

## ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: O POLÍTICO E O LINGÜÍSTICO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

### TEACHING SPANISH IN BRAZIL: POLITICS AND LINGUISTICS IN HIGH SCHOOL NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

**Recuero, Ana Pederzoli Cavalheiro**  
Universidade Federal de Santa Maria  
- Brasil

#### Resumo

A partir da promulgação da *Lei de 2005*, que instaura a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio do sistema educativo brasileiro, surge a necessidade de um (re)planejamento linguístico, quando são propostas as OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Neste contexto, objetiva-se compreender a apropriação dos conhecimentos oriundos da academia por este documento de base governamental, a partir de aportes teóricos da *Semântica do Acontecimento* (Guimarães, 2002). Os resultados evidenciam, entre outros aspectos, um discurso de mútua legitimação que se constrói a partir de associações e dissociações entre o discurso oficial e o discurso da academia na constituição das políticas linguísticas para o ensino do espanhol.

Palavras-chave: Político. Linguístico. Orientações Curriculares.

#### Abstract

Politics and Linguistics in High School National Curriculum Guidelines after the promulgation of the 2005 Law, which makes mandatory the offer of Spanish classes to High School students in the Brazilian school system, the necessity of a linguistic restructuring arises, as the (OCNEM) High School National Curriculum Guidelines are proposed. In this context, we strive to understand the appropriation of academic knowledge through a government-based document, with reference from Semantics of The Event (GUIMARÃES, 2002). The results show, among other concepts, a discourse of mutual legitimating built from associations and dissociations of the official discourse and academic discourse in the constitution of the political linguistics of Spanish teaching.

Key words: Politics. Linguistics. Curriculum Guidelines.

## Introdução

Podemos pensar a questão das políticas linguísticas situando-as entre dois polos, a partir de um viés da História das Ideias desenvolvida no Brasil, de acordo com Orlandi (2002): uma política linguística que é explícita, planejada e assumida como sendo organizacional e outra não evidente, ou seja, implícita. Além disso, entre esses polos podemos vislumbrar pelo menos três diferentes posições e princípios éticos: (1) as políticas linguísticas como razões do estado, das instituições, tendo a *unidade* como valor, (2) como razões que regem as relações entre povos, entre nações, Estados, tendo a *dominação* como valor e (3) como razões relativas aos que falam as línguas, tendo a *diversidade* como valor.

Para o nosso trabalho propomos olhar para uma política linguística *explícita*, que se instaura enquanto lei, mas que, no entanto, pode carregar elementos implícitos que ao serem desvelados possibilitam uma compreensão maior do que seja, de fato, a política linguística para o ensino do espanhol no contexto brasileiro. Por exemplo, a obrigatoriedade da oferta do espanhol é uma política explícita, ou seja, é uma intervenção que se explicita mediante uma lei que obriga. Já o caráter facultativo da oferta de uma ou outra língua pode ser uma política implícita, em razão de que a escolha da língua a ser ofertada nas diferentes escolas dependerá de fatores outros, possivelmente relacionados e condicionados por questões de prestígio ou status social e ideologicamente forjados ou impostos.

Por outro lado, fazendo uso do que propõe Orlandi (2002), podemos pensar esta política linguística desde o ponto de vista da *unidade*, comum a toda uma nação e, ao mesmo tempo, abrangente de um escopo maior: uma suposta *unidade panamericana*, como uma *comunidade imaginada*, para fazer referência a Benedict Anderson (2008). Neste sentido, também podemos pensá-la desde o ponto de vista da *diversidade*, pela valorização da integração entre nossas fronteiras, independentemente dos tipos de interesses que movam as iniciativas. Finalmente, podemos pensar também em *dominação* no sentido de “ato de lei” a ser cumprido. Desta forma, estas três instâncias funcionam em relações também contraditórias e antagônicas, mas sem que necessariamente sejam excludentes entre si.

Com o exposto até aqui queremos chamar a atenção para a complexidade que envolve o entendimento da constituição e o funcionamento das políticas linguísticas com relação ao ensino de línguas. Para tentar compreendê-lo apresentamos uma historicização das políticas linguísticas para o ensino do espanhol no Brasil, partindo de 1919, quando temos o primeiro cargo de professor da disciplina no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, até a atualidade.

Tomamos como objeto um ato de política linguística explícita, ou seja, a sanção de uma lei que instaura a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol e que gera um conjunto de orientações para tal prática: as OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), observando-o a partir da Semântica do Acontecimento proposta por Guimarães (2002) e analisando-o a partir das categorias analíticas de *reescrituração* e *articulação*, também segundo Guimarães (2011). Tais orientações emanam da *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005* (2005), *Lei de 2005*, como é designada, que ao instituir a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio das escolas brasileiras, inaugurou um *acontecimento*, no sentido dado por Guimarães (2002), ou seja, *acontecimento* concebido não como um fato isolado no tempo, mas como uma nova temporalização em sua rede de relações com o passado e o futuro, na qual estão imbuídos sujeito e língua.

Esse *ato de lei*, portanto, veio a funcionar como um *acontecimento político-linguístico*, na medida em que suscitou mudanças no sistema escolar com relação ao ensino de línguas, acarretando a necessidade de um (re)planejamento linguístico para o ensino do espanhol. Evidencia-se, portanto, que aos *atos da educação linguística* subjazem *atos políticos*. O que buscamos verificar no discurso das OCNEM é justamente este imbricamento entre o discurso governamental e o discurso acadêmico em relação à educação linguística e entre si, em suas redes de associações e dissociações. Podemos dizer, portanto, que os documentos oficiais em questão têm um caráter híbrido, haja vista que ao mesmo tempo em que normatizam trazem em si um conjunto de saberes de ordem linguística e pedagógica que se instauram a partir da academia.

Neste sentido, para chegar até o *acontecimento político-linguístico* que a *Lei de 2005* suscitou, traçamos uma breve retrospectiva das políticas anteriores mais relevantes no que tange ao ensino de espanhol na escola pública brasileira, já elucidando aspectos que sinalizam para as relações entre o político e o acadêmico.

### **O Ensino do Espanhol no Brasil**

O começo da institucionalização das línguas vivas no Brasil começa no século XIX, movido pela necessidade da preparação do alunado para o ingresso nos cursos superiores e por fatores de outras ordens, como a abertura do comércio portuário e a imigração em massa,

tudo motivado por interesses políticos e ideológicos, de acordo com Oliveira (2010). O grande marco está relacionado à chegada da corte imperial portuguesa no Brasil, em 1808, com a fundação do Imperial Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, na data de nascimento do imperador-menino, conforme a *Coleção de Leis do Império do Brasil* (1837):

Decreto de 2 de Dezembro de 1837

Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

Art. 1.º O Seminário do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado - Collegio de Pedro II.

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

O início do ano letivo se deu em 25 de março de 1838 e as primeiras línguas que entraram no currículo, como podemos ver no *Art. 3* do Decreto citado, foram latim, grego, francês e inglês. Alemão e italiano são oferecidas em 1854, sendo esta última de caráter optativo e, como obrigatórias, neste momento figuraram o inglês, o francês e o alemão.

Subsequentemente à criação do Colégio Pedro II, surgiram os primeiros *liceus provinciais*, que eram outras instituições escolares que também ministravam o ensino secundário no Brasil e, posteriormente, entre o final do século XIX e início do século XX, com as imigrações alemã, italiana, polaca, entre outras, se fundaram as primeiras escolas de caráter bilíngue, no sul do Brasil, que terão as portas fechadas pelo governo Vargas, com a Reforma Francisco de Campos, de 1931, como veremos mais adiante.

Especificamente sobre o ensino do espanhol tem-se o registro de que sua implementação se deu como disciplina optativa, em 1919, com a abertura da primeira vaga para professor do idioma no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ocupada pelo professor

Antenor Nascentes, autor da primeira gramática brasileira para o ensino de espanhol – *Gramática da Língua Espanhola*, no ano de 1920.

Posteriormente, no governo Vargas (1930 – 1945), começa a desenvolver-se uma política educacional brasileira de ensino da língua materna amparada por princípios patrióticos e sentimentos nacionalistas em prol da defesa contra as *ameaças estrangeiras* e a favor da estandarização da pronúncia do país (Faraco, 2007).

As novas medidas vão operacionalizar-se a partir de dois movimentos: a *Reforma Francisco de Campos*, de 1931 e a *Reforma Capanema*, de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário, 1942), Decretos-lei vão afetar diretamente os estrangeiros e os seus descendentes no país em vários aspectos, entre os quais destacamos os que tiveram maior impacto sobre o ensino de línguas, oriundos da *Reforma Francisco de Campos*:

Decreto nº 20.833 de 1931: pelo qual se eliminam os postos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II e se implanta o denominado “Método direto intuitivo” consistente em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.

Decreto nº 406 de 1938: no qual se declarava que todo material utilizado na escola elementar devia ser elaborado em português; que todos os professores e diretores de escola tinham que ser brasileiros natos; se proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos.

Decreto nº 1.545 de 1939: instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e história do Brasil; e, finalmente, proibia o uso de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas.

Decreto nº 3.580 de 1941: proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional.

Os Decretos citados evidenciam a instauração de uma política linguística que regeu o ensino do português, mas acima de tudo de uma política para o ensino de línguas estrangeiras de grande repercussão em razão da proibição do uso das línguas de imigração no Brasil – alemão e italiano, principalmente. Através de estudos desenvolvidos por Vandresen (1996) é possível observar um dos primeiros exemplos de intervenção linguística do Estado de Santa Catarina em relação ao ensino de línguas. O autor traz à tona a questão da imigração e da fundação de inúmeras escolas bilíngues e de ensino exclusivo em língua alemã, na Colônia

Blumenau, criadas pelas próprias comunidades e fechadas pelo Governo Vargas, quando da adesão do Brasil ao grupo dos aliados, na II Guerra Mundial. Segundo Guimarães (2011), a escolarização destes imigrantes, que formavam um número bem representativo, deveria servir para a adaptação ao trabalho requerido pelas elites. Neste cenário de proibição de uso das suas línguas maternas estava o criado *crime idiomático*. Conforme Orlandi (2009),

O objetivo era a “nacionalização” do ensino e, sob este pretexto, se exerceu estreita censura no âmbito linguístico e cultural assim como no do controle do conhecimento e da convivência social. Havia até mesmo o conceito jurídico de “crime idiomático” criado pelo Estado Novo. O crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde.

Já a *Reforma Capanema*, de 1942, dividiu o Ensino Secundário em Ginásio e Colegial. No primeiro, as línguas estrangeiras oferecidas foram o latim, o francês e o inglês. No Colegial, o francês, o inglês, o espanhol, o grego e o latim. Com relação à carga horária, o espanhol tinha apenas duas horas semanais, enquanto o inglês, doze e o francês, treze. Esta situação constitui-se, sem dúvida, em uma das primeiras políticas/planejamentos linguísticos que colaboraram para a construção de um imaginário sobre a pouca importância de se aprender espanhol.

Os Decretos citados que constituíram a Reforma de 1931 evidenciam a instauração de uma política linguística que regeu o ensino do português, mas acima de tudo de uma política para o ensino de línguas estrangeiras de grande repercussão em razão da proibição do uso das línguas de imigração no Brasil – alemão e italiano, principalmente.

A reforma de 1942 dá ao espanhol certo status pois, como visto, o ministro Gustavo Capanema incluiu a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americana no currículo do ensino secundário, além de outras línguas. Na época, a concepção de integração entre o Brasil e os demais países sul-americanos, segundo Guimarães (2011), fundou-se no conhecimento das culturas através das literaturas e não das línguas. Segundo dados recolhidos por Celada (2002), nos documentos da “Reforma do Ministro Capanema”,

O estudo de espanhol foi implementado por tratar-se de “uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica”, cuja adoção, de um lado, era .... “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente.”

O que parece estar implícito, na época, foi a concomitância do silenciamento das línguas de imigração e a abertura de um espaço de valorização da língua espanhola, mas acima de tudo de um terreno profícuo para o imperialismo linguístico norte-americano prosperar. Pode-se verificar que a reforma do governo Vargas, ao mesmo tempo em que faz silenciar as línguas dos imigrantes instaura um sentimento de *irmandade* com a cultura espanhola reiterando, desta forma, os ideais patrióticos impostos, que se estendem, então, do *nacionalismo ao panamericanismo*.

Contrapondo as duas reformas, depreende-se que enquanto a de 1931 teve um caráter de mais censura e controle, em razão da II Guerra Mundial, a de 1942 introduziu mais línguas estrangeiras no ensino, não menos sem interesses políticos. No cenário mundial se assistia à ascensão do poder econômico dos Estados Unidos e a dependência a ele de inúmeros países em desenvolvimento, como foi o caso do Brasil. Este fato também colaborou para impulsionar o ensino do inglês como língua estrangeira com primazia sobre as demais línguas, durante muitos anos e até os dias de hoje.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da primeira LDB – *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei de 4.024, de 20 de dezembro), em 1961, quando as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias, cabendo a cada estado a escolha ou a inclusão de línguas estrangeiras no currículo. A partir daí, é devastador o privilegio do ensino do inglês frente às demais línguas, que vão sendo deslocadas e perdendo o valor como línguas estrangeiras. Passados dez anos da promulgação desta lei, a segunda LDB (1971) não traz alterações significativas com relação ao ensino de línguas, continuando a critério de cada escola a opção pela inclusão ou não das mesmas nos planos de estudos ou projetos pedagógicos. A supremacia do inglês como língua estrangeira oferecida continua, agora já como uma espécie de *língua denominador comum* entre todas as línguas estrangeiras. Dentro desta situação, podemos dizer que há, de fato, uma política linguística implícita em funcionamento. Estes movimentos, portanto, seja de silenciamento, de oferecimento ou de supremacia de determinadas línguas estrangeiras, enquanto políticas linguísticas, vão colaborar paulatinamente para apagar qualquer caráter multilíngue dentro do sistema educacional brasileiro (Rajagopalan, 2013), já naquele momento caminhando rumo ao auge do imperialismo linguístico norte-americano (Phillipson, 1992).

Depois, por volta de 1970, uma série de fatos políticos fomentarão uma relação de afeto e cumplicidade do brasileiro com a língua espanhola: são os movimentos guerrilheiros e os governos populares (Celada, 2002). Já no fim do século XX e começo do século XXI alguns fatos vão motivar para um movimento em prol do ensino do espanhol no Brasil, com maior relevância para o tratado do Mercosul (1991), que resultou em uma série de interesses políticos no cenário mundial, alavancando o ensino de espanhol no Brasil. Por outro lado, a criação de algumas associações de professores de espanhol vão colaborar no sentido de valorizar o ensino do idioma em direção à conquista de um espaço específico dentro da legislação brasileira, motivando, desta forma, novas políticas linguísticas.

A partir daí somos testemunhas de uma maior abertura para o ensino do espanhol, com a criação de vários cursos universitários na modalidade presencial, a princípio, e na modalidade a distância, subsequentemente, além de cursos livres, concursos para professores, etc., tudo isto para começar a dar conta de uma demanda que vai ampliando-se nos anos subsequentes. Para concretizar-se governamentalmente, a Lei nº 11.161, de agosto de 2005, vai sancionar a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio das escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, facultando a inclusão do ensino do idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Neste momento, chegamos até o *acontecimento político-linguístico* que a *Lei de 2005* suscitou.

Dentro deste movimento de historicização do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro, traçado a partir da História das Ideias (Auroux, 1989 & Orlandi, 2002), o que verificamos e destacamos como pano de fundo é a sobreposição do político nas questões relativas ao ensino de línguas. Ou seja, que as políticas linguísticas estiveram, desde o início de sua institucionalização, orientadas por questões ou interesses políticos, de forma mais ou menos explícita ou implícita: que língua ensinar, que conteúdos ensinar, como ensinar.

### **Uma Análise Semântica das OCNEM**

Para a análise das OCNEM nos subsidiamos em Guimarães (1987, 2011), pensando o texto não como uma unidade estática, mas dentro do processo discursivo, ou seja, atravessado por distintas posições do sujeito e ao mesmo tempo uma dispersão de discursos, tendo o enunciado enquanto unidade. Para tanto, estabelecemos alguns recortes, nos quais buscamos demonstrar o funcionamento enunciativo e os efeitos de sentido daí decorrentes, ou seja, as relações entre forma e sentido. Empreendemos, para tanto, uma análise semântica a fragmentos do texto das OCNEM, considerado como um *acontecimento de linguagem* –



*político/lingüístico*, focalizando a repetição de uma palavra e as relações entre sintagmas e texto, de acordo com Guimarães (2011). Para o autor,

Saber o que uma expressão significa num enunciado envolve saber como esta expressão se integra num enunciado que integra texto, e isto de dois modos: ou porque retoma, reescreve outra expressão, ou porque se articula localmente, num sintagma específico, a outros elementos lingüísticos.

O autor propõe, portanto, dois procedimentos enunciativos que tomaremos como categorias analíticas: a *reescrituração*, que é o processo “pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si” e a *articulação*, que “dizem respeito às relações próprias das contiguidades locais, como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem.” (Guimarães, 2007)

### **A Lei de 2005 e as OCNEM**

“Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (2005). A partir da leitura do artigo 1º podemos ver a que a *Lei de 2005*, como é conhecida, inaugura um *acontecimento*, no sentido dado por Guimarães (2002), segundo o qual esse é constituído pela temporalidade:

O que caracteriza o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza.

Concebida como *acontecimento político/lingüístico*, a lei vai acarretar na necessidade de um replanejamento curricular ou, mais especificamente, de um planejamento lingüístico voltado ao currículo das escolas públicas e privadas de Ensino Médio, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. É justamente neste contexto que surgem as OCNEM – *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, publicadas em 2006, pelo MEC – *Ministério da Educação*, que vão trazer uma série de orientações e referências específicas para o ensino do espanhol no Brasil, divulgando ou disseminando, desta forma, o conhecimento produzido sobre o ensino de línguas, na academia. Neste movimento, enquanto o estado diz *que língua*

*ensinar*, a academia diz *como ensinar*, sublimemente, explicitando a necessidade da revisão das práticas do professor, já posto na *Carta ao Professor*, que introduz as OCNEM (2006): “Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à *revisão de práticas pedagógicas*, em busca da melhoria do ensino.” (p.6) [itálicos nossos]

Temos como base que os documentos governamentais responsáveis pela educação apresentam-se, segundo Pietri (2007), como *propostas curriculares, parâmetros curriculares* ou *diretrizes curriculares*. Neste sentido, as OCNEM podem ser consideradas como *diretrizes curriculares*, tendo em vista o seu caráter regulador que, como um gesto de política linguística, antecipa a *necessidade de reflexão/revisão* e, conclui-se, *de orientação* para o professor, reiterado nos sintagmas que repetem a palavra *reflexão*:

Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à *reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz*. (p. 6) [itálicos e grifos nossos]

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de *reflexões que alimente a sua prática docente*. [itálicos e grifos nossos]

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; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam*. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (p. 128) [itálicos e grifos nossos]

O que vemos aqui é, por um lado, um discurso que vem questionar e se opor a um ensino e a uma concepção de língua mais tradicional, caracterizados por estereótipos e preconceitos e, por outro – diga-se *de forma complementar* e principalmente *articulada* – a projeção da imagem de um professor necessitado de reflexões e orientações. A reiteração/repetição da palavra *reflexão* é tomada em diferentes nichos com relação ao professor: *reflexão sobre a aprendizagem da língua, reflexão sobre a sua prática docente,*

reflexão sobre o lugar do espanhol no ensino e reflexão sobre o espanhol com relação às demais línguas. Vemos aqui a repetição como constituinte da categoria de *reescrituração*, de acordo com Guimarães (2007):

Se uma expressão é repetida no decorrer do texto, o que mais interessa aí não é que ela é repetição, mas que ela é, em certa medida, uma outra expressão. É este aspecto acidental que lhe dá sentido e interesse.

O discurso em que se produz o texto da OCNEM sinaliza, portanto, para uma *reciclagem* – no sentido mais patético do termo – do professor, desde uma voz oficial e amparado pela academia, a partir de diferentes linhas teóricas que integram o quadro das atuais pesquisas sobre o ensino de línguas. O caráter híbrido do documento se configura sob dois movimentos chave: o da normatização e o da academia. Outras vozes a essas vinculadas ecoam na textualidade das OCNEM, como o Marco Comum Europeu e setores vinculados ao Ministério da Educação, tudo dentro de uma organização hierárquica e embate de forças que aparentemente figuram como complementares e harmônicas visando à estabilidade do discurso. No entanto, o que se verifica é a dispersão de discursos, marcada pelas diferentes vozes que o compõe e nos enunciados:

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões *que alimente a sua prática docente*. [itálicos nossos]

A proposta foi desenvolvida a partir da *necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo* questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. [...] Trata-se de uma *ação de fôlego*: envolve crenças, valores e, às vezes, o *rompimento com práticas arraigadas*. [itálicos nossos]

Observando os sintagmas, podemos verificar efeitos de sentido que sugerem a posição que os gestores do estado e a academia estão a ocupar frente ao professor. O texto orientativo, portanto, sugere *uma ação de fôlego* para *alimentar* o professor que deve *romper com práticas arraigadas*, o que só poderia ocorrer a partir *das universidades*, onde *se vêm pesquisando*, tudo isto, no fundo, legitimado pelo estado.

Evidencia-se, portanto, a associação entre estas duas *grandes vozes* que integram conjuntamente o documento, em prol desta *ação*. Por outra parte, a dissociação também se faz

evidente na organização textual, onde os espaços estão, de certa forma, estanques e delimitados, como vemos na estrutura: 1º) carta ao professor assinada pelo *Ministério da Educação* e pela *Secretaria de Educação Básica*, 2º) apresentação, assinada pela *Diretoria do Departamento de Políticas de Ensino Médio* e 3º) o texto geral assinado pela academia.

### **Considerações Finais**

Inicialmente, a retrospectiva sobre a institucionalização do espanhol como língua estrangeira no Brasil possibilitou vislumbrar a relação constituinte entre as políticas públicas e o ensino de línguas na construção de uma política linguística. Algumas questões podem ser elucidadas e aprofundadas a partir do que traz esta retrospectiva, como por exemplo, a relevância de conhecer as políticas públicas educacionais e linguísticas que conduziram e conduzem ainda a inclusão ou a exclusão das línguas estrangeiras ou segundas línguas no sistema educativo brasileiro, em suas formas explícitas e implícitas, os aspectos internos e externos que atuam ou condicionam tais questões, bem como as linhas teóricas que conduzem as orientações da academia dentro deste marco.

A leitura das OCNEM e a análise de alguns fragmentos, como parte integrante desta retrospectiva, permitiu-nos compreender o caráter híbrido e heteroglóssico do texto como diretriz curricular. O discurso em que se produz o texto das OCNEM organiza-se dentro de uma perspectiva inter/transdisciplinar, que se move a partir de diferentes lugares enunciativos, seja a partir da academia, seja a partir do estado. Neste sentido, as OCNEM são perpassadas por uma política linguística de integração pautada na formação do aluno como integrante de uma comunidade maior: no caso, uma integração com o *mundo pan-hispânico* ditada politicamente e prioritariamente pela implementação do Mercosul.

No texto das OCNEM o conhecimento acadêmico sobressai-se sobre as referências às políticas linguísticas, sendo, no entanto, ele todo *um gesto político*. Neste sentido, o saber acadêmico também se constitui em mais uma forma de autoridade e poder, ao lado do poder da normatização política enunciada na Lei que gerou as OCNEM. Vemos, portanto, o imbricamento do político e do linguístico numa heterogeneidade constitutiva e mostrada (Revuz, 1990) através de diferentes lugares enunciativos: a voz do estado e a voz da academia. Esta aparente confluência harmônica entre lei e ciência garante confiabilidade e legitimidade ao documento: a lei dita, a ciência autentifica. Logo, as OCNEM são geradas por uma política

lingüística imposta pelo estado, ao mesmo tempo em que se constituem em uma política de línguas.

No texto se materializa, por um lado, o poder em forma de lei e, por outro, o poder em forma de saber. Ambos os discursos, ainda que desassociados em suas funções, se autolegitimam.

A presença dos conhecimentos acadêmicos no documento oficial é um ato de sentido político, promovido por uma política de estado, ou seja, por uma política linguística que faz com que o ensino de línguas seja repensado, replanejado e mais: que o saber científico sobre ensino de línguas seja materializado no discurso acadêmico e que seja legitimado ao mesmo tempo em que legitima o discurso do estado. O discurso da ciência presente nas OCNEM funciona, desta forma, como um espaço de disseminação do conhecimento produzido na academia e legitimado pelo poder do estado, o qual, por sua vez, se valida pelo saber/poder da academia. Assim sendo, podemos compreender o funcionamento enunciativo da relação entre o discurso da normatização e o discurso da academia, deixando lacunas a serem preenchidas com outros estudos que possam vir a complementar este entendimento inicial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B.(2008). *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Cia das Letras.

Auroux, S. (1989). *Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Brasil. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, São Paulo.

Coleção de Leis do Império do Brasil (1837, dez). Texto recuperado em 20 jun. 2014: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

Faraco, C. A. (2007). Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, D. A.(Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa: Editora da UEPG.

Guimarães, E. (2011). *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. Campinas: RG, Editora.

\_\_\_\_\_ (2002). *Semântica do acontecimento*. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_ (1987) *Texto e argumentação: um estudo de conjunções no português*. Campinas: Pontes.

Lei Orgânica do Ensino Secundário. (1942). Texto recuperado em 10 jun. 2014: <http://www2.camara.leg.br>.

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2005). Texto recuperado em 10 jun. 2014: <http://www.planalto.gov.br>.

Oliveira, L. E. (2010). *Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas vivas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS: Aracaju: Editora Oviedo Teixeira.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2006). Texto recuperado em 20 jun. 2014: <http://portal.mec.gov.br>.

Orlandi, E. P. (Org.). (2009). O Discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). *Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas, Editora RG.

\_\_\_\_\_ (2002). *Língua e Conhecimento Linguístico. Para uma história das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.

Pietri, E. (2007) Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino da língua portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*. 7 (1), 263 – 283.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Nova York: Oxford.

Rajagopalan, K. (1999). Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, 53 (3). Recuperado em 10 dez. 2013: <http://203.72.145.166/ELT/files/53-3-7.pdf>.

Revuz, A. (1990). Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp, 19. Recuperado em 20 de jun. 2014, de *Cadernos de Estudos Linguísticos*: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012/2493>

Vandressen, P. (1996). O ensino do português em áreas bilíngües: uma perspectiva histórica. In *Anais*, 1. Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística: conferências e mesas redondas (pp.317 – 320), Salvador, BA: ABRALIN, FINEP, UFBA.