

UMA CONQUISTA POLÍTICA POR ESPAÇO: A INCLUSÃO DO ESPANHOL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

A POLITICAL CONQUEST FOR SPACE: THE INCLUSION OF THE SPANISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOL'S CURRICULAR

LUCÉLIO JANTUTA*

RESUMO

Neste trabalho, busca-se refletir sobre as ações de políticas educacionais públicas, no âmbito da pesquisa de políticas Linguísticas, em uma perspectiva de interpelações de sujeitos e lugares, materializados em enunciados de documentações oficiais, como a Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB), os regulamentos, as portarias e atas de reuniões que legislam sobre as línguas. Importa ressaltar que essas ações políticas educacionais instituem possíveis conflitos, silenciados no espaço escolar e nos currículos das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Língua; Sujeito; Política de línguas.

ABSTRACT

This article aims at reflecting about the actions concerning the public educational politics, especially linguistic politics, in a perspective of subjects and places interpellations connected with utterances of official documents such as 'LDB', the rules, the decrees among other documents that portray the norms about teaching a foreign language. In addition, it is important to emphasize that these actions, which are political and educational, institute possible silenced conflicts in the spaces and curricula in our Brazilian public schools.

Keywords: Language; Subjects; Language politics.

* Mestrando em Estudos Linguísticos (UFSM).

INTRODUÇÃO

É fundamental interpretar as leis que norteiam o ensino básico público para entender o modo de funcionamento das concepções políticas sobre as línguas estrangeiras.

A escola é um lugar em que os sujeitos aprendem a estabelecer importâncias e hierarquias referentes às línguas praticadas em uma comunidade. Essa relação das línguas com os sujeitos se fundamenta por assujeitamentos: dos que nascem em uma comunidade que fala um determinado idioma; e por vias institucionais, nas quais legisla as demais línguas a que os sujeitos podem ter acesso.

Em decorrência disso, pode-se afirmar que existem políticas explícitas e implícitas sobre/para as línguas, em cada tomada de decisão de uma nova lei educacional. Nesse sentido, as formas “arbitrárias” das leis nos permitem questionar os motivos da hierarquia ou, ainda, da valorização em demasia de um idioma em relação a outros. Tal é o caso dos PCS, pois, ao determinarem as línguas estrangeiras oferecidas à rede de ensino pública, legislam sobre os idiomas de maneira que nem todos têm o mesmo espaço nas escolas.

Por isso, questiona-se, neste trabalho, de que forma a disciplina de língua espanhola conquistou um espaço enunciativo¹ entre os demais idiomas nas escolas? Considerando que a língua estrangeira prestigiada nas escolas públicas, há muito tempo, tem sido o inglês, como ocorrem as disputas desses “espaços” pelas línguas estrangeiras no Bra-

sil? Por fim, como as políticas sobre/para línguas interferem na configuração de um imaginário sobre as línguas estrangeiras?

Para tanto, a partir de considerações sobre as políticas de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo as voltadas ao espaço ocupado pelo espanhol nas escolas públicas, serão analisados enunciados de documentos oficiais, que constituem o *corpus* da pesquisa. Nessa análise, reflete-se como as ações políticas interpelam o imaginário dos sujeitos (aprendizes, professores, diretores, pais de alunos, entre outros).

Também pretende-se verificar de que forma se materializam a multidiscursividade e os sentidos que suscitam os registros de documentos oficiais.

Pode-se antecipar que a relação de disputa entre línguas evidencia disputas de poderes. Na multidiscursividade, se configuram formas de manutenção de algo que já está dado (ORLANDI, 1996): o apagamento de outros discursos, que permite algumas considerações sobre o imaginário social de uma determinada época.

O INTERESSE PELA TEMÁTICA DO IDIOMA ESPANHOL

Ao abordar o assunto da inclusão da língua espanhola no ensino médio, remete-se a questões contemporâneas que ocorreram paralelamente ao tempo de egresso na universidade, o que justifica a escolha do pronome em primeira pessoa para relatar alguns fatos.

¹ O autor Eduardo Guimarães (2003) considera *espaço* (*de enunciação*) o modo de distribuir as línguas em relação. Por isso, segundo ele, o “espaço de enunciação é assim político”, pois é um lugar de relações entre as línguas e seus falantes.

Pertenci à segunda turma de formação de Letras – Espanhol (1999), pela Universidade Federal de Santa Maria. Ao tornar-me egresso da universidade, ingressei no magistério público do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, na qual tive a experiência de iniciar a prática de língua espanhola em uma escola pública de Ensino Médio.

Após quatro anos de permanência no quadro de professores do Estado do RS, migrei para o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Na Escola de Administração do Exército, no ano de 2004, a discussão com os demais colegas da área de língua espanhola volta-se a questionar quando, no SCMB, se pensaria no ensino da língua espanhola com abordagem e prestígio próximos aos da língua inglesa.

Essa dúvida era pertinente, porque à língua inglesa é disponibilizada uma tendência de ensino-aprendizagem de abordagem comunicativa. Já o idioma espanhol, instituído como obrigatório a partir da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, é oferecido de maneira *instrumental*, como preveem os planos de disciplinas (PLADIS) de língua espanhola do Sistema.

Porém, para entender essa forma de litígio silenciada, deve-se ter uma noção da maneira como os mecanismos políticos se sobrepõem ao ensino de qualquer língua, seja materna, seja estrangeira. Um silêncio e uma ausência que se tornam presentes e conflitantes.

Somente com as pesquisas na pós-graduação pude ampliar esses questionamentos. Se, anteriormente, o foco da minha preocupação era apenas a mudança de uma abordagem por meio do livro didático, a partir da reflexão no PPG (Programa de

Pós-graduação) se estende para uma visão de que, ao trocar um livro, necessariamente emergem ações de políticas de línguas. Não se tratava, portanto, apenas de mudança de abordagem de ensino de línguas, como muitas vezes ocorre em reuniões para mudanças curriculares. A partir dessa “posição sujeito” (PECHÊUX, 1988, p. 198), procuro visualizar a problemática da disputa por espaços das línguas estrangeiras, e não como um observador que toma o objeto à distância para analisar resultados posteriores.

AS POLÍTICAS DE LÍNGUAS E AS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO BRASILEIRO

Pode-se dizer que as pesquisas sobre políticas de línguas no Brasil ainda são incipientes e há muito a ser explorado nesse terreno. Os estudos atuais, em sua grande maioria, remetem, primeiramente, a um aprofundamento do conhecimento das políticas sobre a circulação das línguas do (no) Brasil.

Seguramente, a disputa entre o idioma espanhol e o idioma inglês, no ensino público, proporcionou um novo olhar sobre algumas questões de políticas de línguas estrangeiras no país. Trabalhos como os de Celada e González (2001), Mariani (2004), Sturza (2006), Serrani (1988), entre outros, refazem o percurso de situar o lugar da língua espanhola entre as línguas portuguesa, indígena e outras línguas estrangeiras no espaço geográfico brasileiro.

Também se configuram como suportes teóricos para pesquisas sobre políticas linguísticas, as áreas de conhecimento da sociolinguística e da história das ideias linguísticas, que refletem sobre as ações polí-

ticas, para se perceber de que maneira elas interferem na área de linguística, relacionada a línguas estrangeiras. Varela, assume uma posição sobre a política linguística que nos orienta na análise proposta:

Considero la política Linguística como una disciplina que combina el análisis de situaciones sociolingüísticas en espacios definidos políticamente, el desarrollo de un cuerpo teórico descriptivo-explicativo capaz de poner en evidencia las fuerzas que actúan en las situaciones bajo estudio, y una dimensión pragmática, la propuesta de líneas de acción (es la política Linguística propiamente dicha) que se desprende de los pasos anteriores.²

Essa noção propõe o desafio bibliográfico de não se situar apenas em uma área limitada, tomando um único dispositivo de análise, a abordagem de um assunto de tamanha dimensão teórico-prática. Por isso, Calvet (2007, p. 8) sugere o termo multidisciplinar, que engloba “conhecimentos técnicos de Linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia”, mas que também é limitado quando relacionando às situações concretas que demandam decisões “políticas e planificação de políticas públicas”.

Como ponto inicial sobre o modo de funcionamento das noções de políticas de línguas, observa-se, neste trabalho, antes de qualquer tentativa de designação, que em língua “tudo é baseado em relações” (SAUSSURE, 1999, p. 123). Portanto, se constituem de relações, os discursos sobre as línguas, não esquecendo que se deve levar em conta as tomadas de posi-

ções no discurso, as quais são acompanhadas pelas situações de “quem” fala, para “quem” se fala e o “que” se fala. Podemos ilustrar algumas dessas relações em um enunciado político:

Veio a este Conselho o processo em referência, para apreciação de requerimento formulado pela Assessoria Internacional do Ministério da Educação, visando à emissão de parecer sobre o Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Países do Mercosul, que deverá ser referendado pelo Conselho do Mercado Comum – CMC, em nível de chanceleres, no dia 8 próximo.³

Na orientação desse fragmento de enunciado, configura-se um esquema apresentado no Quadro 1, com objetivo de ilustrar quem fala, para quem se fala e o que se fala.

Quadro 1 – Posições de Sujeitos

<i>Sujeito Enunciador- Quem fala</i>	<i>Sujeito a quem se fala</i>	<i>Enunciado</i>
Este Conselho CNE	Assessoria Internacional do Min. Educação	“emissão de parecer sobre acordo de títulos, certificados e diplomas”

Como se trata de um documento (oficial), que é resultado de um “consenso” entre acordos sobre “Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas”, acordos realizados pelos países do Mercosul, foca-se o uso de “este conselho”, que se constitui por uma relação em terceira pessoa. Porém, ao final do documento, do qual foi extraído esse fragmento,

² Disponível em <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=439>. Acesso em: set. 2008.

³ BRASIL, MEC, processo n. 23001.000098/2004-22, parecer n. CNE/CP 005/2004.

assinam o presidente do Conselho Roberto Cláudio Frota Bezerra e o relator Murílio de Avellar Hingel, ou seja, o “este” assume “uma posição” de sujeitos representando o presidente do CNE, o relator e demais membros.

Deve-se ressaltar que, além do âmbito do uso da língua, as relações políticas podem ser encontradas em diferentes situações e contextos sociais, o que estabelece uma ampla designação para “política”.

Ao se defrontar, por exemplo, com um anúncio na TV de um novo pacote econômico, anunciado pelo porta-voz da presidência do país, ou ainda com a imagem de uma manifestação de categorias sindicais em frente à Casa Civil do Governo de um Estado, nos dois casos, atribuem-se relações políticas. “Quem” enuncia adquire importância fundamental, a partir de seu espaço de enunciação, porque é interpelado e interpela sujeitos em seus discursos. No primeiro caso, haverá aqueles que defendem o pacote do governo e outros, contrários, que podem se beneficiar do pacote e acabar concordando com ele; no segundo, uma manifestação, em frente a um órgão público, pode se tornar um discurso a favor do governo que atende às reivindicações e concede mais benefícios, não apontando necessariamente apenas às críticas recebidas pelos manifestantes, uma vez que, atendidas as reivindicações, cessam, muitas vezes, as manifestações contra os governantes.

Na utilização dessas ilustrações, sem questionar “a quem se fala”, chama-se a atenção para as posições que assumem o presidente e o relator do CNE (ilustrados anteriormente), em nome de todos os demais

membros, por meio do pronome “este”, pois assim se configura também um porta-voz da presidência ou dos manifestantes. Disso depreende-se uma das noções na qual o discurso “político” se articula e da qual se constitui: do poder que representa um discurso na pluralidade dos sujeitos interpelados por ele, pela posição de quem ocupa um determinado nível hierárquico.

Entende-se, portanto, neste trabalho, que as relações entre políticas de línguas são aquelas cujo poder se atribui para falar no lugar da pluralidade, constituir, alterar e interpelar a visão de mundo dos sujeitos, simbolizando, assim, uma visão de interesses de um grupo que se estende a toda sociedade. Por essa razão, o lugar de quem enuncia em cada língua é um fator determinante, porque ocupa espaços privilegiados de poder: LDB, PCNs, Ministério da Educação, Chefia de Departamento, dentre muitos outros.

AS RELAÇÕES DAS LÍNGUAS EM SUAS FORMAS SIMBÓLICAS DE PODER

Uma língua não pode ser considerada algo estático, nem se pode entender os espaços pelos quais a língua circula como territórios limítrofes. As línguas ocupam, em situações diferenciadas, espaços e lugares que não estão delimitados por uma simples questão de território.

Os lugares ocupados pelas línguas são simbolizados e aos símbolos se unem as representações de relações de hierarquias e poderes. Para ampliar a noção da representação simbólica de uma língua, Calvet (2002, p. 119) situa os lugares das línguas em uma metáfora de estrutura de sistema gravitacional.

Para esse autor, há uma língua “hipercentral”, localizada no centro gravitacional com uma densidade maior que as demais, as quais se escalonam em “supercentral”, “central” e “periféricas”.

Pode-se dizer que as lutas por lugares das línguas estrangeiras, no âmbito da escola pública no Brasil, se constituem, antes de qualquer espaço, nas relações políticas. A Figura 1, tomada a partir da visão de Calvet, ilustra a divisão hierárquica e o lugar ocupado pelas línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

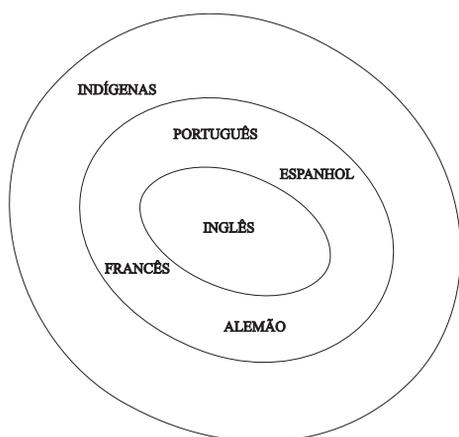


Figura 1 – Estrutura gravitacional das línguas.

Com a metáfora da estrutura de sistema gravitacional, a simbologia do lugar ocupado por uma língua evidencia que há relação hierárquica de poderes. Pensando sobre a realidade da América Latina, pode-se incluir o idioma português como estrangeiro nas comunidades de fala espanhola.

Também são expressas as relações de poder nas múltiplas práticas discursivas das línguas estrangeiras, conforme os enunciados em documentos, como os Parâmetros Curricu-

lares: “sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno” (PCN, 2000, p. 149).

Varela (2006), ao tratar sobre o sistema gravitacional de Calvet, confirma o *lugar* da língua inglesa em comunidades que tendem ao monolinguismo:

En el nivel uno una lengua hipercentral, que hoy en día es el inglés, pivot de todo el sistema; los hablantes que la tienen como lengua primera tienden fuertemente al monolingüismo (grifos do autor).

São enunciados como esses que simbolizam e configuram a língua inglesa, atualmente, no espaço privilegiado da estrutura do sistema gravitacional, o que identifica uma relação hipercentral dessa língua com as demais.

A interpelação, por constituir sujeitos com uma mesma visão de mundo de quem enuncia, dá-se na “forma da lei”. Em um partido político, em uma academia, direção ou na coordenação de uma escola, quem enuncia tem o poder de agir sobre os sujeitos e a centralidade para interpelar. Ocupar um lugar de destaque é possuir *status* entre as línguas estrangeiras, e isso permite que as Leis sejam interpeladas também por essas posições de destaque.

Isso não impede que haja, entre os interpelados, “discursividades” que não se identificam com as tomadas de decisão. Um exemplo desse tipo de disputas simbólicas ocorre com o idioma espanhol, instituído como língua oficial no Paraguai, onde divide a sua “oficialidade” com o guarani.

Esse fato suscitou debates entre sujeitos para disputarem os espaços das línguas, do colonizador (espanhol) e colonizado, em um mesmo “nível” oficial. A oficialidade se caracteriza por diversos fatores, que podem ser pensados desde a elaboração de manuais, dicionários até a inclusão do idioma nas escolas, ou a escolha de um idioma em um sistema jurídico. As lutas das línguas por espaços são simbólicas e entram em uma rede de significados que se opõem (o espanhol, o guarani e as línguas estrangeiras do Paraguai), como forma de marcar as visões antagônicas de mundo.

GESTOS POLÍTICOS E A INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL

Serrani (1988, p. 179) propõe uma política plurilinguista no Brasil, obviamente com relação às línguas estrangeiras, tendo em vista a concepção política monolinguista do governo brasileiro que, de 1930 a 1996, modificou a política de pedagogia das línguas estrangeiras e estabeleceu a língua inglesa ora como obrigatória, ora como disciplina optativa nas escolas públicas brasileiras.

Em seu artigo, Serrani (1988) sugere, por meio das palavras de Antonio Candido de Mello e Souza, uma aproximação com a língua espanhola. Essa aproximação ocorre em função de questões: de assimetria, o que pode ser evidenciado pelo número de nações que constituem uma e outra América (na América Espanhola, dezenove; na portuguesa, uma); de fatores determinantes históricos que distanciaram os países ibero-americanos durante décadas.

Faz-se necessário acrescentar à sugestão de Serrani que, considerando-se essa tomada

de decisão dos governos, nos períodos referidos não se encontram trabalhos expressivos sobre o declínio do ensino de outras línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas e, dentre elas, pode-se citar o francês, o espanhol, o italiano e o alemão.

Também, ao se defender, como faz Antonio Candido, a garantia do ensino de espanhol junto ao de língua inglesa, pode-se correr o risco de ser criado um bilinguismo, e não de plurilinguismo, proposto por Serrani.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), que se instituem como um dos instrumentos políticos, como bases legais para implantação da Lei 9.394/96 (LDB), estabelecem que

particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o *fator econômico* se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os *avanços da microeletrônica têm um papel preponderante*, e, a partir década de 80, se acentuam no País (BRASIL, 2000, p. 5, grifos nossos)

É sob essa postura de ordem econômica, portanto, que o ensino de línguas estrangeiras se consolida. Conforme se verifica na historicidade das línguas estrangeiras, antes dessa Lei eram previstas concepções normativas e descritivas – como se observará na sequência do próprio texto dos PCNs (2000), que estabelece um ensino voltado à comunicação, avançando para uma concepção de que a gramática normativa não

conseguiu resultados satisfatórios e merece reflexões sobre o seu ensino.

Outro esclarecimento no mencionado documento, refere-se à

aprendizagem da Língua Inglesa [como] fundamental no mundo moderno, porém essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano (BRASIL, 2000, p. 149).

Aqui, a nomeação para a língua espanhola passa a ter significado a partir de uma variante, inclusive adotada de forma pejorativa em alguns lugares, como na região sul do Brasil.

Entretanto, sobre as considerações a respeito da valorização do espanhol, retoma-se, em 2008, uma nova reconfiguração no espaço das línguas estrangeiras, em uma relação de disputa na qual “a língua que ocupa é também a que rompe com o ideal monolíngüe” (STURZA, 2006, p. 22). Nesse caso, o idioma espanhol é o que rompe com o monolinguismo inglês.

Essa valorização do idioma espanhol se coloca como uma inferência das Orientações Curriculares ao Ensino Médio/2008. Há, nesse documento, uma separação da língua espanhola das demais línguas estrangeiras: ela aparece no terceiro capítulo, destinado às línguas estrangeiras. Pode-se situar, do mesmo modo, um “espaço” diferenciado para o idioma espanhol no Brasil.

Isso remete a duas ponderações: a primeira, é que não se pode considerar o idioma espanhol como estrangeiro (da forma como é abordado o inglês). Nesse material, encontra-se a justificativa:

lembramos, ainda, que nos referimos às Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades da cada idioma estrangeiro (BRASIL, 2008, p. 87).

A segunda ponderação é que, ao considerar que cada língua possui suas especificidades, reconhece-se que há espaços e, de acordo com Guimarães (2002, p. 18), as línguas funcionam sempre em relação a outras línguas. Para o autor, esse “espaços [...] se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”.

Nos lugares onde ocorrem disputas, observam-se os efeitos das ações políticas que interferem nas políticas educativas:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo (BRASIL, 2008, p. 128).

A distinção realizada no documento remete ao ato de obrigatoriedade do ensino de espanhol, configurado sob a forma de lei a partir do ano de 2005 (Lei 11.161/05).

Leffa (2005) considera que a problemática do ensino de língua estrangeira aponta para dois focos de pesquisa: o metodológico e o político. O primeiro diz respeito à problemática que envolve a atuação do professor em sala, com ênfase ou na escrita ou

na fala, a partir das abordagens de ensino de línguas e das melhores formas de ensinar um determinado conteúdo. O segundo, envolve uma escolha de uma determinada comunidade por uma língua estrangeira.

A partir de determinadas ações políticas, segundo esse autor, pode haver a hegemonia de certas línguas sobre outras, com a criação, inclusive, de um imaginário de colonização. Isso pode, também, afetar o imaginário do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira.

Dessa forma, as definições de como as línguas estrangeiras devem ser ensinadas pela escola e quais línguas serão oferecidas a uma comunidade são questionamentos que recaem, necessariamente, sobre os representantes do poder legislativo.

Por isso, retomando o que é estabelecido pelas **Orientações curriculares para o ensino médio/2008**, material que é disponibilizado pelo MEC aos professores, percebe-se um avanço, nesse ano, que se dá pelas seguintes considerações: cada língua estrangeira tem abordagens de ensino diferenciadas e, por esse motivo, são apresentados referenciais bibliográficos de forma separada aos dois idiomas de maior expressão (inglês e espanhol); também por assumir, claramente, uma postura de reconhecimento dos conflitos políticos que ocorrem nas disputas por espaços privilegiados, ocupados por alguns idiomas em função das relações internacionais, econômicas, políticas, culturais, etc.

Na sequência, serão retomados os percursos das decisões políticas, por meio da historicidade das leis de diretrizes e bases

nacionais da educação brasileira, nas quais podemos perceber as condições de inserção e disputa entre os idiomas.

AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS APLICABILIDADES (LEIS 4024/61 E 5692/71): UMA DISPUTA PELA HEGEMONIA DA LÍNGUA INGLESA

Segundo Calvet (2002, p. 21), “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”; configura-se um assujeitamento científico e político em que não se disponibiliza, aos pesquisadores em linguagem, o espaço para o questionamento sobre sua prática.

Antes mesmo de haver uma reflexão sobre as questões de política linguística, já ocorriam ações políticas que determinavam os espaços das línguas estrangeiras, conforme se pode perceber no enunciado abaixo, veiculado pela mídia do Rio Grande do Sul na década de 1970:

Por que ministrar inglês às crianças, já desde os 4 anos, através de Cursinho de inglês como vem sendo anunciado na imprensa? Tendo em vista que a criança com 4 anos de idade não está ainda naquela faixa etária prevista pela obrigatoriedade escolar – 7 a 14 anos – conclui-se que, absolutamente, não é necessária e muito menos obrigatória, sua frequência a qualquer tipo de curso. [...] A inclusão da Língua Estrangeira no currículo de 1º grau, em escolas da rede oficial, dar-se-á a partir da 7ª série – desde que a escola e a comunidade, representadas pelo COM, julguem a sua conveniência e possi-

bilidade. [...] Conclui-se, assim, que os pais poderão colocar um filho de 4 anos em um curso particular de inglês ou de qualquer outro idioma, inclusive um idioma *neutro*, [...] sem que o Estado tenha nenhuma razão para interferir.⁴

O texto acima, extraído de uma parte denominada “Tirando dúvidas”, da própria Lei 5.692/71, estabelece que o Estado se desobriga de oferecer aulas de inglês nas escolas antes da 7ª série.

Na sequência, pela própria “liberdade” da Lei (conforme o texto em sua íntegra), sugere aos pais a inclusão dos filhos em escolas particulares de inglês, antes do período oficializado, conforme suas condições. Ainda, classifica outros idiomas (não nomeados no material) como “neutros”.

Isso nos permite inferir que o Estado interferiu, nessa década, legislando sobre o ensino da língua inglesa, oficialmente reconhecida como a única língua estrangeira a ser disponibilizada na rede pública.

Observa-se que, com o término da 2ª Guerra Mundial, o Brasil intensifica a sua relação de dependência econômica e cultural com os Estados Unidos, o que influenciou no advento do ensino do idioma inglês nas décadas seguintes.

Se no período, que remete à lei 4024/61 (primeira LDB), a língua estrangeira era obrigatória, essa disciplina passa a ser incluída, pela LDB de 1971, como disciplina optativa, conforme se verifica no fragmento do artigo 35 da Lei 5692/71, cabendo aos conselhos

estaduais e federais as indicações das disciplinas obrigatórias e optativas:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Lei 5692/71).

Os resquícios de conotações ideológicas e políticas, próprios de décadas anteriores às leis citadas, influenciam a normatização da língua inglesa como única língua estrangeira. Por essa razão, reconhecem-se as relações de disputa entre as línguas, que se estabelecem em consonância com outras questões de ordem econômica, política e ideológica.

Percebe-se, também, que a tomada de decisões políticas fomenta um aparato de instrumentalização necessário para a oficialização do ensino de Língua inglesa no Brasil. O que ocorre, posteriormente, não é apenas a produção sistemática de instrumentos de ensino, como gramáticas, dicionários, livros paradidáticos, CDs, programas e recursos informatizados; ocorre também uma reorganização nos próprios cursos de Letras, que passam a fomentar o ensino da língua inglesa, com primazia desta sobre as demais línguas: o francês, o alemão, o italiano, o espanhol, etc.

⁴ SEC/ 1973 – Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) do Rio Grande do Sul: Doutrina e interpretação (03) - grifos nossos.

Os efeitos identificados nas décadas da inserção do inglês nas escolas públicas começaram a ser desestabilizados por meio de outra intervenção no plano político, e se inicia uma nova dimensão para a questão do monolinguismo: essa intervenção se dá na economia, na política e nas relações internacionais entre os países integrantes do Mercosul.

A NOVA LDB (9.394/96): CONTEXTO E REPERCUSSÕES SOBRE POLÍTICA DE LÍNGUAS

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) promoveu, pelo menos para o ensino médio, uma nova configuração do monolinguismo vigente.

No item III, do art. 36, a nova LDB regula que

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Se o instrumento que garantia a hegemonia da língua inglesa anteriormente se dava sob a forma da Lei, por esse dispositivo legal se institucionaliza, novamente, que uma língua estrangeira deverá compor o currículo das escolas públicas de forma obrigatória. Entretanto, essa língua pode ser “escolhida pela comunidade escolar”, e ainda uma segunda, em caráter optativo.

A resolução feita, por essa nova regulamentação (LDB 9.394/96), apresenta-se como uma abertura para o ensino de outras línguas estrangeiras. Porém, após nove anos da implantação da “nova LDB”, ainda são necessárias mudanças nos planejamentos linguísticos do ensino de línguas estrangeiras.

Necessariamente, a LDB de 1996 remete a uma ordem de relações internacionais anteriores à Lei, pois “a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural” (PCN, 2000, p. 14).

Recorda-se que foi pelo Tratado do MERCOSUL, de 1989, que o ensino de língua espanhola reconfigurou o espaço das disputas entre as línguas estrangeiras, suplantando os problemas que já existiam com o “monolinguismo” da hegemonia do ensino da língua inglesa. Com isso, outras questões vieram à tona, sobretudo com o Acordo de 1991, que tratava sobre “Aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur”, conforme Varela⁵, em que se planejava o ensino do português e espanhol como línguas estrangeiras.

Portanto, a implantação do espanhol como disciplina ocorre por meio de uma rede de conexões político-econômicas carentes, ainda, de planejamento adequado para formar um quadro de professores.

A inclusão do idioma espanhol ocorre na educação básica, no ensino médio, como língua “optativa”, pois à língua inglesa era dada primazia e já havia ocupado seu espaço na forma de obrigatoriedade no currículo. Pos-

⁵ VARELA, Lia. **La argentina y la política Lingüística de fin de siglo**. <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=439>. Acesso em: set. 2008.

teriormente, em 2005, retoma-se o litígio da obrigatoriedade da língua espanhola e amplia-se para o ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do dispositivo legal (Leis de Diretrizes de Base) que o Estado dispõe para legislar sobre a educação brasileira, podem-se retomar algumas considerações a respeito das decisões políticas que provocaram consequências: derrocada do ensino das línguas estrangeiras, principalmente o francês, que teve uma situação privilegiada entre as décadas de 1940 a 1960, quando dividia a hegemonia com o inglês; a não inclusão de outra(s) língua(s) em caráter obrigatório na rede pública de ensino, com exceção da língua inglesa, que dispunha de recursos humanos com a LDB de 1971; disputa pela “preferência” por uma língua estrangeira, inglês ou espanhol, como obrigatoriedade de ensino e outra optativa (definida pela comunidade, caso houvesse professores habilitados) a partir da LDB de 1996.

Por questões de prestígio do idioma inglês, ao qual pode ser atribuído um sentido de “reconhecimento econômico”, reproduz-se, na educação, durante algumas décadas, um imaginário próprio dessa visão: de um lado, o imperialismo norte-americano (prestigiado); de outro, uma variedade de nações vizinhas (com menor prestígio econômico), com heranças culturais latinas, em “caráter optativo”.

Deve-se destacar que a permanência do modelo de ensino de base inglesa se impôs como um modelo educacional. Dentro

desse contexto, o espanhol disputava um espaço na área de línguas estrangeiras.

Assim, por meio de disputas entre línguas, a língua espanhola configura seu espaço no ensino público sob o controle e a intervenção do Estado, que atende aos interesses econômicos.

Evidencia-se que os reflexos dos conflitos por lugares imaginários de ordem cultural, social e econômica ocorrem igualmente no espaço educativo, pelo reconhecimento e obrigatoriedade das línguas estrangeiras (inglês e espanhol) nas escolas públicas.

Todo esse contexto conflituoso ocorre sob a égide e “sob o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (PCN, 2000, p. 19).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. Lei n. 5.692, de 12 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. **Lei n. 4024/61**. Diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, Secretariado da A E C do Brasil, 1963.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.

- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica.** v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CELADA, M. T.; GÓNZALEZ, N. M. Los estudios de la lengua española en Brasil. **Anuario de estudios hispánicos 2000**, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. X, p. 35-58, 2001. (Suplemento "El hispanismo en Brasil".)
- GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: CORRÊA, Márcia Cristina; NASCIMENTO, Sílvia Helena Lotado do (Orgs.). **Letras: Espaços de circulação da linguagem**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, n. 27, 2003.
- _____. **Semântica do acontecimento.** São Paulo: Pontes, 2002.
- LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** Campinas: Pontes/ALAB, 2005, p. 203-218.
- MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística.** Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Campinas: UNICAMP, 1988.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) do Rio Grande do Sul: Doutrina e interpretação,** 1973.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SERRANI, Silvana M. Por una política plurilingüística y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, Eni P. **Política Linguística na América Latina.** Campinas: Pontes, 1988.
- STURZA, Eliana R. **Línguas de fronteira e política de línguas.** Uma história das ideias linguísticas. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- VARELA, Lia. **La argentina y la política Linguística de fin de siglo.** Tema 5, Boletim 24 da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=439>>. Acesso em: set. 2008.
- VIEIRA, Josalva Ramalho; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Língua estrangeira: direito ou privilégio? In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico.** Florianópolis: Insular, 2002. p.113-125.

