece para o ensino médio “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 13). É válido reconhecer a contribuição desta última LDB para o ensino de língua estrangeira, sobretudo para o espanhol, que teve possibilitada sua expansão.

A maneira como se estabeleceu o ensino de línguas estrangeiras faz com que essas disciplinas não sejam percebidas como necessárias para a formação do

estudante e concebidas como extracurriculares, o que contribui para uma visão da língua como instrumento e para a perda de seu valor educativo. Isso se daria, a meu ver, por determinação do capitalismo e da globalização, que devido à crescente visão das línguas segundo seu valor de mercado, como um bem a ser adquirido, valorizam acima de qualquer coisa o seu caráter utilitário.

O que ocorre, segundo Rodrigues (2012, p.28), é que há no imaginário coletivo a percepção que não se aprende língua estrangeira na escola e sim fora dela, em instituições privadas. Infelizmente as próprias políticas públicas podem contribuir para essa crença. Porém é preciso levar em consideração que os objetivos almejados em cada um desses espaços são diferentes e, portanto, não cabem comparações. Sabendo que é o Estado quem controla as línguas que serão ensinadas na escola, muitas vezes esse Estado tenta se ausentar da sua obrigação em promover o ensino de línguas, o que contribui ainda mais para sua desvalorização.

Em todas as legislações o inglês sempre foi a língua privilegiada, o que refletiu na estruturação dos currículos educacionais. Houve várias tentativas de igualar o espanhol ao inglês, como por exemplo, o Projeto de Lei proposto em 1958 no governo de Juscelino Kubitschek com o objetivo de ofertar espanhol com um tempo de estudo equivalente ao do inglês (CARVALHO, 2014, p. 55). Entretanto, essas medidas, apesar de reconhecerem a falta de importância que vinha sendo atribuída ao espanhol, estavam mais relacionadas a fatores políticos ligados aos países da América do que a questões educacionais preocupadas com a formação dos indivíduos.

Como apontado anteriormente por Lagares (2013), as línguas se organizam numa espécie de sistema gravitacional e, portanto, se estabelece uma certa hierarquia entre elas que incide, conseqüentemente, no seu ensino; “hierarquia que varia de acordo com os processos políticos, com as relações de ordem internacional e com os deslocamentos dos centros de poder” (CELADA, 2002, p. 83).

Como é de conhecimento comum, no Brasil predomina a língua inglesa, que atua, dentre tantas coisas, na formação dos indivíduos, principalmente na construção da perspectiva pela qual eles percebem o mundo. Para Jantuta (2010, p.

23), no contexto da nossa sociedade, os latino-americanos “excluem a língua do outro e incluem o Inglês como ‘língua franca’, mesmo que uma pessoa em particular não a fale”. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos que orientam o ensino, como as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM), apontam que devem ser oferecidas outras possibilidades de língua aos alunos, além do inglês, já que o objetivo estipulado é a formação cidadã do sujeito crítico sensível às diferenças. Como lê-se no documento citado, a formação cidadã supõe:

[...] a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM, 2006, p. 91).

E para desenvolver esse “senso de cidadania”, o documento destaca o valor das línguas estrangeiras na compreensão heterogênea e plural do social, da experiência humana, e afirma, por isso, que sua aprendizagem “vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (*ibid.*, 92).

No caso da língua espanhola, a compreensão de seu papel crucial na formação do estudante se imbrica com a compreensão da necessidade de um diálogo com as outras nações sul-americanas, no contexto da agenda do governo Lula, com “um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (OCEM, 2006, p. 127).

Devido às mudanças políticas que ocorriam no Brasil, o ensino da língua espanhola passa a ser necessário, evidenciando a contradição da relação do brasileiro com essa língua que em outro momento “não precisava ser estudada” (CELADA, 2002, p. 91). Os anos 90 trouxeram determinado reconhecimento ao espanhol, com o crescimento da demanda de ensino e do mercado referente a essa língua, motivado por questões econômicas, sociais e culturais (CARVALHO, 2014, p. 65). Assim, devido à necessidade de integração regional - por meio principalmente de tratados como o Tratado do Mercosul, embora não tenha sido o único

instrumento que viabilizou essa conquista -, a língua espanhola ganhou atenção e espaço no cenário internacional, político e educacional brasileiro. O espanhol, do mesmo modo que o inglês, adquire a importância de uma língua veicular e mundial, e isso se deve entre tantos fatores, à inserção do espanhol em grupos sociais prestigiosos, por exemplo, o crescimento econômico da Espanha e a ascensão da língua espanhola nos Estados Unidos (CELADA, 2002, p. 96).

Porém o marco mais importante do ensino de espanhol foi a lei 11.161, sancionada em 2005 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que determinava a oferta da língua espanhola como obrigatória. Como bem se sabe, o Brasil faz parte do bloco econômico Mercosul, juntamente com países de língua espanhola como Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, que além de contribuir para as relações econômicas e comerciais entre os países, afeta também o âmbito linguístico, pois sendo o português e o espanhol idiomas oficiais, esse fator motivou a criação dessa lei. Entretanto, devido à globalização, isso se deve mais a fatores políticos e econômicos que educacionais. Podemos constatar isso na fala de Dalinghaus (2006, p. 11 apud CASANATO; DALINGHAUS 2014, p. 158):

*La principal justificativa para la enseñanza del español en nuestra región es, con seguridad, la existencia del Mercosur. Con el proceso de la globalización, la tendencia es la aproximación cada vez mayor de los pueblos. Si no se sabe hablar el idioma del otro país integrado, se queda casi imposible la negociación. La falta de entendimiento en la comunicación verbal o escrita puede resultar en grandes pérdidas en los negocios.*

Conhecida como *a lei do espanhol*, a Lei nº 11.161 tornou obrigatório o ensino de espanhol no ensino médio brasileiro e fez da língua espanhola a única a ter legislação própria, contribuindo para ressignificar os sentidos sobre o papel que ocupa o espanhol na sociedade. Além disso, as relações comerciais com a Europa também foi um fator que contribuiu para o estabelecimento dessa língua no currículo, ocasionado pelo aumento de investimentos de empresas espanholas no Brasil, já que a inclusão do espanhol gera milhões de consumidores (CARVALHO, 2014, p. 70). Como resultado se teve um aumento na demanda de seu ensino e aprendizagem e, obviamente, na produção de materiais didáticos.

Essa nova situação do espanhol e as recomendações de documentos oficiais, preocupadas com o seu ensino na educação pública exigiram uma mudança nas abordagens de ensino bem como da percepção que se tinha do espanhol;

questões que continuam atuais, como se lê nas OCEM. Essa nova situação “exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo [...] sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo” (OCEM, 2006, p. 128).

Após a criação dessa lei foi destinado um capítulo nas Orientações Curriculares para o ensino médio exclusivo ao espanhol. O ensino de línguas estrangeiras nesse documento é associado à formação dos alunos para a cidadania, o que pode ser entendido como o lugar que eles ocupam na sociedade e os compromissos e deveres que disso decorrem; trata-se, portanto, de um objetivo que vai além do meramente comunicativo. No documento reforça-se ainda que se deva conferir ao ensino de línguas “um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (*ibid.*, p.129). O ensino de espanhol, além de permitir as relações interculturais, teria a função de formar cidadãos ativos e capazes de refletirem criticamente sobre a sociedade que os cerca e os discursos presentes nela.

No Distrito Federal, segundo Rodrigues (2010, p. 56), desde o ano de 1890 já há a presença de uma língua estrangeira no ensino primário. Porém, apesar de todas as bases legais garantidas, é necessário atentar-se para sua real efetivação. A partir de um estudo realizado por Carvalho (2014), se constata que no Distrito Federal, apesar do incentivo ao ensino de espanhol com a criação dos Centros Interescolares de Línguas (CIL's), por exemplo, muitas escolas públicas restringem o ensino da língua espanhola ao aspecto formal sem levar em consideração a função social e o aspecto cultural dessa língua, e ainda julgam o inglês mais necessário, desconsiderando o aprofundamento nessa língua. Outro fator que dificulta a efetivação da qualidade do ensino de espanhol é a carga horária reduzida em vista de outras disciplinas, assim:

Vê-se que as necessidades dos alunos brasileiros estão sendo desrespeitadas em nome de interesses de ordem econômica e política [...] dessa maneira, o aluno não tem caminhado para um ensino integral do idioma, ficando inclusive com lacunas em sua preparação para o mundo adulto (CARVALHO, 2014, p. 151).

Casanato e Dalinghaus (2014, p. 155-156) evidenciam, ainda, que a lei nº 11.161 é repleta de “imprecisões e ambiguidades”, e graças a isso o que é previsto na lei não acontece de fato na prática. Dessa maneira, pode contribuir-se para a má qualidade do ensino, pois “inserir uma disciplina no currículo escolar não é somente ofertá-la, mas trabalhar para que a qualidade de seu ensino seja coerente com as propostas educacionais”. E a prática, como sabemos, não condiz com o previsto, pois há falhas na gestão dos recursos necessários, como investimentos adequados, sem verificação das condições existentes, o que contribui ainda mais para sua desvalorização e que faz com que somente a legislação, sem os subsídios necessários, não seja suficiente para um ensino de qualidade. Pensando na ideia de que essa realidade possa contribuir para a legitimação de imaginários tais como que se trata de uma língua fácil, infere-se que ocasionaria também a falta de qualidade, de investimento na formação linguística e a consequente desvalorização da língua espanhola. Sobre esses imaginários aprofundarei mais na próxima seção.

## **2.2 O espanhol sob a ótica dos imaginários**

Uma das condições do processo de construir sentidos é o “mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2013, p. 40), pelo qual se produzem imagens tanto dos sujeitos quanto dos objetos do discurso, num dado contexto sócio-histórico. Falamos aqui do objeto língua espanhola.

As políticas que legislam sobre as línguas estão sujeitas aos imaginários, de modo que as políticas, ao mesmo tempo que estão influenciadas por imaginários, criam e/ou reafirmam os já existentes.

É possível constatar, no apresentado até aqui, que a escolha das línguas a serem incluídas no currículo escolar está vinculada “a fatores históricos e relativos às relações internacionais que o Brasil mantém” (CARVALHO, 2014, p. 63), desconsiderando-se muitas vezes os fatores educacionais. Para Bacalarski (1996 apud CELADA, 2002, p. 87), a língua que deveria ser ensinada na escola pública é o espanhol por questões de proximidade e de pertencimento, já que o Brasil também constitui a América Latina. Dessa forma, o ensino de espanhol estaria relacionado à integração latino-americana; porém, essa região tem sido sempre definida em termos de pobreza e de estereótipos negativos, o que tem contribuído com a



imagem desprestigiada que caracteriza, para muitos brasileiros, a América Latina e as línguas que ali se falam, o que não deixa de ser contraditório, tendo em vista que o Brasil pertence a esse território.

Ainda há uma questão muito séria apontada por Lima (2013, p. 36) e que nos cita Lessa (2004, p. 156), que é o fato do termo *latino* ser muitas vezes associado pelos brasileiros a “um lugar de atraso e do fracasso histórico [...] uma realidade construída como negativa, atrasada, inadequada, etc”, decorrente de relações coloniais. A América Latina, portanto, é significada sobretudo a partir da relação com a América do Norte e a Europa, sempre de maneira opositiva hierárquica e associada a problemas políticos e sociais (por exemplo), o subdesenvolvimento e a dependência econômica. O próprio mapa do mundo, segundo alguns estudiosos, contribui para consolidar uma determinada hierarquia e a representação desses continentes como superiores, além de serem posicionados acima dos demais. Para ilustrar o que está sendo discutido dito, trago uma fala de Eduardo Galeano (1998), citado por Vilhena (2013, p. 63):

*el mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. [...] El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra.*

Apesar da criação da Lei do espanhol, que impulsionou a valorização da língua, existem certos imaginários que afetam negativamente a visão sobre o espanhol. Um deles, na opinião de Celada (2002, p. 31) é o seguinte:

[...] o brasileiro freqüentemente se posicionou diante da língua espanhola: "Estudar espanhol?! Precisa mesmo?" Interpretaremos tal enunciado como um sintoma da relação que esse sujeito estabeleceu com essa língua historicamente. [...] durante muito tempo ela ocupou o lugar de uma língua que, por ser "muito próxima" do português, era fácil, sendo seu estudo não necessário. Nesse sentido, o imaginário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua pode ser representado por meio da seguinte seqüência: "espanhol - língua parecida - língua fácil.

Dada a semelhança entre o espanhol e o português com uma correspondência de 90% das palavras dessas línguas, assume-se a ideia de que para dominar uma língua basta conhecer o vocabulário, o que leva o indivíduo a crer que pode apropriar-se dessa outra língua de maneira espontânea: “a proximidade, portanto, possibilitaria uma ‘ilusão de competência’ sobre a outra língua” e também de que se conhece a cultura alheira, desconsiderando a “alteridade discursiva”

(CELADA, 2002, p.41) (grifos da autora). É necessário entender “*la justa medida de una cercanía*”, Nos alertam Kulikowski e González (1999, p. 9).

A proximidade entre as duas línguas causou ainda, segundo as OCEM, o surgimento de estereótipos e visões reducionistas sobre a língua espanhola e, em decorrência, a falsa crença de que não é necessário muito esforço para aprendê-la, sendo necessário apenas conhecer um inventário de palavras diferentes. Para Gregolin:

Essa idéia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. Com base nessa premissa equivocada, pensa-se -principalmente no Brasil- que “espanhol é fácil” e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de “falsos cognatos”, etc. Essa simplificação da relação entre línguas “próximas” gera uma pedagogia que se baseia na ideia de transparência da linguagem (2002, p. 11-12).

Como se pode observar, trata-se uma atitude que apagou a complexidade em que se constituem ambas as línguas e suas relações históricas, culturais e linguísticas, o que talvez tenha determinado uma pedagogia simplista.

Na visão de Casanato e Dalinghaus, o preconceito com o espanhol reflete negativamente no interesse dos alunos de estudar essa língua: “convencidos da falsa irrelevância em estudar a língua espanhola, optam pela língua inglesa ou outro idioma oferecido no currículo escolar” (2014, p. 156). Somente a partir do momento em que se vê que apesar das semelhanças entre as duas línguas, se confrontam duas identidades distintas, - o que torna o espanhol uma língua “singularmente estrangeira para esse sujeito brasileiro” – é que se assume a posição de reconhecer que o espanhol é “uma língua difícil, muito mais do que parecia” (CELADA, 2002, p. 179).

Apresentadas as questões, sobretudo políticas, que são inerentes ao ensino de espanhol, é possível perceber a necessidade de se levar em consideração as crenças e ideologias que se fazem presentes quando se pensam os rumos da língua espanhola e nos enfrentamos ao seu aprendizado.

A inespecificidade da legislação já citada, associada a esses imaginários, resultaram em um cenário propício para que o inglês vicejasse no país. Durante o governo Temer houve uma ruptura da situação vivenciada pela língua espanhola com efeitos presentes e futuros na formação dos estudantes no ensino médio e na vida profissional de professores e pesquisadores. Sobre isso refletirei com mais detalhe na próxima seção.

### **2.3 Onde fica o espanhol? Movimentos políticos recentes: ataques e resistências**

No ano de 2016 foi aprovada, no governo de Michel Temer, a Medida Provisória nº 746, em poucos meses convertida na Lei nº 13.415, a qual impôs uma alteração curricular, ou seja, modificou a organização do ensino médio. Dentre as mudanças propostas, segundo Cervo, Martins e Petri (2018, p. 321), estava a exclusão da oferta obrigatória do espanhol e a configuração de um núcleo conformado por três disciplinas obrigatórias, a saber, matemática, português e inglês:

[...] disciplinas como língua espanhola, artes, educação física, sociologia e filosofia foram arbitrariamente excluídas do rol do que deveria ser ensinado e, em alguns casos, forçosamente reincluídas no documento, conforme a repercussão pública, no fio do discurso um debate histórico sobre política de ensino e políticas de ciência

Essa medida altera os artigos 26 e 35 da LDB de 96, pois passa a designar agora no Art. 3º, § 4º, que:

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).

Dada a conjuntura sócio-histórica e política, há então um movimento de ruptura com a língua espanhola que influenciou as percepções e os imaginários a respeito da língua. Cervo, Martins e Petri (2018, p. 321), ao refletirem sobre essa exclusão do espanhol sustentam que esse ato significa “um gesto político de desvalorização da língua no território brasileiro e um apagamento da Lei n. 11.161”. Dessa maneira, acredito, provoca-se um retorno ao monolinguismo com a língua inglesa em evidência, como a única que desperta interesse; além de afetar a relação que vinha sendo construída entre o Brasil e as nações vizinhas hispano-falantes, no

âmbito do Mercosul, algo que na opinião de Cervo et al (2018, p. 332) configura um “desrespeito com a história do Brasil em suas relações com os outros países da América Latina. Estamos falando de um gesto que se inscreve numa mudança de postura política do Brasil, mais ampla, cujo foco desloca para a relação e aliança com os Estados Unidos.

Compartilho dos questionamentos que se fazem as autoras antes citadas:

[...] por que a manutenção do inglês e a retirada do espanhol? Por que apenas o inglês como língua estrangeira no rol das disciplinas básicas? O que está em jogo quando se define que a língua estrangeira necessária ao cidadão é uma e não outra? (*ibid.*, p. 321).

Como já foi apontado antes neste trabalho, diversos documentos orientados à formação em línguas, como é o caso das OCEM (2006, p. 29), enfatizam a importância do ensino de línguas (espanhol neste caso) para a cidadania, para a compreensão da pluralidade social e para a constituição das identidades. Se são esses os rumos pautados na formação do estudante do ensino médio, por que excluir a diversidade linguística do currículo? Por que valorizar apenas o inglês? Para refletirmos sobre essa valorização, recorreremos a Cervo et al (2018, p. 322) novamente, para quem a mesma está relacionada à preparação para o mercado de trabalho, levando em consideração as características do mundo globalizado e capitalista que se baseia em relações de poder excludentes.

Devemos levar em consideração que é muito importante que o ensino de uma língua estrangeira se baseie na sua função social, porém não há como desconsiderar que dada a pluralidade de línguas existente, há a presença de uma ideologia específica que atua “regulando o que pode/deve ser acessado na escola e o que não pode nem deve sê-lo” (*ibid.*, p. 322). Compartilho da visão das pesquisadoras quando afirmam que “[...] as consequências dessa política de governo (de Estado?) serão observáveis nos próximos anos, pois ela repercutirá fortemente na formação de cidadãos e na intensificação das divisões sociais coladas aos modos de repartir os saberes” (*ibid.*, p. 322).

É importante salientar que essa divisão desigual em que se escolhem determinadas línguas ou disciplinas para serem ensinadas nas escolas públicas, no lugar de outras, beneficia a classe mais alta da sociedade e propicia a exclusão dos

mais pobres; isso, sem falarmos de que o conhecimento de uma língua estrangeira atribui prestígio social a quem o detém. Dessa forma:

As escolas públicas certamente não alcançarão os patamares de múltipla escolha, os quais as escolas privadas, por sua vez, não deixaram de acessar. Há uma falsa aparência, em nome do nacional e do oficial, que remete os cidadãos à ideia de consenso, de direitos iguais para todos. (CERVO; MARTINS; PETRI, 2018, p. 323).

Além da formação integral dos alunos de ensino médio, essa lei prejudica também a inserção dos estudantes em formação em Letras-Espanhol e futuros professores no mercado de trabalho, que encontrarão dificuldades devido à falta de demanda do ensino de espanhol, ocasionado pelo caráter optativo da língua e pela sua evidente desvalorização.

Porém, quando há exclusão e silenciamento, há também resistência. Impõe-se falar também do outro lado, tantas vezes silenciado: a resistência contra todas essas imposições linguísticas. No estudo das autoras mencionadas incorporam-se recortes de críticas à exclusão do espanhol do currículo regular. A título de ilustração menciono a posição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que em carta de repúdio manifesta preocupação pela volta ao monolinguismo e pela possível fratura das relações com as outras nações do Cone Sul:

A oferta exclusiva do inglês como língua estrangeira pressupõe o incentivo ao monolinguísmo e implementa uma política excludente no que se refere ao ensino de línguas [...] O retrocesso a um monolinguísmo privilegia apenas o âmbito econômico que atende a uma lógica neoliberal do mercado financeiro. [...] como ficariam contempladas as relações históricas e culturais, inclusive de produção intelectual e reciprocidade econômica, entre os países latino-americanos? (ANPOLL, 2016 apud CERVO; MARTINS; PETRI, 2018, p. 333).

Em meio a essa conjuntura, além do posicionamento dessa associação, fundamental para conduzir a luta contra toda e qualquer política equivocada em relação ao ensino brasileiro e, sobretudo de língua estrangeira, surge o movimento #FicaEspanhol, organizado por alunos, professores e defensores do ensino de língua espanhola do Rio Grande do Sul e, posteriormente adotado por outros estados brasileiros. No seu bojo são promovidas aulas públicas, além de atos e manifestações, inclusive nas redes sociais, por meio de páginas no *Facebook* e no *Twitter*, com o objetivo de conscientizar sobre a importância do espanhol e evitar a

sua exclusão das escolas públicas brasileiras. Graças a esse movimento, em 2018, no Rio Grande do Sul, foi aprovada uma proposta de emenda constitucional estadual que garante a oferta obrigatória do espanhol (ARAÚJO; MENDONÇA, 2019). Outros estados também aderiram ao movimento e têm conseguido garantir a permanência da língua, como é o caso da Paraíba e de Rondônia; e há ainda os que se mantêm em luta permanente para resistir a essa política linguística, como São Paulo, protagonizada pela APEESP (Associação de Professores de Espanhol de São Paulo). O leitor interessado em acompanhar o histórico mais detalhado e os eventos do movimento pode fazê-lo seguindo algumas páginas na internet<sup>3</sup>.

A resistência é necessário fazê-la também estando atentos a determinadas vozes que circulam na sociedade e que têm o poder de silenciar outras. Refiro-me à grande mídia, formadora de opinião, pois como oportunamente frisam Lima, Silva e Machado (2014, p. 151), muitas vezes as mídias “atuam na conformação de nossos modelos de referência – em particular, nos pontos de vista que assumimos a respeito de dado grupo [...] contribuindo para a legitimação de ideologias e a conformação de representações”, de modo que o discurso difundido constitui uma via de poder. Na época da reforma curricular do ensino médio, acompanhamos a falta de espaço na mídia para tratar dessa reforma e suas consequências, o que gerou uma falta de informação inclusive no público afetado, como se verá mais adiante na análise dos dados. Essa alteração dos percursos formativos, quando abordada na mídia televisiva, foi retratada como algo benéfico e necessário ao ensino do país. Isso reafirma, a meu ver, o seu caráter “manipulativo” e “intencional” (LESSA, 2013, p. 22) e conduz à identificação com determinados grupos e com os ideais e ideologias defendidos por eles. Não se trata somente de não dar voz ao lado opositor, mas “o ato de não mencionar certos acontecimentos [...] também os naturaliza como se não existissem” (*ibid.*, p.23).

No próximo capítulo tratarei da metodologia de pesquisa, bem como o contexto e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos pretendidos.

---

<sup>3</sup> Por exemplo: <<http://eventos.ifrn.edu.br/lasemanae/ficaespanholrn/>>; <https://www.facebook.com/Hispanistas/>.

## **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **3.1 Natureza da pesquisa**

Levando em consideração que o estudante do ensino médio já tem uma relação com as línguas estrangeiras, principalmente com o inglês e o espanhol, que são disciplinas ofertadas no currículo, decidi como parte desta investigação, aplicar um questionário buscando compreender essa relação e os imaginários/percepções que a atravessam, e se a reforma do ensino médio, com a proposta de exclusão da língua espanhola do currículo como disciplina de oferta obrigatória, teve efeitos nessa relação.

Nesse sentido, escolhi desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, já que tinha como objetivo observar e analisar os imaginários/percepções de estudantes de ensino médio a respeito de um objeto específico – a língua espanhola. A pesquisa qualitativa, segundo Laville e Dionne (1999, p. 28), “usando, ou não, quantificações, pretende interpretar o significado do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Trata-se de uma pesquisa que está ligada diretamente ao âmbito político e atravessa diversas perspectivas teóricas e metodológicas a fim de analisar e interpretar de forma subjetiva determinados fenômenos a partir dos significados que os indivíduos atribuem a eles.

É também uma pesquisa de caráter etnográfico, pois a etnografia, aplicada ao âmbito da educação, tem por objetivo “compreender e interpretar os fenômenos educacionais que acontecem nesse contexto” (WOODS, 1987, p. 12 apud ESTEBAN, 2010, p. 160). Dentro da pesquisa qualitativa optei pelo estudo de caso, método que visa o aprofundamento em um único objeto específico inserido em um contexto específico. Gil (2008, p. 57) o define como um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

Depois de explicitados os pressupostos metodológicos dessa pesquisa, falarei do contexto em que ela se desenvolveu.

### **3.2 Contexto e participantes**

O contexto inclui o *locus* e os participantes envolvidos. Em relação ao espaço, posso dizer que este corresponde a uma sala de aula de uma escola pública de ensino médio localizada na cidade de Ceilândia, no Distrito Federal. Foi esse o espaço em que apliquei o questionário que nos permitiu aproximar-nos à relação dos estudantes participantes com a língua espanhola, e que ocorreu no segundo semestre de 2019. A escola foi bastante receptiva e me disponibilizou o horário de 15:00min às 15:30min para que eu pudesse aplicar o questionário.

A escolha por essa escola se deu por duas razões: a primeira está relacionada com a minha experiência pessoal enquanto ex-aluna dessa instituição; o segundo motivo se justifica pelo fato de se tratar de uma escola que abarca o nível educacional (o ensino médio) que é afetado diretamente pela exclusão do espanhol do currículo, foco desta pesquisa. A escola em questão foi fundada em 1979, atendendo moradores da Ceilândia, mais precisamente da Guariroba, no entanto, recebe alunos de inúmeras localidades de Brasília e regiões próximas. Atualmente atende os níveis de ensino médio regular, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Educação especial, com mais de 1.600 alunos matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno

Os participantes foram 29 estudantes dentre os quais quinze são homens e quatorze são mulheres que estavam cursando a 2<sup>o</sup> série do Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 16 e 18 anos. A realização da pesquisa se deu com essa turma específica dentre todas as outras existentes, pois foi o grupo que a instituição pôde oferecer.

### **3.3 Instrumento de pesquisa**

Com o questionário como instrumento de pesquisa, tentei me aproximar à realidade social dos alunos e compreender os sentidos construídos por eles sobre meu objeto de investigação.



### 3.3.1 O questionário

Para atender aos objetivos pretendidos nesse trabalho o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi um questionário, ciente de que essa escolha precisa de cuidado e reflexão por parte do pesquisador. O questionário se caracteriza como:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. (GIL, 2008, p. 121)

Para a sua elaboração é necessário levar em conta os objetivos pretendidos, o público-alvo e a adequação da linguagem, bem como as pretensões de cada pergunta e a sua relevância. Apesar de algumas limitações, o questionário como instrumento de pesquisa apresenta algumas vantagens, dentre elas, segundo Gil (2008, p. 122):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas;
- b) implica menores gastos;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento que for mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário aplicado (apêndice B) continha perguntas abertas e fechadas. Como se pode observar, foi elaborado visando levantar informações sobre o perfil dos participantes e sobre os assuntos de interesse desta pesquisa.

As perguntas foram constituídas seguindo uma determinada lógica e com uma linguagem objetiva e clara, a fim de se evitar ambiguidades; por outro lado, teve-se em conta que não induzissem as respostas. Optei por incluir uma pergunta final (nº 7) que teve por objetivo retomar os conteúdos de algumas das questões anteriores e concentrar as informações a respeito da questão de maior interesse. Este questionário foi acompanhado de um termo de consentimento livre e

esclarecido aplicado (ver Apêndice A) anteriormente ao questionário. Tal termo teve por objetivo resguardar a identidade dos participantes e ratifica o meu comprometimento com essa proteção.

### **3.4 Percurso da pesquisa**

Uma vez elaborado o instrumento de pesquisa, entrei em contato com a escola, onde fui recebida pelo diretor da escola, que me disponibilizou uma turma que estava sem professor. Após me apresentar e explicar o questionário, tomando cuidado para não revelar os objetivos e induzir as respostas dos participantes, apliquei o termo de consentimento livre e esclarecido e, na sequência, o questionário, que teve uma duração de 30 minutos (entre 14:00min e 14:30min) a uma turma de 1º série.

Quando comecei a analisar os dados, percebi que muitos alunos deixaram sem resposta algumas das perguntas e que eles ignoravam a reforma curricular que afetaria a organização do ensino médio, o que me fez suspeitar que não seria um público adequado à minha pesquisa. Decidi aplicá-lo novamente em outro nível de ensino (2ª série), por acreditar que eram estudantes mais atentos à realidade, devido à faixa etária. Assim, considerei o primeiro questionário como um pré-teste, que na opinião de Gil (2008, p. 134), é desejável numa pesquisa como um momento preliminar, pois ele permite “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário”, além de ter “por objetivo assegurar-lhe validade e precisão”.

A aplicação do segundo questionário ocorreu no dia 9 de outubro de 2019. É importante ressaltar que quando entrei em campo não havia turmas com horários vagos, assim o professor de Química me cedeu um tempo de 20 minutos (das 15:14min às 15:34min) da aula para a realização do questionário.

A seguir me deterei na análise dos dados buscando compreender o papel e a relevância da língua espanhola nas percepções e imaginários dos estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF.

### **3.5 Técnica de análise dos dados**

Para realizar a análise dos dados coletados, recorreremos à técnica de triangulação, que de acordo com Silverman (2009, p. 261), se define como:

Combinação de muitas teorias, de muitos métodos, observadores e materiais empíricos para produzir uma representação mais acurada, abrangente e objetiva do objeto de estudo. A aplicação mais comum da triangulação na pesquisa qualitativa é o uso de métodos múltiplos.

Adotar esta técnica nos permitiu estabelecer um diálogo entre 1) os documentos legais relacionados ao ensino de línguas, 2) as pesquisas da área de Linguística Aplicada a respeito de políticas linguísticas e imaginários em torno à língua espanhola no Brasil e 3) as percepções dos participantes quando da aplicação do questionário. Assim foi possível estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a realidade da prática educacional.

A discussão dos dados obtidos por meio do questionário envolveu também um diálogo com os documentos que legislam sobre o ensino de língua espanhola na rede pública e com pesquisas do âmbito da linguagem. Essa articulação me permitiu compreender, não apenas em termos da presença do espanhol no ensino público, mas em relação ao papel que essa língua desempenha. É importante ressaltar, por fim, que a interpretação apresentada foi construída de maneira bastante subjetiva e devemos reconhecer que existem inúmeras outras formas de aproximação, que podem envolver outras perspectivas e instrumentos de pesquisa e que, conseqüentemente, lançarão novos olhares sobre o assunto em análise.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Depois de situar teoricamente a pesquisa, pautada no diálogo com estudiosos da Linguística Aplicada – voltados para as políticas linguísticas do espanhol no Brasil e a presença de imaginários e relações de poder mediadas por ideologias linguísticas –, bem como de apresentar a minha opção metodológica, me deterei na discussão de dados oriundos da aplicação de um questionário.

Dos 29 participantes envolvidos na pesquisa, os 29 responderam o questionário que tinha informações, como já dito anteriormente, sobre o perfil e sobre questões relativas ao interesse dessa pesquisa. Lembro que as identidades serão protegidas sob os pseudônimos que eles escolheram e que será mantida a grafia original das respostas.

A pergunta relativa ao perfil é a nº um que indagava sobre se eles estudavam alguma língua estrangeira no momento e qual, bem como as questões envolvendo idade, sexo e série. Seis alunos responderam que neste momento estudam somente inglês e vinte e três responderam que estudam inglês e espanhol. É importante destacar que embora cursando o mesmo ano, na mesma sala existe essa diferença que se deve ao fato de que na escola onde estudam há o sistema semestralidade, em que as matérias da grade curricular são divididas por semestres, sendo metade delas ofertada no primeiro e a outra metade no segundo, com exceção de português, matemática e educação física. Assim, no decorrer do ano letivo, eles estudam inglês e espanhol, entretanto nesse determinado semestre somente o inglês.

Passarei a analisar agora as perguntas (2-7) que estão mais diretamente relacionadas ao tema da pesquisa. **“Se você tivesse a opção de escolher uma língua estrangeira para aprender, qual você escolheria? Por quê?”** foi a segunda pergunta do questionário. Dez alunos escolheram línguas estrangeiras diversas, predominando o francês, sob a justificativa de serem línguas interessantes, bonitas, por terem um “valor cultural”, “riqueza linguística” ou por interesse em visitar países onde essas línguas são faladas. Alguns participantes escolheram várias línguas ao mesmo tempo, dentre elas espanhol, russo, inglês e italiano. Nove participantes escolheram estudar somente o inglês. Oito escolheram o espanhol por

ser uma língua “interessante”, “legal”, por gosto pessoal e interesse em viajar, porém alguns atribuíram a escolha à sua facilidade, como podemos ver nas seguintes respostas:

*“Porque é uma língua fácil de aprender e ela é muito usada” (Janete).*

*“Espanhol, porque eu acho muito legal as ‘discuções’ e muito sexy também” (Altagracia).*

*“Espanhol. Porque sempre achei mais interessante e legal” (Maria).*

A questão nº três tinha por interesse levantar informação sobre se eles já haviam tido algum tipo de contato com a língua espanhola e pedia que comentassem um pouco a respeito. Somente dois alunos responderam que não tiveram contato com o espanhol, dentre os quais um alegou que foi por falta de interesse. Já entre os alunos que responderam que sim, a maioria afirmou que o contato (muitas vezes o primeiro) ocorreu através da escola no ensino formal, embora para alguns tenha se dado também por meio de músicas, séries, jogos onlines e contato com falantes nativos; um aluno específico, em um evento religioso realizado na cidade de São Paulo e outros, no convívio diário. Para outros três alunos esse encontro com o espanhol ocorreu em cursos de línguas. Embora não fosse o objetivo da pergunta, algumas respostas vão ao encontro dos imaginários abordados nesta pesquisa. Veja-se a seguir:

*“Sim, um pouco na sala de aula e também em algumas músicas” (Débora).*

*“Sim. O único contato que tive foi na escola, então digamos que não da pra se aprofundar tanto assim na matéria” (Maria).*

*“Sim. Foi uma experiência bastante interessante, quando no colégio, pois eu já tina um certo contato com o espanhol por parte da família” (Alex Fierro).*

*“Sim, é interessante e bem parecido com o português” (Miguel).*

*“Sim, na escola somente, mas eu gosto bastante do espanhol, acho a língua interessante, bonita” (Mariana).*

Cabe retomar aqui as reflexões de Celada a respeito dos imaginários que se constituíram na relação do brasileiro com a língua espanhola, sendo o principal deles, o de língua fácil e desnecessária:

O efeito de proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina - espanhol e português do Brasil - contribuiu a produzir um 'efeito de transparência' que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola. (CELADA, 2002, p. 32).

A pergunta nº quatro buscava indagar, na opinião dos participantes, se entre a língua inglesa e a espanhola, alguma era considerada mais importante que a outra. Vejamos a pergunta:

**4) Alguma dessas duas línguas (inglês/espanhol) te parece mais necessária/importante que a outra?**

Do total, quinze alunos responderam que o inglês é mais importante do que o espanhol e os argumentos se encaminham em duas direções, nas quais se pode observar os imaginários em relação à língua inglesa: a de que 1) o inglês é uma língua universal, falada pela maioria dos habitantes do planeta e que 2) é uma língua de negócios, indispensável para o mercado de trabalho. Em relação ao primeiro imaginário, houve oito respostas:

*“O inglês é mais importante pois é uma língua universal onde a maioria dos países sabem falar”* (Diogo).

*“Inglês, pois ingles é uma mundial já o espanhol nem tanto”* (Altagracia).

*“Sim, o inglês, geralmente queremos sair para fora do país e o mais usado é inglês”* (Gabriela).

*“Sim, inglês. Hoje acho mais necessario o inglês pois é a língua mais cobrada no mercado de trabalho. Além de ser a língua referência no mundo”* (Jacinto).

Nessa última resposta percebi que, além do primeiro imaginário, há um segundo no qual computei seis respostas e cito algumas, pois são bastante relevadoras sobre as crenças que têm se constituído e que constituem os brasileiros na sua relação com a língua inglesa:

*“Inglês, pois no mercado de trabalho é mais valorizada”* (Débora).

*“Sim, o inglês pois ele tem maior relevância no mercado de trabalho”* (Miranha).

Podemos, então, constatar a relação que a língua inglesa vem estabelecendo com o mercado de trabalho a partir da sua percepção como língua veicular e

profissional, como forma de acesso e garantia de melhores oportunidades de emprego. Para Sousa (2007, p. 51), “a enumeração dessas imagens, idealizadas, culmina na imagem da LI (língua inglesa) como língua de negócios, vinculada por sua vez à idealização máxima, no mundo do trabalho, da figura do executivo” e que se vincula também a uma posição de prestígio e de necessidade, sendo a língua que permite a inserção dos sujeitos na globalização, sem a qual se considera que não seria possível alcançar êxito no mercado de trabalho. Entretanto, é necessário atentar-se ao que estipulam as OCEM (2006, p.119) a respeito dos objetivos educacionais propostos, pois o documento defende que “o de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos)”.

Uma resposta em específico chamou a minha atenção pelo fato de se relacionar diretamente com a língua e o prestígio atribuído a ela segundo as relações de poder dos países que a falam:

*“Inglês me parece mais importante, pois é a língua oficial de diversos países, os quais alguns são grandes potências, como os EUA, Reino Unido, Índia e Austrália” (Alex Fierro).*

Cinco participantes consideram as duas línguas importantes. Porém o mais recorrente foi que o inglês é mais necessário e se sobressai sobre o espanhol, como podemos ver nos seguintes trechos:

*“Acho que as duas têm sua importância, mas acho inglês um pouco superior porque é falada no mundo todo e se você chega em algum país e não sabe a língua daquele país pode se comunicar em inglês” (Lívia).*

*“Inglês por ser a língua universal se sobressai quando se diz respeito a importância, isso devido a influência mundial, mas claramente o espanhol tem seu grau de importância e relevância” (Tomé).*

Nove alunos equipararam as duas línguas em importância e por isso, responderam que nenhuma delas é mais necessária ou importante do que a outra:

*“Não para mim as duas são importantes para um aprendizado” (Antonio).*

*“Não porque quanto mais você aprende, as oportunidades de emprego são maiores” (Lionel Messi).*

As perguntas **5) Em 2017 o espanhol deixou de ser disciplina de oferta obrigatória no currículo do ensino médio, e essa medida passará a ter vigência**

**a partir do ano 2020. Qual a sua opinião sobre isso? Essa alteração é relevante para você de alguma forma? e 6) A exclusão do espanhol da grade como disciplina de oferta obrigatória influenciou na sua percepção da língua espanhola, no que você pensa sobre ela? Justifique** tinham por objetivo identificar se houve algum impacto na relação dos estudantes com essa língua a partir da sua exclusão do currículo.

Na pergunta cinco, vinte e quatro alunos responderam que não estavam de acordo com essa medida, destacando a importância do espanhol, e que se sentiam prejudicados com a retirada dessa disciplina, por diferentes razões. Dentre elas a principal seria o acesso ao conhecimento e a possível defasagem na formação, já que a escola permitira esse primeiro, e em muitos casos, único contato com o espanhol. Também foram citadas as relações com os países vizinhos de língua espanhola, a preferência pessoal, a necessidade dessa língua para realizar provas como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do ensino médio (ENEM) e ainda, a posição que a língua ocupa mundialmente, depois do inglês. Muitos alunos citaram também ser um direito o ensino gratuito de espanhol e que ambas as línguas (inglês e espanhol) deveriam ser mantidas no currículo.

Em algumas respostas é possível perceber que os alunos identificam a relação existente do espanhol com o português como língua fácil e que apesar de não ocupar o espaço de língua veicular, como o inglês, também tem importância. Entretanto, não reconhecem que o espanhol é também uma língua de referência e importante para o mercado de trabalho, tendo em vista, por exemplo, a presença de multinacionais espanholas no Brasil. Isto é evidenciado nos trechos a seguir:

*“Errado pois nem todo mundo prefere o Inglês, muitas pessoas tem a preferência pelo Espanhol e isso pode acabar nos prejudicando também no PAS ou no ENEM” (Maria).*

*“Muito errado tirar, além de uma língua importante mundialmente também é um direito que nos pertence” (Altagracia).*

*“Bom na minha opinião o espanhol deveria continuar sendo obrigatório nas escolas, pois os países que fazemos fronteira a maioria tem o espanhol como língua, então é bem importante pra gente ter essa comunicação, fora que estamos aprendendo outra cultura, ter conhecimento é sempre bom” (Mariana).*



*“Acho uma decisão completamente errada, porque mesmo que não seja língua referência no mundo nem no mercado de trabalho a língua espanhola vem crescendo e ganhando relevância aos poucos” (Jacinto).*

*“É algo ruim, pois assim muitas pessoas não terão um primeiro contato com essa língua, e não demonstrar interesse nela por ser ‘muito parecida com o português. Sim, pois isso complementava bastante os materiais ensinados no colégio” (Alex Fierro).*

Há ainda uma resposta bastante contraditória, em que o aluno afirma que apesar de não concordar com a retirada, sendo o espanhol uma língua importante, isso não o afeta em nada. O que evidencia, a meu ver, o desconhecimento por parte deste da importância das línguas estrangeiras (sobretudo o espanhol) na sua formação:

*“Acho desnecessário retirarem o espanhol por ser uma língua muito importante, mas não me afeta em nada” (Tatiany).*

Três alunos responderam que a exclusão do espanhol do currículo seria algo positivo, entretanto na resposta de dois alunos parece haver um erro de interpretação da pergunta, pois apesar de dizerem que a exclusão é algo bom, dizem que é importante aprender espanhol. Já o terceiro aluno diz apoiar a medida pela falta de interesse em aprender a língua:

*“Eu acho que será bom, por conta de ser um aprendizado a mais” (Isac).*

*“É muito bom, pois é outra forma de estudo e pode ajudar muito em algum momento da vida” (Malcon Douglas).*

*“Acho ótimo, pois alunos como eu detestam espanhol. Tonou-se opcional e eu não faria” (Hermes).*

Dois alunos mostraram indiferença quanto à retirada do espanhol, ao alegarem que o ensino de espanhol na escola pública é “básico” e “medíocre”, o que evidencia a discrepância entre o que é previsto nos documentos legais de ensino e a prática:

*“Por mim tanto faz, todos os anos eles explicam a mesma coisa em espanhol, eles não dão continuidade só repete” (Gabriela).*

Podemos identificar, a partir dessa visão, a evidente discrepância entre os objetivos dos documentos educacionais e o que ocorre de fato, na prática. Como

visto anteriormente, de acordo com as Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), o ensino de línguas, além do seu caráter instrumental, deve destinar-se à formação dos alunos enquanto cidadãos, fazer com que percebam a heterogeneidade linguística e cultural e constituir-se enquanto sujeitos. Pretensão que, de acordo com o apontado por esses participantes, não tem se concretizado: para eles o ensino de língua espanhola, realizado da maneira superficial como tem sido feito, não tem desempenhado algum papel na sua formação.

Já na pergunta seis, que tinha uma relação direta com os efeitos da retirada do espanhol nas percepções dos alunos, dos 29 alunos participantes, somente um não respondeu a questão. Outro relatou: *“não consigo pensar sobre isso porque eu não sabia e que eu sempre tive espanhol”* (Temistoclis), isso mostra a falta de conhecimento por partes dos alunos sobre a reforma do Ensino Médio e suas consequências. Seis alunos responderam que de fato essa alteração mudava a percepção deles sobre a língua, colocando-a em uma posição de fácil, desvalorizada e desnecessária; por outro lado, um aluno afirmou que isso o motivou a aprofundar na língua, conforme as seguintes respostas:

*“Só parece que ela está sendo desvalorizada nas escolas e focando só no inglês”* (Gabriela).

*“Influenciou no meu pensamento. Por ter sido excluída, dá a impressão que é uma língua desnecessária”* (Miranha).

*“Despertou meu interesse de aprender mais sobre”* (Julia).

Nove alunos responderam que a medida não altera a visão deles sobre o espanhol, devido a gosto e experiências pessoais e continuam considerando-a importante. Porém, um aluno relatou que sua percepção não foi alterada devido à sua falta de afeição pela língua e outra estudante afirmou que isso somente reforça a superioridade do inglês:

*“Não, pois o espanhol é um idioma do meu agrado, entretanto não me influi, continuarei a gostar e a estudar o idioma da mesma forma”* (Tomé).

*“A língua espanhola é sim importante e não pode ser esquecida”* (Safira).

*“Não, só mostra como o inglês tem mais influência”* (Tatiay).

*“Não, é uma língua pra quem gosta... Eu não gosto” (Hermes).*

Os doze alunos restantes não responderam diretamente ao que foi solicitado na questão, sobre a influência da medida na percepção deles, mas deram a sua opinião sobre a língua espanhola e realizaram uma crítica sobre a sua exclusão: alegaram novamente como motivação argumentos que ressaltam a importância da língua espanhola, o acesso gratuito ao seu ensino e sua funcionalidade para o PAS e o ENEM:

*“O inglês é sim muito importante mas isso não tira a importancia do espanhol. Até mesmo porque o espanhol está ‘crescento’ mais e mais” (Altagracia).*

*“Sim pois pode ser prejudicial para os alunos que querem aprender mais sobre a língua” (Antônio).*

Por fim, a última pergunta do questionário (7) teve como intuito reiterar as questões tratadas anteriormente. Consistiu em uma pergunta de escala, do nº 1 ao 5, em que o 1 era considerado pouco importante e o 5, muito importante, na qual os alunos deveriam marcar na escala o nível de importância que eles atribuíam ao inglês, ao espanhol e a outras línguas em categorias como: **essa língua para o mercado de trabalho; na sua formação; interesse pessoal em aprender; necessidade de oferta na escola; relevância no geral**. As respostas foram diversas, porém demonstrou-se que de fato, para a maioria, a língua espanhola (assim como as outras línguas) possui importância inferior ao inglês em quase todos os quesitos, principalmente nos referentes ao mercado de trabalho e à relevância geral. O espanhol, nessa pergunta foi considerado mais importante no que tange ao interesse pessoal e à formação, e em poucos casos, em relação à oferta escolar. Assim, o que pode ser constatado é que, em consonância com as hipóteses apresentadas inicialmente, o inglês se instaura nos imaginários dos alunos como língua universal e profissional, língua das grandes potências e por essa razão atrai maior interesse de aprendizagem. E isso reforça os imaginários acerca do espanhol tratados anteriormente. Essa língua, tão vital para o diálogo e as culturas no Cone Sul, ocupa uma posição social inferior à do inglês, e continua sendo vista como menos importante e menos necessária à formação, restando para ela o fato de ser apenas uma forma de conhecimento cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas linguísticas, definidas por diversos autores como Calvet (2007), Savedra e Lagares (2012), dizem respeito a todas as decisões referentes às línguas, que alteram, portanto o seu rumo dentro de um contexto sócio-histórico. Elas estão diretamente influenciadas por fatores que vão além dos aspectos linguísticos, pois o meio social em que essas políticas são elaboradas influencia nas suas determinações. Assim como também elas são influenciadas por imaginários e reforçam outros já existentes na sociedade. As políticas linguísticas servem então, pode se dizer, como instrumentos de controle para a manutenção e a conservação de ideologias. Dentro das concepções de políticas linguísticas, constata-se ainda que as línguas são organizadas segundo uma hierarquia, que é definida de acordo com aspectos extralinguísticos, dentre os quais estariam por exemplo as noções de poder e prestígio, como já foi abordado nesta pesquisa.

Esses elementos nos permitem avançar na compreensão das razões que têm contribuído para solidificar os lugares ocupados pelo espanhol e o inglês na sociedade brasileira. Conforme apresentado por Sousa (2007), o inglês está sempre associado à imagem de língua veicular, de língua necessária e obrigatória e indispensável para alcançar sucesso no mercado de trabalho. Em contrapartida, o espanhol foi sempre caracterizado como uma língua fácil devido à proximidade léxica com o português ou como uma língua de riqueza cultural/referencial, mas, pelo fato de não ocupar a posição de língua veicular, foi considerada pouco relevante, língua instrumental ou de cultura (CELADA, 2002, p. 33), associada a um imaginário em que seu poder se vê limitado quando de inserção no mercado de trabalho se trata.

A presença do espanhol no currículo escolar brasileiro ao longo da história é bastante instável; apesar de sua inserção em diferentes momentos, essas iniciativas nunca trouxeram consequências significativas para sua valorização e reconhecimento. Somente a partir da Lei nº 11.161, de 2005, é que alcançou uma maior visibilidade e conquistou novos espaços. Instalaram-se também novos imaginários na relação do falante brasileiro, aprendiz ou não dessa língua. Um dos exemplos mais recentes dessa presença oscilante do espanhol foi a sua retirada do currículo do ensino médio, com a vigência da Lei nº 13.415 em 2017. Seja por

razões políticas e/ou econômicas, o certo é que isso provocou um retrocesso em relação à perspectiva e às relações e memórias que estavam sendo construídas em torno dessa língua.

Levando em conta esse panorama, me propus como objetivo geral, neste trabalho, discorrer sobre o papel e a relevância da língua espanhola nas percepções e imaginários dos estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF. Perguntei-me, no início desta caminhada: que lugar ocupa a língua espanhola no sistema de ensino brasileiro em decorrência de políticas linguísticas? que imaginários permeiam a relação do brasileiro com a língua espanhola? quais percepções e imaginários têm os estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF a respeito da língua espanhola e seu papel na sua formação?

Para dar resposta a essas inquietações, desenhei várias etapas: apoiada em autores da área, considerei necessário num primeiro momento realizar um levantamento bibliográfico acerca de noções da área de Política Linguística e do panorama das políticas linguísticas referentes ao espanhol no Brasil; posteriormente me debrucei sobre os imaginários que atravessam a relação do brasileiro com a língua espanhola e com outras línguas do currículo escolar, principalmente o inglês, dada sua hegemonia, e tendo como hipótese que a reforma curricular do ensino médio teria consequências nesse sentido. No intuito de obter respostas para meus questionamentos, decidi então aplicar um questionário em uma escola pública de ensino médio do Distrito Federal.

Historicamente, nos dizem as pesquisas consultadas e a minha observação da realidade, o espanhol sempre ocupou posição inferior ao inglês, inicialmente tendo como função a de possibilitar a leitura de textos literários na língua. E mesmo depois da aprovação da lei que garantia sua obrigatoriedade no ensino, essa língua não adquiriu traços de língua fundamental para a formação, como é o caso do inglês; tampouco foi capaz alcançar a mesma relevância.

Todas essas questões se constataram nas respostas dos alunos nos questionários aplicados. Eles mesmos reforçaram a posição ocupada por essas duas línguas (inglês e espanhol) na sociedade brasileira, segundo os imaginários por eles revelados. O espanhol ocupa a posição imaginária de língua fácil, bonita,

parecida ao português e é caracterizada por adjetivos como “interessante” e “sexy”, à medida que o inglês, sob a imagem que se constituiu, é a língua de negócios, obrigatória e universal, falada em qualquer parte do mundo, enfim, língua de poder e de multitudes de falantes. Assim, boa parte dos alunos considera que a língua inglesa é de fato a língua de maior notoriedade. No entanto é oportuno salientar, conforme os dados analisados, que alguns participantes atribuíram a mesma importância ao espanhol e ao inglês, o que releva que o espanhol continua tendo relevância na perspectiva dos participantes. Embora eles não compreendam o papel do espanhol na sua formação, cujo objetivo principal seria a constituição como sujeitos cidadãos e a constituição de suas identidades admitem que sua aprendizagem é sim importante, pois se trata de uma língua que é uma janela para o conhecimento e que possibilitaria o contato com os países que fazem fronteira com o Brasil.

Por fim gostaria de apontar que esta pesquisa é apenas uma perspectiva dentre tantas outras que permitiriam compreender o assunto investigado. O tema da língua espanhola e os imaginários que se constituem na relação dos brasileiros com essa língua na conjuntura atual se mostrou um terreno fértil para continuar aprofundando em outros assuntos relacionados. Dentre eles podemos destacar alguns questionamentos para futuros estudos: em que medida as questões ideológicas e os imaginários sobre as línguas afetam a motivação no processo de aprendizagem? Ou ainda, de que maneira interferem o prestígio, o poder e os imaginários na escolha por variedades específicas da língua espanhola?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A; MENDONÇA, C. **Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas.** *Jornal Opção*, Goiânia, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs-/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BARCELOS, A.M.F; ZOLIN-VESZ, F. A pesquisa de crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas e a formação do professor. *In: LIMA, L. M. (Org.). A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol.* v. 34. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-53.

BARROS, C.; COSTA, E. (Coords.). *Coleção Explorando o Ensino.* v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BARROS, C.; COSTA, E. (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

BRASIL. *Decreto-lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 21 out. 2019

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 13.415, de 2016.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)>. Acesso em: 21 out. 2019

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.* v.1. Brasília, DF, 2006.

CASANATO, M; DALINGHAUS, I. Uma reflexão sobre a implementação da língua espanhola em escolas de Mato Grosso do Sul. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 1, p. 152-164, nov. 2014.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola editorial: IPOL, 2007.

CARVALHAL, T. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CARVALHO, J. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CERVO, L.; MARTINS, T.; PETRI, V. Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do Ensino Médio brasileiro. *Cad. Letras UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 319-340, 2º semestre 2018.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação. Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, M. R. *Português e espanhol: enfrentando as discursividades*. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2002.



IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. v. 34. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-39.

JANTUTA, L. *Política linguística e ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

KULIOWSKI, M. Z.; GONZÁLES, N. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, Brasília-DF, 1999. p. 11-19.

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2), p. 385-408, jul./dez. 2013.

LAVIILE, C.; DIONNE, J. A. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed / Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. v. 24. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-27.

MILROY, I. Ideologias linguísticas e as consequências de padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas de norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

OLIVEIRA, G. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Revista Synergies Brésil* n° especial 1. p. 21-30, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Confronto pela linguagem. *In: ORLANDI, E. P. (Org.). Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: 1988, p.7-9.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVEDRA, M.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1º semestre 2012.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócio e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) - Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, G. N. O lugar do espanhol para o aprendiz brasileiro: uma língua de cultura. *In: SANT'ANNA, V. L. A.; JUNGUER, C. S. V.; FERREIRA, A. M. CH. (Orgs.). 4 Congresso brasileiro de hispanistas. Língua Espanhola. Volume 1*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Hispanistas. CNPq, 2006. p. 63-69.

SOUSA, S.; ROCA, M.; PONTE, A. (Orgs.). *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

TORQUATO, C. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n.11, 2010.

VIÑAL JUNIOR, J. V. Enseñanza del español en Brasil centrada en la comprensión lectora según recomendaciones de los parámetros curriculares nacionales de lengua extranjera (PCNs LE): una formación incompleta del alumnado y una puerta para la desigualdad. *HISPANISTA. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*. v. XIII nº 50. jul.-ago.-sep., 2012. Disponível em: [hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/390.pdf](http://hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/390.pdf). Acesso em: 28 de nov. de 2019.

VILHENA, F. B. K. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas, no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. v. 24. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 63-76.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. v. 24. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 51-62.

## APÊNDICE A

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao trabalho de conclusão desenvolvido por Ellen Cristine Santos Lisboa, da Universidade de Brasília, bem como fornecer dados reais. Autorizo a utilização dos dados coletados com fins educativos. Tenho conhecimento de que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de um pseudônimo.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é aplicado com o objetivo de coletar informações relevantes à nossa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso. Agradecemos a franqueza de suas respostas assim como a sua colaboração com o andamento do trabalho. Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em sigilo.

Nome/Pseudônimo:

Idade:

Sexo:

Série:

1) Neste momento, você estuda alguma língua estrangeira na escola? Qual?

---

---

---

2) Se você tivesse a opção de escolher uma língua estrangeira para aprender, qual você escolheria? Por quê?

---

---

---

---

3) Você já teve algum tipo de contato com a língua espanhola? Comente um pouco sobre isso.

---

---

---

---

---

---

4) Alguma dessas duas línguas (inglês/espanhol) te parece mais necessária/importante do que a outra? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 5) Em 2017 o espanhol deixou de ser disciplina de oferta obrigatória no currículo do ensino médio, e essa medida passará a ter vigência a partir do ano 2020. Qual a sua opinião sobre isso? Essa alteração é relevante para você de alguma forma?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 6) A exclusão do espanhol da grade como disciplina de oferta obrigatória influenciou na sua percepção da língua espanhola, no que você pensa sobre ela? Justifique.

---

---

---

---

---

---

- 7) Marque na escala abaixo conforme o que você considera. O 1 é pouco importante e o 5 muito importante.

Pouco importante

Muito importante

	1	2	3	4	5	
Essa língua para o mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inglês
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espanhol
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outras línguas
Na sua formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inglês
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espanhol
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outras línguas
Interesse pessoal em aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inglês
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espanhol
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outras línguas
Necessidade de oferta na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inglês
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espanhol
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outras línguas
Relevância geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inglês
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espanhol
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outras línguas