

CONTRADIÇÃO, LUTA, RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EXCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Larissa Montagner Cervo^a

Táís da Silva Martins^b

Verli Petri^c

RESUMO

Este texto propõe uma reflexão acerca da língua espanhola na Medida Provisória (MP) 746, a qual altera a estrutura do ensino médio brasileiro. Nosso intuito é compreender como se constitui e circula o discurso sobre a oferta de uma língua estrangeira, entender os efeitos da medida governamental em sua abrangência, bem como discutir o itinerário formativo proposto e suas repercussões na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola; ensino médio; políticas linguísticas.

Recebido em: 06/11/17

Aprovado em: 29/08/18

Um pouco sobre a MP 746

Em setembro de 2016, a propósito de uma reformulação na estrutura do ensino médio no âmbito da educação básica brasileira, o Ministério da Educação anunciou a Medida Provisória 746 (doravante MP), cuja

^a Docente do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria.

^b Docente do Departamento de Letras Clássicas e Linguística (DLCL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Tutora do Pet Letras.

^c Docente do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq.

redação apontava uma mudança na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), com o objetivo de dar um novo formato para o ensino médio e de transformar as escolas que ofertam tal nível de ensino em escolas de tempo integral. Voltada a uma formação menos focada em conhecimentos gerais e mais específica para diferentes áreas, flexibilidade essa orientada pelos interesses vocacionais dos estudantes, a “MP do ensino médio”, como ficou conhecida, foi, de forma muito rápida, convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando de fato a LDB e aprovando a reconfiguração da estrutura do currículo do ensino médio a partir de três disciplinas obrigatórias (matemática, português e inglês), consideradas básicas, e até cinco itinerários formativos,¹ ofertados conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino e das condições locais e regionais e de livre escolha do estudante, que tem a obrigação de cursar, no mínimo, um deles.

Muito embora toda a repercussão negativa e os protestos ocorridos² durante seu trâmite, do anúncio da MP à sua conversão em lei, passaram-se não mais do que seis meses, tempo ínfimo para uma mudança tão significativa em um sistema de ensino nacional, ainda mais em se considerando a precária infraestrutura da rede de ensino pública brasileira e a falta de valorização dos docentes. Nesse entremeio, ideias e posições divergentes confrontaram-se com relação à proposta da autonomia dos estudantes quanto aos itinerários formativos, da formação técnica-profissionalizante no ensino básico, das condições das escolas para o funcionamento em turno integral. Discursos da ciência, da história da educação brasileira, do senso comum, da religião, da moralidade³ conflitaram-se.

¹ Art. 4º da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: “[...] I - linguagens e suas tecnologias; II - matemáticas e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional”.

² As condições de produção apresentavam-se favoráveis à rápida tramitação e aprovação, posto que o Brasil mergulhava em uma das maiores crises políticas já vividas: protestos contra corrupção, processo de destituição do poder da Presidente da República, Dilma Rousseff, o projeto do novo governo, etc.

³ Cabe destacar que, no início do ano de 2017, o governo brasileiro recebeu de relatores da Organização das Nações Unidas (ONU) um documento que denuncia a forma como as iniciativas legislativas do país vêm sendo articuladas no âmbito educacional. No documento, a ONU refere-se ao Movimento Escola sem Partido e alerta o país sobre o teor do referido projeto de lei, afirmando que ele conduz, em seus objetivos principais, à violação aos direitos de expressão nas salas de aula, sugerindo uma possível censura nesses espaços.

Tais questões nos encaminham ao nosso objetivo neste artigo: 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, atualizando, no fio do discurso, um debate histórico sobre políticas de ensino e políticas de ciência (GUIMARÃES, 2003), que muito revela sobre o modo pragmático como se administra e se gere a produção do conhecimento no Brasil: quais disciplinas devem ser ensinadas na escola e para que (ou para quem) elas servem?

O que está em jogo quando se define que o conhecimento necessário à formação do sujeito é um e não outro? O que está em jogo quando se mede a validade dos saberes de diferentes ordens para a formação cidadã? Que parcela do saber poderá ser acionada/acessada por esse sujeito na escola? Qual é a concepção de sujeito e de cidadania em funcionamento nesse processo? A escola é, por excelência, o espaço em que o Estado põe em funcionamento sua relação com a ciência, por meio do aparato da escrita (ORLANDI, 2002), e onde é construído – ou talvez fixado, legitimado – o imaginário de cidadania. Por seu turno, políticas públicas como essa se configuram como “projeção de um desejo” (ORLANDI, 2002, p. 227), sendo afetadas pelo modo como o Estado concebe e gerencia suas relações, na tentativa de administrar as diferenças que são constitutivas do sujeito e do sentido.

A quem interessa a flexibilização do currículo do Ensino Médio?

No que diz respeito à língua espanhola, foco deste artigo, a exclusão e a reinclusão da disciplina indicam, de antemão, um gesto político de desvalorização da língua no território brasileiro e um apagamento da Lei n. 11.601, do ano de 2005, assinada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que determinava obrigatória a oferta por parte das escolas de ensino médio e facultativa a matrícula por parte dos alunos. Como consequência disso, foi provocado um significativo desequilíbrio em meio a um corpo docente em formação e a um mercado de trabalho em construção. E, nesse caso, novamente as perguntas se colocam: 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?

Se colocado lado a lado à proposta dos itinerários formativos, que orientam e são orientados por aspectos vocacionais dos estudantes, bem como às disciplinas que também foram envolvidas na discussão a respeito da (não) obrigatoriedade e do que é básico (a maior parte delas ligadas à área de Ciências Humanas), observamos que o gesto político de valorização do inglês em detrimento do espanhol tem, como pano de fundo, talvez, um imaginário de sujeito que deva ser preparado para o mercado de trabalho em que impera a ideia do empreendedorismo, já que, em se tratando da forma-sujeito capitalista, não podemos deixar de considerar as condições de produção de um mundo globalizado. Nesse caso, o pouco privilégio conferido às Ciências Humanas significa como efeito do modo de o poder público conceber ciência e tecnologia, com base em um ponto de vista utilitarista, e a valorização do inglês em relação ao espanhol relaciona-se com o tratamento dado ao inglês como língua franca, aqui compreendida como aquela praticada para o intercuro comum entre falantes de línguas diferentes (GUIMARÃES, 2007).

O fato que se instala nessa problemática é a contradição no interior das políticas públicas para a educação. Se partirmos do pressuposto de que o “Brasil é um país multilíngue” (GUIMARÃES, 2018, p. 22), a oferta do ensino de diferentes línguas na escola seria um investimento necessário; no entanto, os mesmos candidatos ao ensino médio integral que podem/devem fazer escolhas no tocante aos itinerários de aprendizagem possíveis não podem/devem escolher a língua ou as línguas a serem estudadas. A contradição está posta, ela resulta também de um funcionamento ideológico bem específico, regulando o que pode/deve ser acessado na escola e o que não pode nem deve sê-lo.

Compreendemos 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. Fato é que, embora a política se inscreva onde os sentidos se dividem e, no caso das políticas públicas, que elas sejam formuladas por meio de um imaginário de consenso (ORLANDI, 2010), daquilo que organiza e mantém o vínculo social, do que se formula como o que é válido para todos, o próprio gesto de definir o que é comum acaba por reinscrever a diferença.

Rancière (2009), tratando da partilha do sensível, explica que, no mesmo gesto de definição do que é comum e compartilhado, se define também quem pode e quem tem condições de ter acesso, ou seja, como uns e outros tomam parte da partilha. Como consequência, tem-se uma regionalização do público (ORLANDI, 2010), uma verticalização, uma divisão cujos efeitos incidem na ordem do desigual: uma língua e não outra, uma disciplina e não outra, uns sentidos e não outros. Uma norma, uma direção, e não outras. Observa-se aí, de certo modo, um dado esvaziamento dos sentidos de autonomia postos em funcionamento na proposta, já que esta só pode ser exercida quando se têm múltiplas opções.⁴ Isso, no entanto, não significa uma crítica às demais disciplinas, mas configura uma ponderação de que a desvalorização, em se tratando de políticas públicas, também é uma forma de negar o acesso ao ensino, com todas as consequências que isso possa ocasionar.

Por outro lado, assistimos também a históricas práticas sociais, como se as elites retomassem o poder que antes era seu, só que agora de modo autorizado pelo Estado (ou governo?), já que 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. No entanto, a divisão social do trabalho revelará o crescimento de um abismo entre as diferentes classes sociais, demarcando quem pode/deve estar preparado para ingressar na universidade e quem não pode nem deve fazê-lo.

⁴ Ainda que não seja nosso objetivo, não podemos deixar de mencionar também a ausência de diálogo do poder público com a sociedade civil ou com os profissionais da educação durante o trâmite da MP, o que faz com que a brevidade do processo e o tratamento dado a certas disciplinas sejam apenas indicativos de um modo político, parafraseando Pêcheux (2002), de reafirmar o Estado e suas instituições como polo privilegiado de resposta às necessidades das coisas-a-saber. No nosso gesto de interpretação, não convocar a debater e não dar voz aos profissionais responsáveis pela produção do conhecimento é uma forma de desautorizá-los em suas competências, o que, nas condições de produção que descrevemos, esvazia os sentidos da própria mudança que está sendo proposta. Na mesma medida em que se propõe uma formação básica em que aptidões vocacionais sejam experimentadas e fortalecidas com base na inscrição do sujeito em itinerários de estudo, apaga-se a importância do sujeito produtor de conhecimento e, conseqüentemente, do saber técnico e profissional, particularmente, o que se relaciona com as licenciaturas, responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

É pelo trabalho da memória coletiva que produz efeito em nós, na contemporaneidade, que percebemos a reinscrição de um movimento de retorno ao tecnicismo⁵ na escola, determinando que, no ensino médio das escolas públicas, seja imposto o ensino técnico e a promoção desses jovens ao mercado de trabalho já aos 18 anos. Isso para não falar dos jovens que ingressam no mercado de trabalho aos 16 anos ou antes disso e que não poderão acessar o ensino médio integral, pois não irão dispor de tempo integral para fazê-lo, ficando assim à margem do sistema e reproduzindo as condições impostas aos mais pobres desde o período inicial da colonização do Brasil. Conforme Palaro, “nota-se, tanto na época do Brasil colônia quanto do Brasil Reinado, a interdependência entre a economia e a aprendizagem de ofícios, o que foi aprofundado no início do período republicano” (2014, p. 26).

A criação dos institutos de ensino técnico e profissional no Brasil remete à formação do “operariado” no país, e esse sujeito operário não é filho da elite, da classe abastada da sociedade, ele é filho dos “desfavorecidos”, como aponta o texto do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional e primário gratuito no país:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação: [...].

⁵ Um trabalho que aborda a questão do desenvolvimento da educação tecnicista/tecnológica na perspectiva do entrelace entre AD e HIL é a dissertação intitulada “A Língua útil para o trabalho: no entremeio e sentidos da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino de Língua Portuguesa”, de autoria de Elisandra Aparecida Palaro, orientada pela professora Mary Neiva Surdi da Luz e defendida no ano de 2014, no Mestrado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Será que tomadas de posição como essa do governo brasileiro no início do século XX ainda ressoam no Brasil do século XXI? Será que esse novo modelo de ensino médio não é apenas uma reprodução do conceito de educação, com seus fins e objetivos muito próximos ao que tínhamos no passado? Esse processo, cíclico, tal como o entendemos, representa o pensamento governamental brasileiro que perdura há décadas, perpassando diversas diretrizes que legislam sobre o ensino. Outro caso, por exemplo, é o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei orgânica do Ensino Industrial), promulgada no Período Vargas, que apresenta, no capítulo I, a respeito dos conceitos fundamentais sobre o Ensino industrial, a seguinte formulação:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. **Aos interesses das empresas**, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. **Aos interesses da nação**, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942, destaques nossos)

Nessa, como em outras leis posteriores, o interesse da nação em formar mão de obra para atender aos interesses das empresas continua muito evidente. Na Lei n. 5.602, de agosto de 1971, ao se discorrer sobre as disciplinas, áreas de estudo que constituirão cada grau do currículo escolar, dispõe-se que “observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte da educação geral e outra de formação especial” (que direciona para o trabalho), sendo que, no trecho que dispõe a lei no ensino de segundo grau (atual ensino médio), a parte predominante deveria ser a parte de formação especial, que, conforme o artigo 2º:

a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, **e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;**

b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância **com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, destaques nossos)

A necessidade de atender ao mercado de trabalho é sempre destacada nos termos das leis que versam sobre a educação profissional do país, como podemos observar não somente nas leis que já apresentamos aqui, mas também nas posteriores a elas. A MP 746, de 2016, ao tratar de “itinerário formativo”, orienta que ficará a critério dos sistemas de ensino ofertar ao aluno a possibilidade de uma formação com “ênfase profissional e técnica”, não apontando explicitamente para a formação de mão de obra para atender à necessidade das empresas. No entanto, o documento deixa claro que essa oferta considerará: “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias”. É o “mercado” determinando o que pode e deve ser ensinado nas escolas,⁶ ou, melhor dizendo, determinando a quem cabe o topo da cadeia produtiva e a quem cabe perpetuar o ciclo de mão de obra “barata”. Nesse caso, são os alunos de escolas públicas aqueles que, provavelmente, estarão fadados a não ter acesso a conhecimentos que permitam a reflexão, o que também torna distante a possibilidade de quebra do paradigma previamente elaborado, pois a lei coloca que um itinerário formativo

⁶ “Devemos nos lembrar de que um dos antecedentes da MP, posteriormente transformada em lei, foi a realização em Manaus de um seminário nacional, em outubro de 2015, com o propósito de discutir a reformulação do Ensino Médio. Esse seminário foi promovido pelo CONSED e patrocinado pelo Banco Itaú. Participaram, dentre outros, o presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, a presidente do Movimento Todos pela Educação, um superintendente executivo do Instituto Unibanco, um diretor do Instituto Ayrton Senna e uma pessoa responsável pelas ações sociais do Itaú BBA. Não é difícil concluir que, naquele momento, já se delineava uma política educacional alinhada com interesses privatistas, pois, se fosse de outra maneira, os integrantes do seminário seriam predominantemente gestores da educação pública” (COSTA, 2017, p. 148).

diversificado somente se dará mediante a disponibilidade de vagas na rede. Como sabemos, a situação da maioria das escolas brasileiras hoje não permite que o aluno escolha, apenas que ele se adapte ao disponibilizado, como é o caso da oferta de língua estrangeira.

De língua estrangeira à língua adicional

Quando tratamos da denominação “língua estrangeira” estamos tratando, conforme Coracini (2014), daquilo que, enquanto objeto de saber, se coloca em contraste com uma língua considerada materna e precisa do aprendizado em contexto formal, o que, em tese, não é natural ao sujeito. Em análise de discurso, no entanto, nem a língua materna coincide necessariamente com a língua nacional, ensinada na escola, como é o caso da língua portuguesa e da sua escrita, com todas as regras gramaticais, nem a língua estrangeira precisa ser necessariamente uma língua de outro território geográfico. Estrangeiro ao sujeito pode ser a própria língua nacional, por exemplo, quando se considera que o saber não inscreve memória, ou, em outras palavras, que não significa, não faz sentido (ORLANDI, 2002).

A par disso, há, nos sentidos da palavra “estrangeiro”, uma significação referente ao outro, e é para a inscrição em outro objeto simbólico e pelo desejo do outro, pelo desejo da alteridade (CELADA, 2013) que se ensina e se aprende língua estrangeira. Nesse sentido, à definição de língua estrangeira⁷ como a língua do outro corresponde a um funcionamento do ensino de línguas direcionado para a relação de alteridade, estabelecida ao se perguntar que língua é essa do outro, quem é esse outro, quem sou eu nessa relação, que relações se estabelecem entre os saberes de uma língua e outra, entre tantas questões aí imbricadas.

“Estrangeira” determina “língua”, adjetivando-a, diferenciando-a das demais, retirando-a do lugar comum de língua. Ao adjetivo, no masculino, tal como aparece nos dicionários de língua portuguesa, produzidos no Brasil

⁷ Não nos deteremos na discussão sobre nomeação e determinação de língua, nos interessa é propor uma reflexão sobre os deslizamentos de sentidos para “língua adicional”, conferir Leffa e Irala (2014).

e para brasileiros, está colada, por derivação no sentido figurado, a palavra “estranho”. É pelo contato com o que lhe é estranho que o sujeito na escola toca o diferente, é nessa relação que ele acessa o processo de alteridade que, em nosso entender, está ligado ao processo de formação identitária de um cidadão. É pelo ensino/aprendizagem da língua do outro que o sujeito se dá conta de quem ele é e que língua é essa que ele conhece como a sua língua materna, nacional, oficial, ou seja, toma consciência de sua própria língua. Por esse processo, tem a possibilidade de adentrar um espaço pleno em diferenças e contradições, e, por ele, ser capaz de conhecer e reconhecer as semelhanças e diferenças entre diferentes línguas e grupos sociais, de respeitar o outro que lhe é estranho, diferente. Trata-se de um lugar privilegiado no interior da escola para que se desenvolva a formação identitária de um sujeito em relação aos seus pares e aos outros. Afinal, “quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

No entanto, em tempos de globalização, mundialização e velocidade de informações via rede mundial de computadores, parece que o termo “estrangeira” para determinar a língua do outro se esvazia um pouco. Para Leffa e Irala (2014), dizer língua estrangeira é trazer à baila as relações geográficas que aproximam, distanciam ou separam nações e línguas distintas, o que, na contemporaneidade, já não se realiza da mesma forma, pois os sujeitos em processo de aprendizagem suplantam as distâncias, via internet, tendo fácil acesso a diferentes línguas e a diferentes práticas sociais que elas engendram. “Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32, grifo dos autores).

De fato, os autores defendem a nomenclatura atualmente utilizada nos documentos oficiais como a que melhor responde às demandas e contingências do ensino de língua ou línguas do outro na escola. Para Leffa e Irala (2014), ensinar a língua do outro, para uma turma de alunos na escola, significa ensinar uma língua diferente para quem já conhece a sua língua, e esse processo pressupõe então que se nomeie a língua. Nomear é distinguir, é dar existência. Segundo Rancière (1992, p. 74), “um nome identifica, ele não

classifica”, desencadeando um processo de identificação e, conseqüentemente, de diferenciação, com o que está posto no referente que precede o nome e que possibilita que ele signifique no interior de um dado grupo social.

Por tudo isso, é possível dizer que o que antes se nomeava como “língua estrangeira” no currículo escolar brasileiro, hoje se nomeia “língua adicional”, não havendo classificação alguma, nem mesmo julgamento entre o que seria melhor ou pior, pois, para Leffa e Irala (2014, p. 33, grifos dos autores), estamos diante de “um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de ‘língua adicional’”. Referimo-nos a diferentes momentos sócio-históricos, com diferentes condições de produção, os quais demandam, também à língua, funcionamentos outros. Não se trata apenas da mudança de um nome, de um determinante/adjetivo para “língua”, e sim do resultado, mais ou menos consciente, de um trabalho sobre o funcionamento da língua do outro no ensino escolar, com todas as relações que esse trabalho simbólico engendra na formação de cidadãos brasileiros. Ao se adicionar a aprendizagem de mais uma língua, no sentido de “acrescentar” – acrescentar novas possibilidades lexicais, sintáticas e de práticas sociais específicas –, há também a valorização de um saber já existente no interior de um dado grupo social.

Dizer língua adicional é dizer língua que acrescenta ou que se acrescenta, mas é também dizer que tudo o que é acrescido pode ser interpretado como “acessório”: como está posto na primeira acepção para a palavra “adicional” no *Dicionário Houaiss Eletrônico* (2009). É pelo “efeito palavra-puxa-palavra”, tal como explicitam Petri e Scherer (2016), que buscamos a definição de acessório, enquanto adjetivo (determinante de língua), em uma relação sinonímica com “adicional” (reconhecendo que todo o sinônimo é parcial). No *Dicionário Houaiss Eletrônico* (2009), adicional é o “1 que se junta ao principal; suplementar, adicional, anexo. 2 Derivação: por extensão de sentido. Que tem importância menor; secundário, dispensável”. Essa é uma reflexão importante que nos coloca diante da maior ou menor importância do ensino de línguas na escola e que reflete diretamente nas políticas públicas para formação de professores de línguas, direcionando para um lado ou para outro, fortalecendo ou desestabilizando práticas sociais instituídas como formadoras de sujeitos cidadãos brasileiros capazes de se relacionar com os outros, com sujeitos de e em outras línguas.

A questão concernente aos modos de nomear a língua ou as línguas permanece em aberto, e isso é bastante produtivo, pois sempre se pode avançar nas discussões; no entanto, no tocante ao que determina a língua como língua a ser ensinada na escola, precisamos ficar atentos a cada movimento de nomeação, porque ele determina também o lugar destinado a ela na formação de sujeitos cidadãos. Afinal, a quais interesses servimos quando ensinamos línguas adicionais? Que línguas são essas e a que parcela de língua tem acesso os alunos das nossas escolas? Que país é esse que nomeia a língua do outro como adicional a sua?

Ressonâncias da Lei em relação à oferta de língua estrangeira/ língua adicional

Na sequência, buscamos trazer à tona alguns posicionamentos da sociedade brasileira a respeito da reforma do ensino médio, contrapondo os discursos de especialistas com outros discursos, procurando evidenciar, pelo menos, duas questões discutidas neste trabalho: a) os modos de nomear a língua, nos deslizamentos de sentidos entre “língua estrangeira” e “língua adicional”; e b) a questão da retirada da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola.

No tocante às associações científicas, apresentamos trechos de cartas de repúdio à MP746, publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Recorte 01

Carta de Repúdio da ANPOLL:

Entre os componentes a serem flexibilizados na oferta estão as diferentes **línguas estrangeiras** modernas (espanhol, francês etc), sendo obrigatório somente a oferta de língua inglesa. Se a MP proposta pelo atual governo é, segundo seus próprios argumentos, “pensar a parte diversificada dos currículos”, a forma como está sendo encaminhada a integração de uma base curricular comum fragiliza imensamente a articulação dos contextos sócio-históricos culturais, uma vez que não privilegia, de forma alguma, os saberes regionais. Como ficam as regiões territoriais de fronteira que têm em comum a língua espanho-

la? Isso sem mencionarmos as comunidades quilombolas e escolas indígenas. **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, destaques nossos)

Recorte 02

Carta de Repúdio da ALAB:

Em relação às alterações que a MP 746 propõe à LDB, a ALAB, levando em consideração manifestações de seus membros via e-mail e comunidades virtuais, registra seu posicionamento contrário às reformas especificadas abaixo: **Imposição da oferta da língua inglesa como obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio: Não obstante a necessidade de oferta dessa língua adicional em face ao seu papel como língua franca em processos de construção de significados ao redor do mundo, compreendemos que a obrigatoriedade de sua oferta desconsidera a prerrogativa de que as línguas adicionais a serem ofertadas nas escolas públicas devem ser escolhidas a partir de questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil.** Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) **línguas adicionais** a serem ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, **a imposição de oferta da língua inglesa despreza o multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira.** (ALAB, 2016, destaques nossos)

Os recortes 01 (R1) e 02 (R2) das cartas das associações nacionais apresentados são representativos de grupos de estudiosos, professores e linguistas e demonstram a indignação com o que está posto na MP 746, nos deixando ver o quão complexa é a questão do nome da língua. Trata-se de uma questão histórica, linguística e cultural que, ao sofrer alterações, provoca deslizamentos de sentidos, funcionando “ainda” como língua estrangeira e “já” como língua

adicional. De fato, as associações destacam que as mudanças da educação básica, principalmente as que se referem ao ensino médio, foram realizadas de maneira autoritária e arbitrária, demarcando o desrespeito com a história do Brasil em suas relações com os outros países da América Latina.

Essa posição, por sua vez, também é apontada em diversas outras cartas e notas de repúdio que foram colocadas a público por docentes de diferentes instituições universitárias. Apresentamos, a seguir, recortes com manifestações de grupos de professores de instituições de ensino superior sobre esse tema, especialmente daquelas que possuem cursos de formação inicial de professores em Língua Espanhola e/ou setores (departamentos) de Língua Espanhola:

Recorte 03

Nota de Repúdio dos professores do Setor de Espanhol do Instituto de Letras da UERJ

A medida, de forma autoritária, se propõe a fazer mudanças no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, sem ouvir todos os envolvidos no processo de formação de professores para esses níveis de ensino e nem os que atuam diretamente com os alunos da educação básica [...] Essa Medida Provisória 746/2016 ignora os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em particular no que concerne ao ensino de **línguas estrangeiras** na escola. **Esse ato unilateral afasta-se dos ideais de ampliar a formação de cidadãos autônomos e participativos de uma sociedade inclusiva, uma vez que lhes retira direitos de escolha garantidos por várias legislações. Ignora, ainda, na medida em que não a prioriza, a integralização linguística do Brasil na América do Sul**, explicitada em protocolos de intenções do MERCOSUL e materializada em congressos, grupos de pesquisa e projetos. (UERJ, 2017, destaques nossos)

Recorte 04

Carta de Repúdio da área de Espanhol, do Curso de Letras Licenciatura em Espanhol da UFSM, em conjunto com sua Coordenação e o Departamento Letras Estrangeiras Modernas.

Nestes 25 anos de história recente do ensino de Espanhol, tendo o Tratado de Assunção como propulsor da expansão do ensino de Espanhol no Brasil, a língua espanhola tornou-se mais próxima. Seu ensino e expansão no sistema educativo brasileiro nos **possibilitaram uma nova postura identitária, contribuiu para que passássemos olhar de frente e com respeito nossos países vizinhos**. A comunidade acadêmica, as escolas, os institutos passaram a organizar e fomentar intercâmbios de estudantes e docentes. Fortaleceram-se as redes acadêmicas entre docentes e alunos universitários. Instalou-se uma outra dinâmica de trabalho e cooperação com a comunidade acadêmica das universidades da Região. [...] O artigo 13 da Medida Provisória 746, ao ser revogado, **ferre a todos nós professores formadores, professores em atuação na educação básica, estudantes de licenciaturas, em especial, os do Curso de Espanhol. Toda produção e dedicação de professores na pesquisa, ensino e extensão estão em risco**. As expectativas de nossos estudantes de Letras – Espanhol estão certamente afetadas. **A ruptura neste processo é uma ruptura com a nossa identidade latino-americana. É a fragilização do processo de internacionalização nas universidades**, que se não apoiarem as licenciaturas em Letras, neste momento crítico, estarão contribuindo ainda mais para a precarização do Ensino Médio e ao retorno da oferta de única **língua estrangeira** obrigatória, **o que é um paradoxo frente a um mundo contemporâneo cada vez mais pluri-língue**, mais tecnológico e mais intercultural. (UFSM, 2017, destaques nossos)

O posicionamento desses setores do ensino superior, além de reafirmar que a reformulação do ensino não atende à realidade linguístico-cultural de nosso país e à necessária relação com os países vizinhos, dá-nos a conhecer um discurso especializado, que traz o movimento de sentidos entre língua estrangeira e língua adicional, explicitando o comprometimento dos cursos de formação de professores com uma política linguística internacional séria. Observamos, ainda, que os representantes das instituições apontam para uma redução no mercado de trabalho para os professores de língua espanhola, uma vez que a escola se constitui como principal local de atuação dos licenciados em Letras Espanhol. Há um investimento muito grande nos últimos anos para que uma política governamental (e aqui, de fato, é de um governo em específico, e não de um Estado forte e de direito) considere tudo como “terra arrasada” e implemente uma proposta que desconsidere a nossa história.

Frente a inúmeras polêmicas sobre o tema, a grande mídia esmerou-se em explicar as mudanças do ensino médio, como podemos ver a seguir, com base nos títulos e subtítulos de reportagens.

Recorte 05

Entenda a reforma do ensino médio - Medida provisória recebeu 567 emendas e Congresso aprovou novas regras mantendo todos os eixos do texto original. Texto foi sancionado em 16 de fevereiro. (FAJARDO, 2017, destaques nossos, Site G1)

Recorte 06

Entenda as principais mudanças da reforma do Ensino Médio - Texto aprovado pelo Senado, que segue para sanção do presidente Michel Temer, divide conteúdo em duas partes: disciplinas comuns e de área de interesse do aluno. (ZERO HORA, 2017, destaques nossos)

Recorte 07

Temer sanciona lei para novo ensino médio: 100% de aprovação. (AMORIN, 2017, destaques nossos, Site UOL)

As reportagens veiculadas nas capas e que recebem destaque nos jornais/sites de notícias são brandas, desconsiderando as consequências políticas e sociais em relação ao assunto. Na maioria das vezes, não apontam a polêmica, apenas agem como um “manual de instruções”, um “tira dúvidas” sobre as mudanças no ensino. A mídia interpela o sujeito a “entender” o que está acontecendo e, ainda, traz o apagamento da polêmica ao destacar, no título apresentado no recorte 07, que a lei possui “100% de aprovação”. Mais uma vez, estamos diante do trabalho da mídia que fomenta a política do consenso em nome de interesses da ideologia dominante ou “de não se sabe bem o quê”. Vozes dissonantes a esse posicionamento da mídia hegemônica somente têm lugar em espaços destinados aos “artigos de opinião” em *blogs* e/ou espaços de menos destaque. Vejamos, nos recortes a seguir, títulos de alguns de textos apresentados nesses espaços.

Recorte 08

Como destruir o ensino médio (SILVA, 2016, destaques nossos, Correio do Povo)

Recorte 09

A reforma que deseduca (SILVA, 2016, destaques nossos, Correio do Povo)

Recorte 10

Medida Provisória nº 746: temeridade para a educação

Relegar a língua espanhola a uma mera opção é sinal evidente de que o Brasil não valoriza sua relação com a América Latina (FOLHA DE LONDRI-NA, 2016, destaques nossos)

É nesses espaços que a polêmica, já apontada por especialistas, professores e associações científicas, toma corpo e é apresentada ao público-leitor, espaço esse no qual a “opinião” pode ser atribuída a um sujeito específico, posto que são colunas assinadas e que não representam o posicionamento do veículo de imprensa em que os textos estão publicados.

Considerações finais

Em relação às mudanças no ensino propostas na Lei n. 13.415 e na BNCC, Costa afirma:

Apesar de estarmos em uma conjuntura nada animadora, eu prefiro pensar nas eventuais contingências que podem afetar os rumos estipulados pela Lei n. 13.415 e pela BNCC. As políticas educacionais deveriam ser políticas de Estado e não de governo; como ainda não é assim que funciona no Brasil, há mais chances de serem revertidas. Os governos podem durar mais ou durar menos, mas passam. Como diz o ditado popular: não há mal que sempre dure! Evidentemente, não se trata de cruzar os braços e esperar novos tempos na política. Precisamos fazer a nossa parte, precisamos lutar. (COSTA, 2017, p. 154)

Nossa reflexão busca inscrever-se nesse espaço de luta, levando em conta as contradições e construindo, com nossos colegas, a resistência às políticas de governo que não levam em conta a nossa história e que não se responsabilizam por todos os investimentos que o Estado já fez na construção de um ensino médio que se voltava para a diminuição das desigualdades sociais. Essa política também coloca em xeque as relações internacionais já constituídas entre o Brasil e os demais países da América Latina, em sua maioria com a língua espanhola como oficial e nacional. E, por último, o que nos toca em especial: a política governamental que se aproveita de uma renomeação da língua estrangeira, promovendo o deslizamento para os sentidos de língua adicional, desqualificando-a e retirando dela o espaço historicamente conquistado no interior do ensino médio. Quanto aos cursos de Letras deste país, lugares de resistência no interior do próprio sistema, mantêm os esforços em compreender o que está acontecendo na história do tempo presente e a busca de alternativas para resistir.

Referências

ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil. *Nota de repúdio à MP 746*. Disponível em: <http://siteantigo.alab.org.br/pt/destaque/174-nota-de-repudio-a-mp-746>, 06/06/2018. (Nota publicada em 04/10/2016)

AMORIN, Felipe. Temer sanciona lei para novo ensino médio: 100% de aprovação. *Site UOL*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/temer-sanciona-lei-para-novo-ensino-medio-100-de-aprovacao.htm>, 06/06/2018. (Reportagem publicada em 16/02/2017).

ANPOLL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. *Carta de repúdio à MP 746-2016 com anuência da ANPOLL*. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal/carta-de-repudio-a-mp-746-2016-com-anuencia-da-anpoll/>, 06/06/2018. (Nota publicada em 02/11/2016)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943,

e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>, 08/02/2018.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, 05/06/2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 9/2/1942, Página 199. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>, 05/06/2018.

BRASIL. Decreto N. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial*, República dos Estados Unidos do Brasil, 26 set. 1909, p. 6975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf, 05/06/2018.

CELADA, Maria Teresa. “Aqui há língua”. No processo de ressignificar as práticas de ensino (a modo de prefácio). In: NADIN, José Luiz; LUGLI, Viviane C. P. (Org.). *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (As faces da Linguística Aplicada).

CORACINI, Maria José. Entre adquirir, e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2: 4-24, ago.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a02v9n2.pdf>, 07/01/2018.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira *Abehache*, v. 2, n. 12: 145-155, São Paulo, 2017. Entrevista concedida a Luciana Maria Almeida de Freitas. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/224>, 07/06/2018.

FAJARDO, Vanessa. Entenda a reforma do Ensino Médio. *Site G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>, 07/06/2018. (Reportagem publicada em 08/02/2017).

FOLHA DE LONDRINA. *Medida provisória n. 746: temeridade para a educação*. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/espaco-aberto/medida-provisoria-n-746-temeridade-para-a-educacao-961614.html>, 07/06/2018. (Reportagem publicada em 25/10/2016).

GUIMARÃES, Eduardo. Política científica e produção de conhecimento no Brasil (Uma aliança tecnológica?). In: _____. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*. Política, Ciência, Divulgação. Campinas, SP: Pontes, 2003. 2.v.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 63-82.

_____. Apresentação. Brasil: país multilíngue. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2: 22-23. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014, 10/05/2018.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, Valesca Brasil. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da negligência. In: _____. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010. p. 11-42.

PALARO, Elisandra Aparecida. *A língua útil para o trabalho: no entremeio e sentidos da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino de língua portuguesa*. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira-Sul, Chapecó, SC, 2014. Disponível em: <https://rd.ufff.edu.br/bitstream/prefix/85/1/PALARO.pdf>, 18/10/2018.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 3. ed. Tradução E. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002

PETRI, Verli; SCHERER, A. E. O funcionamento do político na produção de sentidos: o dicionário como trajeto de leitura. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele S.. (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 359-373.

RANCIÈRE, Jacques. *Les noms de l'histoire*. Essai de poétique du savoir. Paris: Editions du Seuil, 1992.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. Tradução M. C. Netto. São Paulo: Exo experimental org.; Editora 34, 2009.

SILVA, Juremir Machado de. Como destruir o Ensino Médio. *Correio do Povo*, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2016/10/9183/como-destruir-o-ensino-medio/>, 07/06/2016. (Texto publicado em 22/10/2016)

SILVA, Juremir Machado de. A reforma que deseduca. *Correio do Povo*, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2016/09/9092/a-reforma-que-deseduca/>, 07/06/2016. (Texto publicado em 24/09/2016)

UERJ. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Setor de Espanhol. *Nota de repúdio do Setor de Espanhol da UERJ À MP 746/2016*. Disponível em: <http://www.labev.uerj.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=440>, 06/06/2018. (Nota publicada em 26/10/2016)

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Letras-Espanhol. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. *Nota de repúdio à Medida Provisória 746 – Revogação da Lei 11. 161 de obrigatoriedade do ensino de espanhol*. Disponível em: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/b657d466-dc75-4b4c-ad6c-30df77e4f44f.pdf>, 06/06/2018. (Nota publicada em 23/09/2016)

ZERO HORA. *Entenda as principais mudanças da reforma do Ensino Médio*. Porto Alegre. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/02/entenda-as-principais-mudancas-da-reforma-do-ensino-medio-9716979.html>, 06/06/2018. (Reportagem publicada em 09/02/2017).

CONTRADICTION, STRUGGLING, RESISTANCE: REFLECTIONS ON THE EXCLUSION OF THE SPANISH LANGUAGE OF THE CURRICULUM OF THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This text proposes a reflection on the Spanish language in Provisional Measure (PM) 746, which changes the Brazilian High School structure. Our intention is to understand how the discourse on the provision of a foreign language is constituted and circulated, as well as the effects of the governmental measure in its scope, and to discuss the proposed formative itinerary and its repercussions in society.

KEYWORDS: Spanish Language; High school; Language policies.